

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



**UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTA MARIA (RS)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Paula da Rosa Cristino

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**

**UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA (RS)**

Por

Ana Paula da Rosa Cristino

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**

Cristino, Ana Paula da Rosa, 1974-

C933o

Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino em Santa Maria (RS) / por Ana Paula da Rosa Cristino ; orientador Hugo Norberto Krug. – Santa Maria, 2007.

161 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2007.

1. Educação 2. Formação continuada de professores 3. Educação física escolar 4 Desenvolvimento profissional I Krug, Hugo Norberto, orient. II. Título

CDU: 377.8

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

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

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

**UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA (RS)**

elaborada por
Ana Paula da Rosa Cristino

Como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA :

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

Vicente Molina Neto, Dr. (UFRGS)

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a (UFSM)

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 2007

DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis ... ora!
Não é motivo para não querê-las ...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mário Quintana

DEDICATÓRIA

Essa conquista não é resultado apenas de um esforço individual.

Neste trabalho tem um pouco do meu pai

***José Luiz**, que sonhou e lutou para ver os filhos formados;*

*Da minha mãe **Neiva**, que tem o maior orgulho da filha professora;*

*E da **Fernanda**, minha irmã, que sempre acreditou na minha capacidade.*

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento de muitas emoções, e todas elas se misturam, é o alívio do dever cumprido, a alegria de uma conquista realizada, o entusiasmo para novos caminhos e claro, as lembranças. Foram muitas as pessoas que me apoiaram e às quais manifesto do fundo do coração, os mais sinceros agradecimentos.

À minha família : o **José Luiz**, a **Neiva** e **Fernanda**. Todos os dias agradeço e continuarei o fazendo por toda a minha vida. Tudo o que tenho recebido de vocês: o apoio dado, os conselhos, o ombro amigo. O que eu disser é pouco diante do que têm feito por mim. Vocês sabem tudo o que eu passei para chegar até aqui ... Eu sei quantos foram os sonhos que vocês deixaram de lado para que eu realizasse os meus.

Gostaria de agradecer meus **Amigos**, cada um a sua maneira, partilhou esse momento comigo. Passa o tempo, mas as verdadeiras amizades ficam. Quantas foram as vezes que vocês dividiram comigo expectativas e preocupações. Colocar nomes nesse momento seria injusto, porque todos trouxeram uma parcela de alegria e inspiração para a minha vida.

As Escolas nas quais trabalho também tiveram papel fundamental nesta etapa finalizada. A **Escola Municipal de Ensino Fundamental Junto ao CAIC**, que sempre me incentivou na realização de projetos, de pesquisa e reflexão sobre a realidade educacional.

A **Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame** ... Quantas foram as vezes que os horários precisaram ser modificados para que eu pudesse assistir as aulas do Mestrado ... E sempre com a disponibilidade e paciência dos colegas e alunos.

Também não posso esquecer o **Colégio Coração de Maria**. Esse Colégio vai ter para sempre um lugar guardado no meu coração. Não esqueço das palavras de incentivo que tive no Coração para realizar o processo seletivo do Mestrado. Eu não acreditava, mas eles confiaram na minha capacidade.

Meus **alunos**, de todas as escolas por onde trabalhei, também não podem ser esquecidos. As alegrias, conflitos, dúvidas que venho tendo com a prática pedagógica e com as experiências vivenciadas com eles, é que são muitas vezes a

minha fonte de inspiração. Isso sem esquecer o gosto deles pela disciplina: “- Profe, hoje vai ter Educação Física?”

Aos meus **Colegas** de todas as escolas. O primeiro agradecimento é pela disponibilidade. Não me canso em falar quantas vezes foram necessárias trocas nos horários para eu assistir as aulas do Mestrado e os Congressos ... Também pelas conversas e parcerias que oportunizaram importantes reflexões sobre a importância da identidade profissional e de novas perspectivas para a educação.

Não poderia esquecer do pessoal da **Diretoria**. O Hugo, a Marília, o Leo, a Ana Daniel, a Ana Bernardi, o Vítor, o Márcio, o Sid e a Cris. Preciso agradecer a acolhida que tive nesse grupo, onde tive oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal. Foi muito bom passar esse tempo junto com vocês !

Ao **GEPEF** – Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Física Escolar do Centro de Educação, agradeço pela possibilidade de debater e pesquisar, buscando a valorização profissional dos professores da área de Educação Física e significativos encaminhamentos deste trabalho.

Claro que não poderia esquecer o meu Professor Orientador, **Hugo Norberto Krug**. Além de competente naquilo que faz, uma pessoa simples, justa no seu discurso e nas suas atitudes. Agradeço pela paciência e atenção. Concluo o curso feliz porque tive um grande orientador e passo a ter também um grande amigo. Lembre-se que tudo de aprendi com você, vai ficar guardado por toda a minha vida e fará a diferença no meu futuro profissional.

Aos Professores convidados da Banca Examinadora: Professoras Dr^{as}. **Helenise Sangoi Antunes** e **Valeska Fortes de Oliveira**, pelas contribuições que tive para o encaminhamento da dissertação e pelos conhecimentos que tive oportunidade de adquirir nas disciplinas por vocês ministradas no Curso de Mestrado.

Agradeço o Prof. Dr. **Vicente Molina Neto**, professor renomado na área de Formação de Professores, por ter aceitado este convite e colaborado para o fechamento de várias questões desta pesquisa.

Ao **Curso de Mestrado em Educação** – PPGE/ UFSM. Um excelente curso, agradeço aos professores e colegas pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

Não poderia esquecer dos **Professores Colaboradores**, da **SMEd** e das **Escolas Pesquisadas**. Agradeço o espaço oferecido, o tempo dedicado nas entrevistas e a confiança em colocar opiniões sinceras sobre o tema deste estudo.

E finalmente à **Deus**. Aquela presença amiga que nunca nos abandona. Muitas foram as orações para que eu tivesse a oportunidade de chegar a esse dia ... E cheguei ... Com as bênçãos e graças de Deus. Agradeço por conseguir conciliar os estudos e o trabalho. Também pelos Anjos, estas pessoas maravilhosas que Você tem colocado no meu caminho.

Também deixo meu carinho especial para todas as pessoas que não foram diretamente citadas aqui, mas têm um lugar reservado no meu coração ...

“O que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida.”

À todos ...

Muito obrigado !!!

RESUMO

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

UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA (RS)

AUTORA: Ana Paula da Rosa Cristino

ORIENTADOR: Hugo Norberto Krug

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de abril de 2007.

Este estudo teve como objetivo analisar os modelos de formação e as estratégias e/ou atividades institucionais e individuais a que estão submetidos os professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). A pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico possibilitou identificar as percepções dos professores sobre estes programas formação continuada. Participaram 10 professores: 2 coordenadores da SMEd, 3 coordenadores pedagógicos e 5 professores de Educação Física. Estes foram subdivididos em 3 escolas, sendo uma na zona urbana, outra periferia e a terceira rural. De cada escola, participou o coordenador pedagógico e dois professores, sendo que 3 nas etapa do ciclo de vida profissional colocado por Huberman (1992) como iniciação e diversificação, e outros 2 na etapa denominada serenidade ou distanciamento. De acordo com as análises, os modelos institucionais das escolas e da SMEd observados pelos projetos político-pedagógicos e programa da rede de ensino, situam-se na forma interativa reflexiva caracterizada por Demailly (1995), mas na prática, aproximam-se das formas contratual e escolar. Também as falas das coordenadoras pedagógicas das escolas e assessoras da SMEd demonstram resultados semelhantes. Comparando as estratégias e concepções de formação relatadas pelos professores das Escolas e da SMEd com os modelos descritos por Pérez Gómez (2000), é possível ver que no discurso, as atividades se encaminham para a perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social. No entanto, na efetivação das estratégias de formação, o estilo de formação é caracterizado fortemente por cursos e seminários, que atualiza de certa forma o professor, porém não possibilita o espaço para a reflexão. Sobre as estratégias de formação dos professores de Educação Física, elas são predominantemente individuais e com o enfoque técnico e prático colocado por Pérez Gómez (2000). A importância sobre o debate a respeito dos programas ou modelos de formação continuada, é relevante, porque implica em dar reconhecimento às agruras da prática pedagógica. A escola, o Estado, e o próprio professor não podem assistir a esta crescente generalização de crise no exercício da docência. A formação continuada não é a única responsável pela melhoria da qualidade de ensino, porém partindo das necessidades da sociedade contemporânea, a intensificação e a continuidade dos estudos sobre sua atividade é o que torna o professor, conhecedor da sua profissão.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Educação Física Escolar, Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

Master Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

A REFLEXIVE-CRITICAL LOOK ON THE ONGOING STUDIES OF P.E. TEACHERS OF THE MUNICIPAL SCHOOLS IN SANTA MARIA (RS)

AUTHOR: Ana Paula da Rosa Cristino

TUTOR: Hugo Norberto Krug

Date and place of defense: Santa Maria, April 26th, 2007.

This study aimed at analyzing the models of formation and the strategies and/or institutional and individual activities to which P.E. teachers are submitted in the last years of Middle School in the Municipal schools of Santa Maria (RS). The qualitative research with a phenomenological target made it possible to identify the perceptions of the teachers about these ongoing studies programs. The participants were: 10 teachers, 2 coordinators of SMEd, 3 pedagogical coordinators and 5 P. E. teachers. These were subdivided into 3 schools, being one in the urban area, another in the surrounding area of the city and the third one in the rural area. In each school, the pedagogical coordinator and 2 teachers participated, being 3 in the stages of professional cycle of life put by Huberman (1992) as initiation and diversification, and other 2 in the stage called serenity or withdrawing. According to the analyses, the institutional models of schools and SMEd observed by the political-pedagogical projects and by the school education programs are in the reflexive interactive form characterized by Demailly (1995), but when put into practice they approach the contractual and school configurations. The pedagogical coordinators' and the SMEd advisers' speeches also show similar results. Comparing the strategies and concepts of formation reported by the school teachers and by the SMEd teachers to the models described by Pérez Gómez (2000), it is possible to see that, in the discourse, the activities are led to the perspective of reflection in practice aiming at social reconstruction. However, when these formation strategies are put into practice, this formation style is strongly characterized by courses and seminars that to some extent update the teacher, but do not offer the room to reflection. Concerning the P.E teachers' formation strategies, they are predominantly individual and with the technical and practical focus put by Pérez Gómez (2000). The importance of the debate regarding the programs or models of ongoing studies is relevant because it implies in giving recognition to the great difficulties of the pedagogical practice. The school, the State, and the teacher him/herself cannot watch this growing crisis generalization in the teaching profession. The ongoing studies are not alone responsible for improving the quality of teaching. Even so, having the necessities of the contemporaneous society as a starting point, the intensification and continuity in studies about his/her major is what makes a teacher aware of his/her profession.

Key-words: Teachers' ongoing studies, School Physical Education, Professional Development.

LISTA DE SIGLAS

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBREC – Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SEB – Secretaria de Educação Básica

SMEd – Secretaria de Município da Educação

SMEL – Secretaria de Município de Esportes e Lazer

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Roteiro para entrevista com os dirigentes da SMed	157
ANEXO B – Roteiro para entrevista com participante da equipe diretiva da escola	158
ANEXO C – Roteiro para entrevista com os professores de Educação Física	159
ANEXO D – Termo de Consentimento	161

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	15
1.1 – Considerações iniciais sobre a realização deste estudo	15
1.2 - Objetivos do estudo	23
1.2.1 - Objetivo geral	23
1.2.2 - Objetivos específicos	23
1.3 - Justificativa	23
2 – REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 - Sentidos e significados da formação continuada	27
2.2 - Ciclos de vida profissional e suas implicações nos processos formativos.	29
2.3 - Modelos de formação de professores: caminhos para a qualificação docente	33
2.3.1 - Dimensões e modelos de formação continuada e os desafios do cotidiano educacional	37
2.4 - Novos caminhos para a formação continuada: o ensino reflexivo	41
2.4.1 - A escola como espaço para a formação continuada	46
2.5 - A profissionalização docente em Educação Física: em busca de autonomia	49
3 – METODOLOGIA	57
3.1 – Contextualizando a abordagem metodológica: pesquisa qualitativa	57
3.2 - Enfoque metodológico: fenomenologia	58
3.3 - Tipo de pesquisa: descritiva/ social	59
3.4 - Contexto da pesquisa	59
3.5 - Participantes da pesquisa	59
3.6 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa	60
3.7 - Coleta e análise das informações	60
3.7.1 – Análise de documentos	60
3.7.2 - Entrevista	61
3.8 - Interpretação das informações	61
3.8.1 - Análise de conteúdo	61
3.8.2 - Técnica da triangulação	62
3.8.3 - Categorias de análise	62

4 – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	64
4.1 - Contextualização do campo de pesquisa: rede municipal de ensino público	64
4.2 – Os PPPs, o Programa da rede municipal e as expectativas textuais para a formação continuada	68
4.3 – A equipe diretiva, a SMEd e os processos educativos: repercursões na formação continuada dos professores de Educação Física	86
4.4 – Os professores de Educação Física e a formação continuada: perspectivas e desafios	107
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: Possibilidades de novos olhares	136
6 - REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	156

1 – INTRODUÇÃO

1.1 – Considerações iniciais sobre a realização deste estudo

Os primeiros olhares

Há 12 anos venho atuando como professora de Educação Física nos Sistemas Público e Particular de Ensino em Santa Maria (RS). Minha trajetória docente iniciou com o Curso de Habilitação ao Magistério. A motivação para carreira docente sempre me acompanhou, embora no decorrer do Curso de Educação Física, tivesse sido tentada ao “status” de outros campos da profissão, porque a própria estrutura curricular incentivava pouco o campo escolar. Depois de concluída a minha formação inicial, ingressei na escola, resgatando as motivações iniciais do curso de graduação. Porém, com pouco conhecimento e preparo sobre o “ser professora” ainda dentro de uma concepção muito centrada nos aspectos técnicos da prática, não notava as complexidades do contexto que se manifestavam sutilmente nas situações que aconteciam em sala de aula. Diferente do aprendido na Universidade, onde havia grande disponibilidade de materiais e estrutura, encontrei dificuldades para as quais não estava preparada como turmas numerosas e precariedade de material. Por outro lado, percebia que em certos momentos, a percepção que a escola tinha (e tem) do professor de Educação Física, é um pouco diferente dos demais docentes. Assim como outros colegas de profissão, escutei algumas vezes comentários como: “Professor de Educação Física não planeja”; “É fácil dar aula, é só jogar uma bola para os alunos”; “As aulas de Educação Física em horário regular tumultuam o andamento das outras disciplinas”... Comecei a me questionar e refletir sobre qual é o verdadeiro sentido das coisas que aprendi na minha vida pessoal e profissional? Qual o significado da minha disciplina e dos conteúdos para a formação pessoal dos alunos e para o desenvolvimento da escola? A Educação Física Escolar possui a devida valorização profissional? Como professora, percebi os dilemas da profissão, a falta de unidade de ação, o “vácuo” onde às vezes era colocada a Educação Física, que é absolutamente acessória em várias escolas, tanto pelas representações que a sociedade legítima, quanto pela própria acomodação ou desânimo de certos professores. Eu própria me senti sem saída, em vários momentos, pois o “ser professora” que eu era, não dava conta das demandas das experiências de ensino que enfrentava. Além de

defender a qualidade de ensino, precisava também defender a valorização da Educação Física na escola. Muitas vezes partilhei com outros colegas, angústias e preocupações sobre a contribuição da disciplina para a formação desses alunos e a valorização profissional. No decorrer deste processo, passei a compreender que ser professor passa obrigatoriamente pelo entendimento do contexto ou da realidade de vida dos seus alunos, da própria realidade profissional/ pessoal e da maneira como o docente constitui seus conhecimentos, ou seja, seu processo formativo. A formação permanente é responsável por tirar muitos professores do “vácuo” profissional. As possibilidades que tive através de encontros, grupos de discussão, leituras e atividades na escola, contribuíram para que eu refletisse sobre minha identidade pessoal. No entanto, muitos colegas continuam sozinhos na caminhada, precisando de espaço para conhecer e trabalhar as suas necessidades formativas. Pensar em estratégias e concepções de formação dos professores em serviço, implica em apostar na valorização profissional, em dar vez e voz aos professores. Considero que a busca constante de formação deve ser fundamental para os professores acompanharem as necessidades dos alunos, do mundo e da profissão. E como esta formação é conduzida, implica ou não em êxito nas ações pedagógicas e no crescimento profissional. Porque “ser professor” na Educação Física, está claramente ligado à capacidade de perceber que os conhecimentos produzidos em sala de aula devem ir além do desenvolvimento físico, promovendo atividades intelectuais e formação cidadã. Os conteúdos e instrumentos devem servir para estimular a reflexão, contribuindo para que os alunos adquiram e o professor aprimore saberes críticos em relação à prática e aos valores inseridos na disciplina e no meio social. Essa capacidade é resultado de um processo de aprender, que requer disponibilidade e abertura. Na minha trajetória profissional, muitas experiências têm permitido que eu reforce a importância da disciplina que ministro e repense a escola e a própria atividade docente. Porque além de qualificar as ações pedagógicas, nós profissionais de Educação Física, ainda precisamos encontrar a nossa identidade profissional no campo escolar (Professora Ana Paula).¹

As situações e os questionamentos vivenciados na trajetória profissional, como professora de Educação Física, encaminharam esta proposta de estudo. Esta profissão, precisa (re)construir suas práticas pedagógicas, e também sua identidade

¹ Texto apresentado à disciplina “Seminário: LP1 – O processo de aprender a ser professor”, no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CE/UFMS.

docente. Uma importante possibilidade de refletir sobre a docência, acontece pela formação e a reflexão, assuntos a serem tratados no decorrer desta pesquisa.

Atualmente a formação de professores vem buscando no espaço de suas discussões, práticas diferenciadas que contribuam para a valorização de seus profissionais, para a qualidade de ensino e para a melhoria das políticas educacionais. A pós-modernidade opera com divergências em diversos campos e problemas profundos de caráter econômico, político, cultural que afetam a sociedade, atingem a escola. Por isso, procuram-se soluções para recriar a escola e a prática docente. As mudanças na estrutura da sociedade faz com que sejam revistos os saberes e a identidade profissional docente, ao mesmo tempo que aponta tendências no campo da formação de professores.

Também constata-se no mundo contemporâneo que o crescimento dos sistemas de ensino não têm correspondido em qualidade formativa, não atingindo nem às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. A preocupação com uma formação docente mais eficiente no trabalho com o humano, tem buscado um enfoque mais compreensivo e reflexivo para o seu desenvolvimento profissional.

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

Compreender esta etapa da formação passa pelo seu entendimento e pelas dimensões que a abrangem. No entanto, muitas vezes ainda em uma visão minimalista, a mesma é reduzida em sua abrangência. Conforme Landhseere (*apud* GARCÍA, 1999 b), a formação continuada não pode ser confundida com reciclagem, que é utilizada no caso de uma crise de qualificação, ou quando há uma lacuna séria na formação de professores. Esses termos e ações implicam em perspectivas teóricas diferentes também à visão do professor. Candau (1996), comenta que a ênfase desta formação é colocada não só na “reciclagem de professores”, mas a

situa em um locus considerado de produção do conhecimento, nas universidades e outros locais específicos, afastando tradicionalmente o espaço formativo das escolas de ensino fundamental e médio.

As contradições do professor no exercício de sua atividade vêm aumentando, porque há dificuldade em relacionar a escola e os modelos de formação às infinitas exigências dos sistemas educativos e políticas públicas a esse novo modelo de sociedade. O contexto social mudou as expectativas com relação à escola, porém os professores, formadores e demais envolvidos no espaço educacional, não conseguem reconhecer a essência dessa mudança, ainda buscando uma ressignificação coerente da educação.

Tanto que o modelo formativo hegemônico no Brasil, continua a misturar tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional (RAMALHO, 2004). O professor assume em grande parte o papel de receptor da formação, com sua autonomia diminuída ficando subentendida a produção de conhecimento significativo somente por parte do especialista. As conseqüências mais observadas desse modelo de acordo com Candau (1996), que prejudicam a atividade docente e a identidade do professor, dizem respeito à descontextualização dos conteúdos e “treinamento” de habilidades, que aumentam os obstáculos docentes.

Também na Educação Física a formação não vem sendo diferente. Por isso a formação deste profissional vem sendo questionada e debatida em diversos espaços. De acordo com Freitas (1992), o curso de licenciatura em Educação Física apresenta dois problemas curriculares que deveriam ser repensados: 1) a organização das disciplinas de maneira etapista, sendo primeiro a abordagem teórica, depois a prática, como se o conhecimento pudesse ser adquirido para depois ser praticado; 2) e a fraca qualidade da formação teórica do profissional, e o que estaria faltando é o grande privilégio à prática.

A formação fragmentada, com a teoria afastada da prática docente assim como a fraca qualidade teórica dos profissionais, vêm comprometendo a atividade docente. Nesse sentido, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem, no entanto, os mesmos não vêm assumindo a condição de protagonistas na produção destes saberes. Este afastamento ocorre porque além de superar os modelos tradicionais de formação, há uma grande falta de diálogo. Há

necessidade de conhecer o que os professores percebem sobre a formação continuada, as relações de poder, seus saberes, a serem considerados criticamente pelas autoridades quando planejam e organizam a formação. Sobre o que e como está sendo proposta e organizada para os docentes a formação continuada (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991)

As falas de professores de Educação Física analisadas em um estudo por Krug (2004), levaram à constatação sobre a formação continuada, de uma evidente e séria desarticulação pedagógica, que contribuía para dificilmente explicitar as intencionalidades das atividades realizadas em sala de aula. Segundo Tardif (2005), os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando dentro do sistema escolar, forem valorizados como verdadeiros atores e não técnicos ou executores de reformas educacionais concebidas por uma lógica burocrática. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias é um problema político. Os professores somente serão sujeitos do conhecimento quando tiverem espaço para atuar com autonomia, fundamentando suas práticas.

A partir do momento que o professor assumir a reflexão e situar-se como pesquisador da própria prática, haverá possibilidade do mesmo participar na construção da profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteados a formação profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (RAMALHO, 2004).

Por toda essa rede de interações e complexidades, ninguém se forma no vazio. A formação de professores supõe experiência, troca de aprendizagens. Dentro das perspectivas de modelos formativos, segundo Ramalho (2004), a idéia do professor reflexivo baseada nas idéias de Schön, vem orientando os discursos sobre a formação docente também no Brasil. Essa formação aposta na mudança como processo interno, gerado pela reflexão, participação e autoconscientização dos sujeitos educativos. Assim sendo, as investigações se voltam para a pessoa do docente, para o seu pensamento e sua experiência, para sua vida e seus projetos, suas atitudes e crenças, seus valores e ideais.

O movimento que se desenvolveu usando a reflexão como tema central para Zeichner (2003), é uma reação contra a visão do educador como um técnico que

apenas executa e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional que envolvem os professores unicamente como participantes passivos.

A reflexão no processo formativo, deve contribuir para o desenvolvimento profissional, capacitando o professor a olhar sua prática docente fundamentada também por um olhar teórico, principalmente, a prática reflexiva não deve ser solitária, deve estar inserida nas relações sociais e institucionais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas. Também, com o objetivo maior de incentivar a participação do professor nas políticas educacionais e na construção do coletivo nas escolas.

Além de ser fundamental para a melhoria do desempenho docente, a reflexão conduz a uma compreensão mais aprofundada da prática. Mediante a ação e reflexão o professor coloca em movimento um processo de constante recriação de si próprio (KRUG, 2004).

Nesse sentido, comenta Giroux (1997), que encarar os professores como profissionais reflexivos e intelectuais transformadores, é vê-los como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica. É assumir dentro do universo escolar, a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, assumindo um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

A tendência reflexiva como qualquer outra proposta de formação, tem suas dúvidas e credibilidades. A postura docente decorrente da reflexão, também permite um aprofundamento na consolidação da profissionalização. A experiência do pensar em grupo ao possibilitar a comunicação com os pares, incentiva a busca de novas metas de mobilização profissional.

Conforme Giroux (1997), os atuais movimentos de mudança educacional apresentam ao professor tanto a ameaça quanto o desafio. A ameaça aparece como uma série de reformas que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública serem uma liderança intelectual e moral, pois pouco contam quando se fala em examinar criticamente os processos de reforma. No entanto, a ameaça também vem com o desafio de iniciarem uma autocrítica sobre sua formação e a participação no debate público com os seus críticos.

Quando se defende a idéia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve

ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão coletiva ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores neoliberais de nossa sociedade. Estes valores, de acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), relacionam-se com a modernização, o desempenho, a descentralização, integração, eqüidade, etc., tendo a ver sobretudo com a ordem econômica mundial. O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar ao serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (GHEDIN, 2002).

A formação continuada para os docentes da área de Educação Física, assim como as demais, passa pela mesma angústia de verticalização dos modelos formativos, crise de identidade e saberes docentes, na busca do seu espaço. A história da profissão no Brasil oferece subsídios que ajudam a entender como os professores de Educação Física atuais reproduzem, no seu cotidiano, ideais e valores do final do século XIX, período a partir do qual a atividade desenvolveu-se no País e que foi grandemente influenciada pela chamada Medicina Higienista. Somente a partir do início da década de 1980, com a redemocratização do País, é que a Educação Física começou a ser discutida de forma mais contundente, levando ao reconhecimento de que sua prática escolar é problemática e visando uma redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho.

Conforme Pestana (2005, p.32), fica a indagação a respeito dos profissionais da Educação Física:

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

Uma sociedade democrática respeita e valoriza todas as formas de conhecimentos que constituem o patrimônio humano. As várias formas de usar o seu corpo, de trabalhar a matéria, de se relacionar com a natureza e com os outros, de fazer a festa também são conhecimentos e constam do patrimônio humano. Nestes assuntos também a escola tem um papel a ser cumprido, além do papel assumido por outros meios sociais. É o de esclarecer de forma reflexiva e crítica o que se faz e se vive de forma imediata (CHARLOT, 2005). No entanto, a ação pedagógica que a

Educação Física possui na construção do conhecimento humano, muitas vezes é esquecida, seja por acomodação profissional ou não-qualificação.

A Educação Física vem apresentando um problema bastante freqüente na sua formação profissional, acerca da ausência de reflexão sobre como são efetivamente as práticas e conhecimentos necessários para desempenhar a profissão (GILES, 2003).

As estratégias e as concepções de formação continuada não vêm sendo entendidas adequadamente pelas instituições e professores. Em alguns casos, até há certa conformidade com a situação. A compreensão inadequada da formação continuada compromete em parte a mudança das práticas pedagógicas, assim como a responsabilidade dos professores com os projetos das suas escolas. Por outro lado, conforme Antunes (2001), a formação continuada também precisaria compreender as expectativas pedagógicas e a forma como esses profissionais encaram a profissão, ou seja, seguindo os ciclos que variam de acordo com momentos da trajetória pessoal e profissional.

Então os docentes da Educação Física, estão sob a influência da formação continuada e dos ciclos de vida profissional. Esses dois elementos, contribuem para os fundamentos teóricos da sua atividade, e também integrá-los com comprometimento social e político nas instituições em que se inserem.

É preciso conhecer as estratégias e concepções vigentes para esses professores e suas instituições, no sentido de repensar a identidade deste profissional, buscando uma formação continuada capaz de aproximá-lo das reais necessidades da escola.

Partindo das preocupações acerca da formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, foram formuladas as seguintes questões problemáticas norteadoras desta investigação:

- Quais são as concepções de formação continuada de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)?

- Quais são as estratégias de formação que mais mobilizam os professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)?

1.2– Objetivos do estudo

1.2.1 - Objetivo geral

Analisar a partir de um olhar crítico-reflexivo, as concepções e estratégias de formação continuada de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

1.2.2 - Objetivos específicos

Identificar as concepções de formação continuada de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede de municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Identificar as concepções de formação continuada institucionais da rede de municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Compreender as propostas de formação continuada para os professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede de municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Compreender as propostas de formação continuada de escolas da rede de municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Identificar as estratégias de ação da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) para a formação continuada dos professores de Educação Física.

Identificar as estratégias de ação de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) para a construção da sua formação continuada.

1.3 - Justificativa

Aprender a ver o mundo com outros olhares, resgatando sua condição de diversidade, é formar indivíduos que sabem dar um sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimento na contemporaneidade. Este é um dos maiores desafios para a educação nos dias atuais (SOUZA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1997), confere aos estabelecimentos de ensino progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, cabendo a cada estabelecimento de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como promover a valorização de seus docentes oferecendo a estes possibilidades de aperfeiçoamento profissional continuado com período reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

O conteúdo da LDB/96 se preocupa com o professor, com sua formação e atualização permanente, assim como deixa claro que ser professor é um aprendizado que não é estanque, permanecendo por toda a vida profissional. A mudança do perfil profissional que veio com a lei, revela que na atualidade é exigida uma nova flexibilidade do professor. Tanto quanto é necessário rever a formação inicial dos professores, é certo que as escolas e os professores em serviço precisam de constante atualização para atender às novas expectativas profissionais para as novas demandas de sociedade. Como fazer isso? Os caminhos são diversos e complexos, devido à diversidade de condições sociais, institucionais e administrativas.

Essa afirmação vai ao encontro com o fato da formação profissional abranger toda a carreira docente, conforme diz García (1999 b), ao concebê-la como um processo contínuo, sistemático e organizado que se inicia com a formação inicial e segue com a formação permanente, havendo necessidade de implementação das atividades formativas por todos os níveis da carreira. Por outro lado, é fundamental a relação entre a formação inicial e a permanente, continuada, garantindo a coerência e a qualidade para todo o processo formativo do professor.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional de professores, sua formação, não pode se reduzir a uma questão técnica, mas envolver múltiplos saberes e dimensões da vida humana. Ser professor não pode se restringir ao ensinar, sua atuação vai além do espaço de sala de aula, sua capacitação deve permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais. No decorrer da trajetória docente, com a experiência, o professor descobre e constrói o seu jeito de dar aula; acumula habilidades, capacidades e competências no exercício da docência; passa a adquirir confiança e seu próprio estilo docente, quando adquire autonomia e assume o compromisso da sua valorização profissional.

Os professores precisam aprender a refletir, abandonando a superficialidade do pensar sua atividade, para se habituarem ao exercício profundo da reflexão. Nesse sentido precisamos de uma formação que nos ofereça a possibilidade de discernir e deliberar com independência e responsabilidade sobre as relações referentes à manutenção da vida, à educação, ao domínio público e ao âmbito pessoal, incentivando o pensamento constante sobre as intencionalidades pedagógicas que existem a cada ato docente.

De acordo com Habermas (1975), os docentes precisam se apossar de um interesse emancipatório, em oposição ao interesse técnico e prático, como pressupostos de sua autonomia. Assim, para além de formar professores que dominem bem o conteúdo ou sejam tecnicamente bons executores dos processos pedagógicos preconizados pelos especialistas, o desejo é formar o profissional capaz de posicionar-se e agir criticamente no âmbito social geral e nos contextos onde atua.

A profissionalização do professor avança com o trabalho na escola. Apenas o professor que tenta ensinar melhor e opera em função do seu projeto de mudança e do projeto histórico de sociedade, também consegue avanços profissionais. A capacidade de enfrentar as constantes inovações no exercício da docência são facilitadas quando há associações, grupos, que buscam orientações comuns visando o aperfeiçoamento profissional (KRUG, 2001).

Entretanto, as escolas, os professores não vêm entendendo esse importante caminho de fundamentação profissional, de identidade docente e do repensar as práticas. A formação continuada ainda é vista somente como cursos, seminários e palestras realizados com a intenção da transmissão de conhecimentos verticalizados. Por um lado, o professor permanece na condição de receptor, não havendo a valorização dos saberes que possui. Também quando cada professor escolhe a sua capacitação individualmente, não assume no coletivo a condição da transposição didática do supostamente aprendido.

Na Educação Física, tem sido grande o esforço de reconhecer possibilidades, o maior desafio é aliar a prática pedagógica da Educação Física com uma subjetividade comprometida com a responsabilidade profissional e disposta ao compromisso coletivo. Isto tem significado trabalhar com elementos estruturantes da prática a saber, o trabalho e sua organização, expressa no trato com o conhecimento, as relações de poder, tanto na escola capitalista quanto nas relações

interpessoais em sala de aula, e nas formas de comunicação e linguagem (TAFFAREL, 2005).

Assim, considerando todas estas premissas explicitadas é que se justifica a realização desta investigação.

2 – REVISÃO DE LITERATURA

2.1 – Sentidos e significados da formação continuada

A formação de professores, de acordo com García (1999 a), consiste na preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova a aprendizagem significativa dos alunos, assim como o trabalho em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

O professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2005).

Ensinar, não é o mesmo que ser um professor. O trabalho do professor implica em trabalhar com outros colegas (professores) de variadas organizações (escolas) e com outras pessoas (alunos), que evidenciam a formação como uma potente matriz disciplinar. Conforme Beillerot (1998), a escola está sendo cada vez mais solicitada para missões não educativas, já que se tornou a única instituição concreta e realmente presente em todos os territórios. Este entre tantos outros motivos torna a formação profissional pedagógica dos professores necessária e legítima.

O professor sai da universidade apenas com um diploma. Não está preparado para ensinar, não domina o conteúdo, não conhece metodologias eficazes, falta-lhe estímulo para enfrentar uma classe agitada, indisciplinada, apática e passiva. O que deve fazer então, este professor a fim de tornar-se consciente e comprometido com seu trabalho? Investir em sua formação, continuá-la para não frustrar-se profissionalmente, para poder exigir respeito e, mesmo, melhorias salariais.

Sobre a formação que se dá em serviço, Alarcão (1998), comenta que é um processo dinâmico que ao longo do tempo, permite que o profissional vá se adequando às exigências de sua atividade profissional.

Ela é tão importante porque de acordo com Candau (1996), qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em

exercício seu principal agente. Por isso, para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, esta formação passa a ser um aspecto especialmente crítico e fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 1997, p. 29) no seu Art. 61 traz o seguinte texto sobre a formação dos docentes:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino em outras atividades.

O Parecer 115/99 ao dispor sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, Brasil (2006), comenta que a legislação educacional brasileira, corporificada na Lei n.º. 9.394, de dezembro de 1996, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica.

A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com estes estabelecimentos e seus projetos.

No entanto, conforme Candau (1996), a educação é vista como prioridade somente em planejamentos governamentais, pois a vontade política dos governantes não se compromete com as questões primordiais da educação. A falta de investimentos no setor educacional por parte do Estado, gera o distanciamento dos reais objetivos traçados para o desenvolvimento da educação.

Formar um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas, exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos e aproveitando as contribuições advindas das experiências exitosas. Para Saviani (1998), as políticas públicas ao invés de estarem contribuindo para a formação de

professores, contribuem para sua dissolução, seu desaparecimento, tendendo à exclusão do magistério. Os governos economizam em salários de docentes aplicando os recursos no aumento do número de alunos nas escolas, e na ampliação do uso de textos escolares, como também em outros meios de ensino, colocando a formação docente em segundo plano.

De acordo com Alarcão (1998), a formação continuada deve proporcionar o desenvolvimento da dimensão profissional na complexidade. Deve dar conta da atualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos, não se limitando a ações de reciclagens acadêmicas, mas capitalizando a experiência profissional adquirida, a reflexão formativa e a investigação conjunta no contexto de trabalho.

2.2 - Ciclos de vida profissional e suas implicações nos processos formativos

A identidade profissional e a (re)construção das práticas pedagógicas são influenciadas tanto pelas naturezas formativas, ou seja, as condições pelas quais são gerados os processos formativos quanto pelos estágios de vida profissional.

A trajetória profissional é marcada por vários acontecimentos que desencadeiam um processo de aprendizagem. Alguns professores podem atingir a estabilização na profissão mais cedo que outros, devido a vários fatores de determinadas ordens.

O desenvolvimento do professor que é resultado deste entrelaçamento, é composto por crises e conflitos que trazem consigo significativas mudanças. As situações concretas enfrentadas, as representações dos outros e de si mesmo além das percepções das representações dos outros a seu respeito, como a escola o percebe e ele é percebido pela mesma, revelam o professor como pessoa e profissional.

De acordo com Huberman (1992), são indicados ciclos que ocorrem dentro de uma mesma profissão. Para ele são perceptíveis as seguintes fases na carreira do professor :

Entrada na carreira – Esta fase diz respeito aos 2 – 3 primeiros anos de ensino, o contato inicial com a sala de aula. Sobrevivência e descoberta, são sentimentos comuns.

A distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, fragmentação do trabalho, a dificuldade de relacionar estratégias pedagógicas à

transmissão de conhecimentos, são características comuns à sobrevivência inicial na profissão.

Já a descoberta é traduzida pelo entusiasmo inicial, responsabilidade e a sensação de pertencer a um corpo profissional.

Esses dois aspectos acontecem em paralelo, e “a descoberta permite a superação da sobrevivência. Também podem ser vistos de forma global, percebidos como “exploração” (*Ibid.* p.39).”

Fase de estabilização – A fase anterior, encaminha-se para o estágio de comprometimento definitivo ou estabilização, que diz respeito a tomada de responsabilidades. Compreende a faixa dos 4 aos 6 anos (HUBERMAN, 1992). Para Gonçalves (1992), pode abranger dos 5 aos 7 anos de docência.

Para Farias, Shigunov, Nascimento (2001), é onde ocorre a independência do professor e o sentimento de competência pedagógica crescente. Diferente do primeiro estágio, a preocupação está mais centrada nos objetivos didáticos do que na própria pessoa do professor.

Com a estabilização e a escolha de uma identidade profissional, ocorre a renúncia de outras identidades e este ato (escolher e renunciar), representa justamente a transição da adolescência onde tudo é possível para a vida adulta, na qual os compromissos surgem mais carregados de conseqüências (HUBERMAN, 1992).

Fase de diversificação - Os professores lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos. Também ocorre a tomada de consciência mais intensiva sobre os fatores institucionais que contrariam as expectativas profissionais, levando à tentativa de se realizar reformas mais conseqüentes.

Lembrando Gonçalves (1992), esse período oscila entre 8 a 15 anos de vida profissional. Em seu estudo, com professoras primárias de Portugal, ocorreu tanto o investimento profissional de forma empenhada, quanto a sensação de cansaço e saturação por dificuldades diversas, problemas de caráter pessoal, ou da vida particular não ficaram alheios, influenciando significativamente nas práticas destas docentes.

Fase de serenidade e distanciamento afetivo – Para Huberman (1992), esta etapa da vida profissional, abrange professores entre 15 e 20, 25 anos de atividade docente.

Estes passam a apresentar menos preocupação com os colegas e a direção, diminuem o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis e consideram que não têm mais nada a provar.

Segundo Gonçalves (1992), a calma predomina diferente do entusiasmo da etapa anterior. Também ocorre o distanciamento afetivo face aos alunos, comentado por Huberman (1992), como uma consequência de pertencerem a gerações diferentes, portanto com diálogo mais difícil.

O distanciamento na profissão, para professores de Ensino fundamental muitas vezes ocorre porque o próprio contexto social prepara progressivamente o docente para começar a se desligar da profissão a fim de poder pensar em outros elementos que também lhe dêem prazer (ANTUNES, 2001).

Fase de conservantismo e lamentações – Compreende os 25 – 35 anos de vida profissional. Para Huberman (1992), os professores que continuam exercendo a profissão começam a reclamar de vários aspectos de ordem material e subjetiva.

Os docentes tornam-se mais rígidos e conservadores, podendo haver uma relação entre a idade e o conservantismo já que os momentos podem estar entre 50 – 60 anos de idade.

Conforme Antunes (2001), a resistência à mudanças, comum a essa fase, pode ser complexa no caso do magistério, principalmente porque tal atitude oportuniza que haja progressivamente um distanciamento cultural do professor, não só em função da idade cronológica, mas também devido à dificuldade de inovar a prática pedagógica.

Fase de desinvestimento – Esta etapa fica situada entre os 35 – 40 anos de magistério, e poderá encaminhar-se para a amargura ou a serenidade.

Quando há serenidade, as pessoas se libertam sem lamentar, do investimento no trabalho, para dedicar mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, de maior carga filosófica (HUBERMAN, 1992).

A amargura manifesta-se quando o professor se sente mal na profissão e deseja deixá-la, em consequência de mágoas e descontentamentos que adquiriu no decorrer da carreira.

Também existem outros grupos de docentes onde observa-se que:

Desinvestem já no meio da carreira, por não terem podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, ou que, desiludidos com os

resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias (*Ibid.* p. 46).

Nesta fase se intensifica as características da anterior, investindo mais nos seus interesses pessoais.

É importante comentar que a proposta de Huberman para a carreira docente é diferente da realidade brasileira. Na primeira, os professores trabalham 35 anos ou mais; já no Brasil, a duração da atividade profissional dura de 25 a 30 anos.

A classificação de Huberman foi adaptada para para a realidade dos professores de Educação Física portugueses em um estudo realizado por Nascimento; Graça (*apud* FARIAS; SHIGUNOV, NASCIMENTO, 2001), no qual abrangeu questões como a formação inicial, continuada, enriquecimento e consolidação curricular.

Já Stroot (*Op. cit.*) estudou o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, utilizando o modelo de socialização organizacional, onde a evolução dar-se-á por meio da cooperação entre os professores mais experientes da escola.

Para quem está em constante dinamismo construtivo, a riqueza da trajetória está nas oportunidades que cada professor possui nas especificidades da sua área. Conforme Betti; Mizukami (1997), os relatos de histórias de vida pontuam questões relevantes para a formação dos professores de Educação Física, bem como para a construção de uma personalidade profissional, motivação, envolvimento político com a carreira e com a formação continuada. Ao falarem da formação pessoal e profissional, esses autores consideraram as mesmas unidas, inseparáveis através de afirmações como quem está parado no tempo, está parado na vida profissional também.

Para Barone *et al.* (*apud* FARIAS, SHIGUNOV, NASCIMENTO, 2001), estudar o professor experiente assim como o novato, permite o entendimento de várias tomadas de decisões pedagógicas.

Partindo dos referenciais apresentados pelos autores, é apresentado um viés para compreender como se constroem os percursos formativos. Além deste, é importante colocar a importância da história de vida de cada professor, cada um é uma biografia, carrega sua história. Por isso é importante buscar relações entre as pluralidades que atravessam toda uma vida (pessoal, social e profissional), definindo

um processo identitário que possibilite e dê respostas às necessidades formativas de acordo com os momentos da trajetória profissional.

2.3 – Modelos de formação de professores: caminhos para a qualificação docente?

A fim de concretizar em ações os conceitos e concepções sobre a profissionalização docente, são definidos os modelos de formação, que vão ao encontro de diferentes propostas. Para Sparks e Loucks-Horsley (*apud* GARCÍA 1999 b), a expressão modelo remete-se a idéia de um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições sobre a origem do conhecimento e de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento. Os modelos também podem ser vistos como perspectivas, cujo enfoque ideológico respalda a fundamentação da profissionalização.

As perspectivas ideológicas dominantes e que historicamente, vêm configurando os programas de formação de professores: a tradicional, a técnica e a radical, foram reformuladas por Pérez Gómez (2000), que propôs uma classificação mais complexa e capaz de abranger e enriquecer os desafios da atividade docente, partindo dos seguintes enfoques: acadêmico, técnico, prático e de reconstrução social.

Conforme este autor, quando se fala na *perspectiva acadêmica*, o professor é visto como um especialista na sua disciplina e seu aprimoramento profissional deve ficar estritamente vinculado ao domínio dos conteúdos a transmitir. Esta perspectiva fica subdividida em dois enfoques o enciclopédico, onde o bom professor precisa acumular conhecimentos e explicar com clareza a ordem de tais conteúdos. No segundo enfoque, o compreensivo, o conteúdo supera a postura estática anterior e o professor passa a comprometer-se com um ensino capaz de integrar o mesmo a história da humanidade.

A *perspectiva técnica*, é fundamentada pela racionalidade técnica. O professor somente é capaz de resolver os problemas de sala de aula, com o uso de teorias científicas. É subdividida em modelos: de treinamento – diz respeito aos programas de formação para o treinamento de técnicas e habilidades. O modelo de tomada de decisões – coloca o professor na condição de assumir uma ou outra

competência estratégica de acordo com o andamento da aula, aprendendo técnicas de intervenção para a sala de aula.

O contexto fundamenta a *perspectiva prática*, que possui o enfoque tradicional, que trata o ensino como uma atividade artesanal, cuja sabedoria é passada de geração em geração pelo convívio do aprendiz com o profissional experiente. Já o enfoque reflexivo sobre a prática, prepara o docente para um cenário educacional desafiador e conflitante, incentivando a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Na *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social*, o ensino é visto como uma atividade crítica comprometida com uma prática social ética. O enfoque de crítica e reconstrução social busca na formação dos professores, valores e cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária. O enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão, propõem um modelo de desenvolvimento curricular que respeite o caráter ético da atividade de ensino.

Para García (1999 b), os modelos que se relacionam e caracterizam o desenvolvimento profissional são vistos como: autônomo, baseado na observação e supervisão, através do desenvolvimento curricular e organizacional, através do treinamento, e através da investigação.

Segundo este autor, o *desenvolvimento profissional autônomo* é um modelo escolhido pelos professores que selecionam suas próprias atividades de formação de acordo com suas perspectivas profissionais. Segundo Mingorance (*apud* GARCÍA, 1999 b) os ciclos de autoformação passam pela consideração das próprias experiências para garantir a realização profissional, no entanto, devem ser realizados à luz da reflexão.

O *desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão*, vê a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, assim como o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional. Para García (1999 b), o grande obstáculo deste modelo está na dificuldade dos professores abrirem as portas de suas salas de aula para tornarem-se objeto de análise de outros colegas e por outro lado, pelo fato da cultura da colaboração muito raramente acontecer nas escolas.

Percebe-se que tem aumentado as preocupações com o professor, sua formação, sua carreira e sua prática, também tem ocorrido modificações decorrentes

dos modelos de formação, de organização de seu trabalho e de valorização de sua profissão.

Ainda assim, o individualismo é a forma de cultura predominante nas escolas, caracterizando-se pelo isolamento do professor em sua sala de aula. Isso porque muitas vezes, o professor de sala de aula é quase sozinho e por isso, com ações individualizadas. Para ele falta tempo de vivenciar significativamente experiências pedagógicas em outros espaços de aprendizagem que vão além da sala de aula.

Bolívar (1992), comenta que as organizações escolares somente aprendem através de indivíduos que aprendem também com o trabalho coletivo.

A organização escolar adquire uma função qualificadora quando consegue valorizar o potencial formativo das situações de trabalho (*Ibid.* p.81).

Por isso a cultura da colaboração segundo Farias (2002), é uma oportunidade para o estabelecimento de relações que emergem dos próprios docentes, não sendo imposta pela hierarquia superior da escola, tampouco decorrente das limitações do ambiente de trabalho, o que não significa que não possam ser apoiadas pelo poder administrativo da instituição. Na cultura da colegialidade forçada predomina um conjunto de procedimentos formais, burocráticos, para envolver o professor no desenvolvimento de iniciativas elaboradas pela própria escola ou externamente geradas.

A cultura colaborativa difere da colegialidade forçada por sua permanência no tempo, sua espontaneidade, seu caráter público e orientação para o desenvolvimento. Nessas condições, os professores se ajudam mutuamente na resolução de problemas, obtém maior sucesso em relação ao manejo de dificuldades resultantes da diversidade discente.

É preciso fomentar o “profissionalismo interativo”, que inclui a tomada de decisões conjuntas, o compartilhamento de recursos e de idéias e a reflexão crítica grupal a respeito da prática desenvolvida (FULLAN ; HARGREAVES, 2000).

De acordo com o modelo de *desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro*, o professor é enfatizado como agente de sua formação, pois, conforme o autor, quando os professores trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem entender melhor o que é preciso melhorar. Também aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, apreciar mais as diferenças individuais, adquirir maior competência na liderança de grupo e resolver problemas.

O *desenvolvimento profissional através de cursos de formação*, é o mais tradicionalmente utilizado pelo professorado embora estes dificilmente apliquem os conhecimentos produzidos nos cursos. Além disso, para aprendizagem ser significativa e não somente memorística, há necessidade de existir diversas condições na elaboração do programa.

A imagem do professor como investigador, aparece no modelo de *desenvolvimento profissional através da investigação*. O professor neste contexto, é capaz de pensar sua atividade docente e diagnosticar os problemas da sua prática. De acordo com Elliot; Lomax; Stevenson (*apud* GARCÍA, 1999 b), com a investigação-ação o professor teoriza sobre os problemas práticos em situações particulares, é uma intervenção na própria prática docente com o objetivo de melhoria. Há um aprofundamento da capacidade de análise crítica das condições em que o professor desenvolve o seu trabalho com os alunos, os outros professores, e com as pressões sociais e institucionais que influenciam sua atividade docente.

Os modelos comentados por García, que passam pela experiência do aprender por si as necessidades profissionais, pela reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, a adaptação das atividades a um currículo ou programa e a atividade investigativa; assim como os enfoques de Pérez Gómez (2000), que abordam perspectivas como o aprender da docência como um processo de transmissão de conhecimentos da cultura da humanidade, a qualidade do ensino vista a partir dos produtos e eficácia de sua realização, a formação do professor como uma aprendizagem na prática e também como uma atividade crítica, buscam de acordo com suas especificidades, a constante reconfiguração da atividade docente.

Os modelos e as atividades de formação estão submetidos a um diagnóstico de necessidades, a participação individual ou coletiva dos professores, ao caráter voluntário ou obrigatório da formação, presença de todos ou alguns profissionais, ao objetivo, coordenação realizada por um especialista externo ou pelos próprios professores (GARCÍA, 1999 b).

O que se espera com os modelos de formação docente propostos por Pérez Gómez (2000); García (1999 b)? Os modelos não são idéias abstratas, nem desvinculadas da realidade social em que se vive, já que as demandas de formação e do desenvolvimento profissional também se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais. Portanto, são imprescindíveis quando se

procura refletir porque se faz, como se faz e em favor de quem se faz formação docente. Não é simples determinar ou colocar em prática as mudanças necessárias para a melhoria da qualificação docente. A escolha de um modelo adequado para a atual configuração social é apenas um dos obstáculos enfrentados.

Conforme Nóvoa (1995 a), a formação profissional esperada na atualidade, voltada para a crítica e a reflexão, passa por três dimensões de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. Ainda para Dominicé (*apud* NÓVOA, 1995 a), o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior. Porém, os modelos de formação ainda estão vinculados a racionalidade técnica, a supremacia da teoria sobre os conhecimentos práticos, que levam ao isolamento profissional pela falta da vivência coletiva, a neutralidade pela aceitação passiva de objetivos externos, tornando a formação dos professores um processo pouco influenciado pelos interesses da categoria. No entanto, lentamente, o professor vem assumindo o compromisso de ser o investigador da sua aula, pois a formação não se dá em momentos distintos, mas na constante integração entre a teoria e a prática. Conforme Freire (1996), a prática de investigar a própria prática.

2.3.1 – Dimensões e modelos de formação continuada e os desafios do cotidiano educacional

Segundo Enguita (2004), em poucas profissões as relações tornam-se tão coextensivas como na educação. Esta coextensão revela no professor não apenas o domínio do conhecimento a dar e avaliar, mas até aspectos como a empatia, fé no próprio trabalho ou o exemplo pessoal. Por isso, na atividade docente é tão importante não apenas o que os professores aprenderam, mas que tipo de pessoas são, qual seu modo predominante de vida fora das salas de aula, que concepções de mundo acalentam.

Pensar a profissão docente então, como diz Nóvoa (1995 b, p.25):

(...) é investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência." Estar em formação nesse sentido, diz respeito a um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade profissional.

No entanto, as contradições sociais e as tensões surgidas no plano concreto das instituições em sua relação com o contexto social produzem formas de conceber a formação docente nem sempre condizentes com a melhoria efetiva dessa profissão. Em função da complexidade das necessidades que o mercado exige, o profissional docente procura uma formação capaz de habilitá-lo a identificar e resolver problemas, analisar, pensar estrategicamente, tornando-o uma mão-de-obra qualificada capaz de atender aos interesses da sociedade. Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), o mercado neoliberal, com sua orientação política, apresenta a democracia como um método para garantir a liberdade econômica. Esta democracia burguesa de representação, busca divulgar a idéia de beneficiar a todos sem distinção. O professor neste contexto, precisa ser eminentemente estrategista, buscando entender as dualidades dos discursos desta ordem social e a força das relações de poder neles implícita.

Segundo Enguita (2004), o professor se dá conta de que aquilo que para alguns é excessivo, para outros é insuficiente; o público da escola é comparativamente mais diversificado, porque a sociedade é mais diversificada. A diversidade, muitas vezes traduzida em desigualdade é muito visível no conjunto do sistema educacional e se pode chegar a ocorrer em uma única escola, tanto mais em uma única sala de aula.

Por isso, se preocupar com a formação continuada é uma alternativa para administrar a everscência das diversidades e desigualdades no campo educacional. Ao analisar as experiências de formação continuada as quais os professores estão sujeitos, se pode levantar uma série de hipóteses sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas de formação continuada, ainda considerados uma experiência cumulativa, onde seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas.

O ser professor passa pela constituição de um ser multidimensional. Nesse sentido, Tavares et al., Cardoso et al., Travassos, Rocha, Oliveira (*apud* NASCIMENTO, 1999), no I Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores realizado na Universidade de Aveiro, Portugal em 1991, propõem dimensões as quais devem ser lembradas na busca de modelos e estratégias de formação: *A Dimensão pessoal e social*, diz respeito ao fato de que os professores

ensinam não só o que sabem, mas o que são. A *dimensão da especialidade*, preocupa-se com a atualização de conhecimentos dos professores e a permanente reavaliação do saber escolarizável. Pensar a formação para ação e uma ação para formação, para uma intervenção educativa mais eficaz na escola e na sala de aula é tratada na *dimensão pedagógica e didática*. Já a *dimensão histórico-cultural*, sugere que os conteúdos trabalhem o pensamento filosófico-pedagógico, a história política, econômica e social do país, assim como as atividades culturais mais significativas da região e da história da escola onde se trabalha. A *dimensão expressivo-comunicativa* trata da valorização criativa e expressiva do professor.

Além de colocar os desafios e as dimensões que os professores enfrentam na formação continuada, também é preciso conhecer os modelos de formação específicos. De acordo com Demailly (1995), os modelos ou “formas” de transmissão formal de saberes, são pensados no sentido de buscar estratégias de formação continuada e aprofundar os processos de socialização profissional. Os modelos então definidos pela autora como “formas” têm a intenção de buscar uma formação continuada comprometida com os desafios educacionais, sendo descritos a seguir:

A *forma universitária* é um modelo que tem por finalidade a transmissão do saber e da teoria. “Os mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo, de que os mestres são produtores através da investigação” (DEMAILLY, 1995, p.143).

Na *forma escolar*, os professores têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente por um programa oficial.

A *forma contratual*, estabelece uma relação contratual entre o formando e o formador, entre diferentes parceiros do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.

O modelo denominado *forma interativa-reflexiva*, diz respeito as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Para Nóvoa (*apud* NASCIMENTO, 1999, p.72), os modelos de formação continuada podem ser colocados ainda em dois grandes grupos :

Modelos Estruturantes – organizados previamente a partir da racionalidade técnica e científica. Nesses grupo estão incluídas as formas universitária e escolar de Demailly.

Modelos Construtivistas – Partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada no

quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Neste grupo se encontram os modelos contratual e interativo-reflexivo de Demailly.

A preocupação com a compreensão sobre os modelos e programas de formação continuada, reside na busca de melhores estratégias de ação, pois quase sempre essas são pouco eficazes para a prática docente. Uma das críticas mais frequentes aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes. Há a pretensão de se resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão; ou a crença de que através das ações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas.

O grupo profissional dos docentes se vê diante da necessidade e da imposição de uma adaptação permanente mas, muitas vezes isola-se no saber e no saber-fazer inicialmente adquiridos, nos métodos de sempre, no apego a algo que os livre de modo incondicional, do mar de dúvidas (ENGUIITA, 2004).

Então, há necessidade de se pensar a formação continuada que colabore para o professor enfrentar os desafios do cotidiano e singularidade das ações educativas. Conforme Nóvoa (1995 a), os problemas da prática profissional docente, não são meramente instrumentais, comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade. As situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo respostas únicas.

Para Demailly (1995), não há uma infinidade de estratégias que possam ser utilizadas por uma organização para melhorar a produtividade e a qualidade de um trabalho tão complexo como é o da educação básica.

Na verdade, ao observar-se os programas, nota-se que os mesmos são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação de professores, sem condições mais ampliadas de proposição de programas mais diversificados e alternativos.

Principalmente, não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada. Para Nóvoa (1995 a), os programas de formação continuada devem estar articulados com o projeto educativo

da escola, além de incentivar o professor a uma atividade de investigação-ação. As práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional.

É importante salientar que diferentes modelos de formação continuada construídos a partir de perspectivas distintas não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com outros, mas sempre haverá uma predominância, a partir dos elementos integrados (CANDAU, 1996). Isto porque as sistematizações de Demailly quanto de Nóvoa, são modelos teóricos que servem para análise e não podem ser vistos como modelos práticos de intervenção, tanto que os próprios autores afirmam a inexistência dos modelos isolados na prática de formação de professores. São parâmetros utilizados para refletir e buscar alternativas sobre os programas de formação de professores.

A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, da auto-formação até o investimento educativo em situações profissionais, e a articulação com os projetos educativos da escola (NÓVOA, 1991).

2.4 – Novos caminhos para a formação continuada: o ensino reflexivo

Como já vem sendo frequentemente abordado, a formação continuada conforme Candau (1996), não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

A reflexividade é definida por Libâneo (2002) como um posicionamento de reflexão crítica em oposição à reflexão neoliberal no sentido de que aquele está fundamentado filosófica e ideologicamente, assim como na capacidade de ser um agente em uma realidade social em constante construção, preocupado com as contradições e atitudes de cunho social, crítico e emancipatório.

O processo reflexivo não surge por acaso, estende-se por toda a vida, pois é uma maneira de compreender a própria vida em seu processo. Não é impossível de realizar-se, sim difícil porque a sociedade não propicia espaços para a existência de reflexão e a educação por sua vez, frequentemente reduz-se à transmissão de

conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras (GHEDIN, 2002).

O caminho que vem seguindo a reflexão, é descrito e focado de formas diferentes por vários autores. A formação do profissional reflexivo fundamentada por Schön (2000), pioneiro na abordagem da atividade docente como reflexiva, propõe a superação do tecnicismo e a pura execução de tarefas técnicas. Baseada nas conceituações de Dewey (1979), sobre reflexão, comenta que para pensar bem é necessário, a vivência consciente da experiência ou, em outras palavras, a auto-reflexão do sujeito sobre suas ações. Só assim a compreensão das relações entre as experiências surge e pode-se mediá-las, gerando significados que permitam maior capacidade de novas interações e ações. A garantia para a conquista de experiências significativas está na capacidade cognitiva de promover conexões a partir das situações em que o indivíduo se encontra.

Dewey (1979) formulou uma filosofia educacional empírica que propôs a aplicação do método científico em situações de aprendizagem que se caracterizam por um continuum experiencial. Toda experiência em desenvolvimento faz uso de experiências passadas e influi nas experiências futuras. O princípio da continuidade foi colocado por Dewey no sentido de que toda nova experiência é construída a partir das experiências anteriores do indivíduo, que constrói o novo conhecimento estabelecendo conexões com conhecimentos adquiridos no passado. Não há crescimento sem construção. Mas para que a educação conduza ao crescimento é necessário que as experiências tenham significado educativo e motivem os sujeitos para o prazer de aprender.

O método reflexivo passa pelas seguintes etapas: *ação* - a experiência sobre um objeto físico; *testagem* - a reflexão que permite encontrar outros elementos ou objetos, fornecendo um meio para testar as hipóteses inicialmente levantadas; *depuração*: a comparação dos resultados obtidos com os resultados esperados, retornando à experiência de modo a depurar as idéias, corrigindo os possíveis erros ou confirmando as observações iniciais; e *generalização* - a observação de novas experiências com o objetivo de transferir os resultados a outras situações (DEWEY, 1979).

Percebe-se que o continuum experiencial de Dewey fundamenta e se assemelha a reflexão na ação, da ação, pela ação proposta por Schön (2000), envolvendo necessariamente experimentação.

A figura de fundo para o ensino prático reflexivo deveria ser o ensino prático, que com a racionalidade técnica aparece como uma reflexão posterior. No entanto, o autor propõe a prática como uma oportunidade de aplicação de técnicas e teorias. O ensino prático reflexivo interage nas suas experimentações, vivências e os resultados da aprendizagem são mais demorados, porém mais fundamentados. Para Schön (2000), requer tempo para vivenciar os choques iniciais, para se movimentar várias vezes na reflexão sobre a ação. É ver o processo de aprendizagem, de acordo John Dewey, como um trabalho prático de modificação, mudança, reconstrução continuada sem fim.

O conhecimento na ação proposto por Schön, para Zeichner (2003), diz respeito ao processo de compreensão e prática docente na perspectiva do professor individual, que deve partir da reflexão sobre sua própria experiência, e que qualquer tipo de conhecimento inteiramente derivado da experiência alheia empobrece.

Apresentando um posicionamento crítico sobre a proposta de Schön, Pimenta (2002), coloca que todo ser humano reflete, abrindo espaço para questionar o professor reflexivo: Que tipo de reflexão vem sendo realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensino? Que condições tem os professores para refletir?

Segundo García (1999 a), além de buscar a intencionalidade que fundamenta a reflexão, é preciso cuidar o uso indiscriminado do conceito e define três níveis para refletir ou analisar a realidade circundante : a *técnica* , que analisa ações explícitas, a *prática*, relacionada ao planejamento e reflexão (aqui está incluída a reflexão sobre o conhecimento prático) e a *crítica* que diz respeito às considerações éticas, passando pela análise ética ou política da própria prática e das repercussões desta no contexto.

Conforme Freitas (*apud* ZEICHNER, 2003) o enfoque do profissional reflexivo de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Concede aos profissionais a missão de mediação pública, facilitadores do diálogo público nos problemas sociais, mas não inclui qual deveria ser o compromisso e responsabilidade dos professores.

Esse aspecto onde fracassa a formação do professor reflexivo, para Zeichner (2003), enfatiza a reflexão sobre sua própria atividade ou dos seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do

ensino que influenciam o trabalho de sala de aula. O discurso a partir da proposta do professor reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apoiem e sustentem cada um de seus membros.

A preocupação com esta vivência coletiva, reside no aspecto comentado por Moura (2004), de que o professor não encontra as soluções para a prática isoladamente, mas sim pela criação de planos de ação concretizadores da coletividade de ensino. Ele passa a compreender efetivamente a formação, quando percebe que suas ações colaboram para a mudança e a soma de várias ações caracteriza uma comunidade docente, de aprendizagem.

Nesse sentido, a ênfase sobre a questão do coletivo no ensino reflexivo tem manifestado há algumas décadas, a preocupação de vários estudiosos da educação. Esse movimento tem proporcionado o conhecimento de várias experiências de atividades reflexivas relatadas que se preocupam com as condições sociais e tratam a reflexão como uma prática social dos professores.

No contexto de indagações, o professor crítico-reflexivo fundamentado pela reflexão crítica de Habermas, aparece em oposição à proposta do professor-reflexivo, questionando a ação docente que está imersa na sociedade capitalista. Com a reflexão crítica, baseada na comunicação e na hermenêutica, o professor se posiciona frente a realidade social capitalista, a fim de reconstruir histórica e culturalmente suas práticas, superando os modelos neoliberais vigentes.

As considerações do autor acerca da racionalidade e seus usos a partir da modernidade, deixam clara a preponderância do caráter exclusivamente instrumental na coordenação do conhecimento, desprezando em sua estruturação e aplicação os elementos axiológicos e as conseqüências prático-morais daí resultantes (HABERMAS, 1975).

O sistema de ensino, da maneira como estruturou seu programa curricular, sua concepção de aprendizagem e suas bases metodológicas, colaborou duplamente para os propósitos da razão instrumental - ao utilizá-la em sua teoria da educação, aceita seus pressupostos e decorrências, divulgando-os como modelo; e o pior, ao levá-la para a sala de aula, amplia seu poder hegemônico e aniquila a possibilidade de consolidação de uma racionalidade mais aberta.

Para ele, o conceito de razão se concretiza através do compartilhar de um universo simbólico comum e nos comportamentos que caracterizam e possibilitam relações recíprocas de boa vontade e da intenção em atingir um acordo consensual

entre falante e ouvinte. Este tipo de relação rompe com a reflexão isolada entre o sujeito conhecedor e o objeto, abrindo as portas para uma reflexão interativa, fruto de um contexto comunicativo intersubjetivamente compartilhado pelos interlocutores de uma argumentação.

Também entre as experiências que tornam a reflexão uma experiência coletiva, está a proposta da escola reflexiva de Alarcão. Esta é uma escola que se assume como instituição educativa, ocupa sua missão na sociedade, dialogando com a comunidade exterior e envolvendo-se com sua comunidade interior. Todos se comprometem na construção da escola, na definição e na realização do seu projeto e na avaliação da sua qualidade educativa (ALARCÃO, 2001).

A concepção de reflexão usada para essa relação é orientada para a ação, mas também é social, política e dialética, pois parte do pensamento para a ação e do fato que o indivíduo também se forma em um contexto social e cultural. Por isso Kemmis (1999, p.96 - 97), coloca outra natureza para a reflexão diferente de Dewey, a tratando como um processo orientado “para ação que faz parte da história, não puramente interior, social, não puramente individual, a serviço dos direitos humanos, que dá forma à ideologia, formando a reflexão, expressa no poder do homem para reconstituir a vida social.”

Este enfoque mais social dado à reflexão para Alarcão (2001), coloca a escola no universo das interações sociais. Para ela, ao relacionar a organização aprendente com o eu proposto por Habermas, somente a escola que se interroga sobre si própria se transforma em uma instituição, responsável e educadora, criada pelo pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de compreender a razão de sua existência, com uma visão partilhada e sistematizada do caminho que deseja percorrer e refletir.

O ensino reflexivo implica que os professores critiquem e desenvolvam as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto, na ação e sobre ela, sobre o ensino e as condições sociais que modelam as práticas pedagógicas (ZEICHNER, 2003).

É preciso expandir o espaço da reflexão, pois segundo Ghedin (2002), muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. No entanto, se espera mais do professor, que cada um analise o sentido multidimensional que se supõe à escola, como entende a docência e como percebe e se posiciona frente aos padrões ideológicos sobre os quais é sustentada a estrutura educativa.

O professor formado apenas refletindo sobre a sua ação, está decretando o fim da profissão, aceitando-se cada vez mais como dispensável diante do aparato tecnológico para transmissão de informação. Por isso, se reafirma que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001).

Para Giroux (1997), torna-se imprescindível que o docente possua a reflexão e a ação críticas como parte de um projeto que opte pela vida e reconheça a necessidade de aperfeiçoar o caráter democrático do ser/estar na escola .

Neste sentido, a proposta do ensino reflexivo deve ser pensada como o ato de transformar e recriar as práticas docentes, superar a incerteza da identidade profissional, de fundamentar os referenciais da atividade e buscar o reconhecimento social do serviço realizado, vinculando-se aos atuais ideais de sociedade.

2.4.1 – A escola como espaço para a formação continuada

A educadora portuguesa Isabel Alarcão em analogia ao conceito de “professor reflexivo”, na década de 90, coloca a “escola reflexiva” para o pensar da atividade docente. Esta seria concebida como aquela que se pensa e se avalia em relação ao projeto pedagógico e à sua missão social, constituindo-se uma organização aprendente, que qualifica não só os que nela aprendem, mas também os que nela ensinam, além de todos que apoiam professores e alunos. Conforme Alarcão (2001), é preciso pensar em uma nova organização para a escola, para que ela possa acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade. Por isso, pensa-se cada vez mais em uma escola reflexiva, ou seja, aquela capaz de cultivar atitudes saudáveis, contextos de aprendizagem estimulantes, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de cada membro da instituição atuar como cidadão. Espera-se que alunos, profissionais, formados em uma escola com essa preocupação, estarão mais bem preparados para viver criticamente o cotidiano.

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

Contudo, a formação continuada como está sendo realizada, não atende às reais expectativas do professor, da escola e da própria educação, pois conforme Nóvoa (*apud* CANDAU, 1996), esta deveria estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como locais de referência, passando a adquirir credibilidade por centrar-se mais em projetos de ação e menos nos conteúdos acadêmicos.

Como pensar a formação continuada na escola pública? Não há acompanhamento e apoio adequado, sem falar nas já conhecidas difíceis condições de trabalho, permitindo a constituição de professores comprometidos apesar das adversidades e outros conformados e desanimados com a situação. Porém, o professor comprometido, tem a mesma consideração, avaliação que o omissos e incapaz. Não há estímulo para atualização e aprimoramento. Os salários são baixos, a estrutura, precária, a aposentadoria, aterrorizante. A própria comunidade cobra bom desempenho do professor muito mais como assistencialista, contentando-se apenas em que a escola aceite seus filhos para não ficarem sós em casa ou na rua.

Não há uma grande divulgação de experiências bem sucedidas entre os professores; um não sabe o que o outro está "dando", os métodos e avaliação são pessoais e arbitrários, porque falta um espaço mais intensivo para o diálogo e o pensar coletivo.

Segundo Nascimento (1999), para que se concretizem estratégias de formação pensadas conforme esta concepção, algumas mudanças devem ser necessárias, tanto nos níveis centrais dos sistemas educacionais, quanto na organização interna das escolas. Para Mizukami et al. (2002 b), é preciso aprofundar questões sobre o trabalho colaborativo visando a melhoria do trabalho das comunidades profissionais, nesse caso de professores. Nesse sentido, as culturas colaborativas para tempos complexos deve favorecer a diversidade e construção de confiança, provocação e controle de ansiedade, engajamento na criação de

conhecimento, combinação de conectividade e abertura e fusão dos aspectos espirituais, políticos e intelectuais.

De acordo com o Parecer 115/ 99, Brasil (2006), a atuação profissional do docente não se restringe à sala de aula. Particularmente relevante é sua participação no trabalho coletivo da escola, o qual se concretiza na elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar e ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente. Além disso, constitui parte da responsabilidade do professor a colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em geral. Amplia-se assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla.

Uma vez que percebe-se a preocupação direcionada para a formação que se dá em serviço, também está presente em documentos oficiais, e por isso legitimadas, é preciso pensar em estratégias concretas para esta, que podem ir desde a abertura de espaços para a reflexão, até a liberação de tempo para o professor, assim como a valorização e aprovação dos projetos desenvolvidos. Estas questões são fundamentais pois comenta Alarcão (2001) que diante da incerteza e da instabilidade que se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se.

A escola em muitos momentos tem se caracterizado como atemporal, porque falta o momento do pensar tanto individual quanto coletivo, e romper com os espaços das salas de aula. Sem menosprezar a atividade frente ao aluno, que justifica a existência da profissão professor, enquanto estes profissionais estão “presos” na sala de aula, vão mudando os sistemas sociais e o tempo e espaço para essa percepção não acontece. O professor deve estar praticamente a totalidade da sua carga horária frente ao aluno, com um mínimo espaço para o pensar sobre a prática e partilhar experiências (CRISTINO; KRUG, 2006 b).

Para Alarcão (2001, p.13), permanece a dúvida quanto ao caminho a ser tomado por essa importante instituição social: “ Irá transformar-se ou continuará imutável e estática no modo hierárquico como se estrutura, na compartimentalização de turmas, espaços e tempos horários, na estrutura curricular, na vivência individualista do cotidiano escolar?”

A formação continuada centrada na escola, para Nascimento (1999), pode proporcionar o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político e comprometido com a educação, a construção de um referencial teórico que fundamente a prática de grupo, o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho, facilitando a mobilização de todos em torno de um projeto educativo.

Defender uma formação de professores centrada nas escolas não significa conceber esta como um espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido na universidade. Conforme Nascimento (1999), todas as instâncias devem ser consideradas a fim de garantir a qualidade da formação continuada, cabendo à universidade ser provedora de um sistema de recursos a serviço dos projetos das escolas.

2.5 – A profissionalização docente em Educação Física : em busca de autonomia

O ensino em Educação Física se caracteriza pela complexidade e incerteza, como conseqüência a atividade educativa nesta área disciplinar exige do professor tanto a capacidade de resolução de problemas, como a capacidade de refletir sobre os objetivos e os resultados do seu trabalho (CARREIRO DA COSTA, 1996).

Nesse sentido, é importante que este profissional aprimore sua autonomia. Contreras (2002 b), entende o termo como a convicção de que o desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, construindo a autonomia profissional juntamente com a autonomia social .

Por isso, conforme Pereira (*apud* FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001), uma Educação Física conscientizadora deve ser produzida na escola. Comprometida em transformar e em ajudar por meio de suas especificidades na problematização do social, no questionamento da realidade, pressupondo além da simples denúncia de situações, as desmistificações e ações concretas.

Como transpor a reflexão, o comprometimento para o campo da Educação Física? Como deveria ser o professor? Qual é a perspectiva da autonomia no campo da Educação Física Escolar? É certo que o professor deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho e mergulhar fundo no repensar a sua atividade. Não apenas ensinar bem a realizar o saque no voleibol ou a condução de bola no futebol.

Superar o tecnicismo e fazer as justaposições reflexivas e críticas necessárias para adequar os conhecimentos da Ciência do Movimento Humano que fundamentam a disciplina.

Qual fundamentação dar para a Educação Física afim de garantir a sua importância curricular? Quais são as questões sociais que envolvem o aluno e deveriam estarem presentes nas discussões? Como a escola vê o profissional de Educação Física: como um treinador ou um formador de opiniões? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação.

Lembrando Contreras (2002 b), a autonomia pode apresentar concepções variadas de acordo com o perfil docente. Transpondo para a Educação Física, normalmente a autonomia pode ser caracterizada como dependente de diretrizes técnicas, pouco voltada para os dilemas sociais, e com dificuldade para ter resposta criativa diante da incerteza.

No entanto, o professor hoje, além de buscar atualização técnica ou específica da sua área de conhecimento, precisa acompanhar reflexivamente os fenômenos filosóficos, políticos e econômicos. Segundo Silva (*apud* FARIAS, SHIGUNOV, NASCIMENTO, 2001), paralelamente à atualização profissional, deve-se buscar para a educação uma nova filosofia, política e economia.

Essas necessidades remetem a outras concepções de autonomia colocadas por Contreras (2002 b): a autonomia como responsabilidade moral, considerando os diferentes pontos de vista e capacidade para resolver criativamente as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas, relacionada com o modelo do profissional reflexivo de Schön e a autonomia como emancipação, processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino, remetendo ao intelectual crítico de Giroux.

No campo da Educação Física escolar, as pretensões educativas deveriam se direcionar mais intensivamente para o desenvolvimento de respostas criativas para as necessidades educacionais e para a busca do processo coletivo como forma de emancipação profissional.

No entanto, de acordo com um estudo realizado por KRUG (2004, p.132), onde foram analisadas falas de profissionais de Educação Física:

Os professores demonstraram a fuga no aprofundamento pedagógico e uma aproximação do utilitarismo cotidiano, na qual a Educação Física se afasta de educação social, e se liga à prática esportiva-recreativa, sem

reflexões críticas à sociedade, pois no intuito de buscar satisfazer as necessidades imediatas da prática desportivo-recreativa, essa prática acaba por deformar ou escravizar a consciência política dos professores e conseqüentemente dos alunos.

A ausência de uma prática pedagógica mais democratizada impede a estruturação de uma prática autônoma, tanto no que se refere à ação do professor, quanto no que diz respeito à ação do aluno. Lembrando Freire (1996), a autonomia se constitui na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Por isso ela tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.

Quando se fala em experiências pedagógicas, segundo Molina Neto (1997) é comum professores, especialmente nas escolas públicas se desenvolverem sob a influência de uma cultura escolar, que está fortemente marcada pelas práticas esportivas que o professor teve durante sua vida escolar como aluno. Esse fato é preocupante já que a própria constituição profissional é resultado da interação entre os contextos nos quais o professor se insere e não da mera reprodução de experiências de outras realidades.

Além das dificuldades teóricas que a Educação Física escolar enfrenta, também é grande a multiplicidade dos papéis que os professores exercem, principalmente no contexto dessas escolas. A quantidade de turmas, o número de alunos a atender, o número de horas dedicadas à prática docente ou, até mesmo, a falta de tempo para a qualificação desejada, vêm comprometendo tanto a qualidade de vida quanto a melhoria profissional dos professores (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

A crise profissional e a falta de condições, pode ser amenizada pela presença da reflexão e da autonomia. Aquele professor que aprende coletivamente sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas, passa por um processo de reconstrução da própria identidade profissional em pleno exercício das atividades docentes (CONTRERAS, 2002 b).

Os professores precisam assumir-se como produtores de sua profissão. Lembrando Nóvoa (1995 a), não basta mudar o profissional, mas buscar formas alternativas de produzir saberes e a profissão no campo de atuação. Por isso a importância de articular as escolas e os seus projetos.

Na Educação Física, a formação de professores mantém forte tensão entre recreação e desporto, em decorrência da organização curricular, confundindo muitas vezes o perfil profissional a ser escolhido pelos professores. Para Santin (1987), a escola tem privilegiado a educação intelectual e centrado as suas preocupações em conteúdos e atividades cognitivas; um ser capaz no domínio do movimento parece pouco significativo para as teorias pedagógicas vigentes. Este fato torna a Educação Física como disciplina separável da educação, colocada em segundo plano dentro das atividades “pedagógicas” escolares.

Os professores se defendem criticando a estrutura organizacional das escolas. A falta de espaços fechados para a prática da Educação Física e as precárias condições de trabalho oferecidas, fazem com que este professor tenha que trabalhar sob constantes variações climáticas. Em um estudo realizado na rede pública de Porto Alegre, mas comum a grande parte dos professores dessa disciplina, Santini; Molina Neto (2005), comentam o relato de vários professores sobre o fato das aulas serem ministradas em espaço aberto, tornando a atividade sujeita a constantes avaliações de colegas, alunos, pais, gerando desconforto que em certos momentos influencia no desempenho das aulas.

Na análise dos espaços físicos e materiais nas escolas públicas da cidade de Florianópolis, Farias, Shigunov, Nascimento (2001), relatam que as mesmas apresentam locais e materiais para a disciplina de Educação Física, mas estes são insuficientes para a aprendizagem dos alunos.

Fica clara a forte influência dos fatores políticos, econômicos, materiais e pessoais na prática pedagógica. As situações que possam atrapalhar a atividade docente, devem ser conhecidas, para buscar melhorias que garantam tanto a qualidade da aula, quanto da identidade profissional. A leitura da realidade e dos problemas das práticas por meio de seminários reflexivos propostos por Krug; Menezes Filho; Beltrame (2001) para os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), detectaram várias questões preocupantes, no tema relacionado com a estrutura escolar. Entre elas, a existência de uma grande divergência entre os professores sobre o papel da Educação Física Escolar, tornando a comunidade e escola indiferentes à Educação Física com enfoque pedagógico, somente a vendo como promotora de eventos.

Conforme Contreras (2002 a), os professores ao reivindicarem melhores condições de trabalho, estão garantindo a sua profissionalidade docente. Isto diz

respeito a capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. Autonomia, responsabilidade, capacitação deveriam ser indiscutíveis no professorado. E a profissionalização uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

Os professores que não reivindicam, além de levar a atuações com objetivos diferenciados, acarretando problemas para a profissão, desvalorizam a disciplina perante a comunidade e escola. Estas e outras consequências observadas, levam ao amadurecimento do diálogo dos professores com seus pares, e a uma provável prática coletiva transformadora (KRUG; MENEZES FILHO; BELTRAME, 2001).

A partir das várias dificuldades de entendimento das contribuições curriculares da disciplina, como pensar uma formação docente em Educação Física capaz de superar os obstáculos e rótulos que vêm marcando a atuação dos profissionais da área?

Segundo Günther; Molina Neto (2000), a formação continuada está intimamente ligada à visão que os professores têm de si e do papel social da Educação Física. Por isso ainda permanece uma forte separação entre teoria e prática no imaginário deste professorado. Há necessidade portanto, de associar a experiência, a competência técnico-científica, a competência comunicativa e de argumentação a fim de contemplar uma adequação aos avanços e às conquistas sociais, dentro de uma perspectiva de reconstrução permanente da própria prática pedagógica.

Para Martins Junior (2002), a Educação Física Escolar não pode se alienar da comunidade porque é esta que lhe dá os subsídios e o respaldo para o fortalecimento de suas ações. A todo momento chegam da população modismos que vão influenciar decisivamente na oferta de novas atividades físicas e nos meios para motivar e melhor atingir as diferentes finalidades da ação escolar.

Nesse sentido, Contreras (2002 b) comenta que a reivindicação da autonomia implica em diminuir a submissão do professor às diretrizes externas que promovem a separação da concepção e da execução do trabalho e coisificação dos valores e das pretensões educativas.

A formação do professor não se constrói acumulativamente somente com conhecimentos específicos. Torna-se efetiva quando o profissional passa a ser

protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação do seu trabalho pedagógico (NÓVOA, 1995 a).

Para Krug; Menezes Filho; Beltrame (2001), é preciso buscar a competência pedagógica na própria prática, no refletir-se sobre ela, uma vez que a reflexão se processa antes, durante e depois da ação, no movimento dialético ação-reflexão-ação, buscando a unidade teórico-prática e a construção de uma prática pedagógica reflexiva, ou seja, crítica e criativa. Os autores também comentam que 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, tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um posicionamento eficaz que interligue teoria e prática. É indiscutível que apenas o professor que explicar e justificar a sua prática, pode assumir com autonomia a sua docência.

Num contexto maior onde os professores historicamente vêm sendo executores, tentar que construam uma prática transformada, fundamentada na reflexão é “andar na contramão” e, mesmo no contexto de mudanças que vêm acontecendo nas redes públicas de ensino, há que se considerar que a questão da autonomia das escolas e do professorado está ainda mal equacionada, exigindo a superação de muitas contradições para que venha a avançar (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Embora os professores não venham se formando nos princípios críticos e reflexivos, é emergente a necessidade de superar a esfera instrumental, buscando as esferas social, comunicativa e afetiva. A visão funcionalista da Educação Física deve ser substituída pela reflexão de seus conteúdos. Tanto que as falas de professores de Educação Física em diferentes estudos ao ser relacionada com a formação profissional, mostram que estes precisam buscar soluções apropriadas para as condições diversas que enfrentam na exercício da docência; os professores precisam operar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.

Essas mudanças devem surgir de iniciativas individuais, mas também institucionais e das políticas públicas. De acordo com Günther; Molina Neto (2000, p.180):

(...) o professor deve buscar uma formação acadêmica adequada ao ambiente escolar e as possíveis situações que causam confronto nas escolas públicas. A administração educacional, deveria proporcionar um sólido programa de formação continuada, aproximada com a prática cotidiana da escola; as políticas públicas deveriam reestruturar os espaços para a Educação Física, estabelecerem objetivos para as ações docentes

dos professores, revitalização do papel do professor perante a comunidade escolar.

Segundo Krug (2004), o desenvolvimento profissional é um processo de conquista, de procura pessoal, de esforço para a realização de um projeto pessoal e autônomo. Mas também ocorre sempre em um contexto social. Sozinho, o professor não pode avançar significativamente; quanto mais aprofundado vai se tornando o seu desenvolvimento profissional, mais ele necessita interagir. A sua progressão na profissão está relacionada com o esforço de um grupo, de um todo e acima de tudo, da sociedade.

A autonomia nesse sentido, relaciona-se com a responsabilidade nas tarefas socialmente participadas (CONTRERAS, 2002 b).

Segundo Carreiro da Costa (1996), reconsiderar a ação educativa não é uma questão apenas de vontade pessoal. Depende fundamentalmente da forma como os professores são formados e das condições contextuais do local de trabalho.

Muitos professores apontam a necessidade de tempo para estudo e reflexão com seus pares. Conforme Günther; Molina Neto (2000) isto ainda não se faz possível principalmente por um acúmulo de carga horária. No entanto, os professores identificam a escola como lugar privilegiado de formação continuada, tendo na prática pedagógica dos professores o centro irradiador de suas reflexões e estudos.

Ainda para Carreiro da Costa (1996), o otimismo pedagógico é uma das características dos professores mais eficazes. Os programas de formação devem incentivar os professores para uma abordagem reflexiva centrada na avaliação crítica sobre as experiências que esses passaram na Educação Física escolar, da realidade atual das práticas, das condições de exercício profissional.

Sabendo-se que os modelos e programas de formação não vêm atendendo nem às expectativas docentes, nem à demanda dos alunos, da escola, é interessante o questionamento colocado por Tardif (2005): não seria possível ensaiar outros modelos de formação que conjuguem a sociedade, a ciência e a escola?

O autor segue dizendo que a formação dos professores também é a produção de um ser humano pessoal/ profissional que aprende e (re)cria e que por esse motivo, nunca estará encerrada enquanto houver exercício profissional. Não pode ser vista como momentos, mas como um processo infinito de busca que deveria estar centrado nas experiências vividas na atividade docente.

Fica evidente então, a necessidade de haver um planejamento para a formação continuada, coexistente a toda atividade profissional docente. Preocupada com uma reformulação na formação inicial, para haver a sensibilidade dos profissionais serem permanentes pesquisadores da sua ação (SHIGUNOV, 1994).

As preocupações formativas devem buscar ações como refletir, democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área de Educação Física, ampliando a visão para um trabalho multimensional. Também, o docente deve ter clareza acerca das questões que deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física, situando-a como produção cultural e de busca da autonomia.

3 – METODOLOGIA

3.1 – Contextualizando a abordagem metodológica: pesquisa qualitativa

Conforme Krug (2001), a metodologia ajuda na compreensão não só do produto da investigação, mas também do processo. A abordagem da realidade pela metodologia, é o caminho do pensamento e da prática exercida.

Nesse sentido, essa investigação foi de caráter qualitativo, pois considera a fala dos sujeitos e tem como opção metodológica a pesquisa de campo na modalidade exploratória-descritiva que orienta-se no sentido de investigar a relação teoria-prática que deve configurar o fenômeno educativo, comprometido com a transformação.

A pesquisa qualitativa revela áreas de consenso, tanto positivo quanto negativo, nos padrões de respostas. Ela também determina quais idéias geram uma forte reação emocional. Além disso, é especialmente útil em situações que envolvam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas idéias. Por isso, de acordo com Godoy (1995, p. 62), possui como características:

O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador com instrumento fundamental, o caráter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador, o enfoque indutivo.

Para Triviños (1987), este tipo de pesquisa permite o confronto de perspectivas diferentes para entender o real, tornando-se uma importante alternativa na investigação em educação.

A pesquisa qualitativa tem a preocupação com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais que permeiam a rede de relações na sociedade (PÁDUA, 2004).

3.2. – Enfoque metodológico: fenomenologia

De acordo com Triviños (1987), é uma tendência dentro do idealismo filosófico, relacionado ao idealismo subjetivo. Sua idéia fundamental é a noção de intencionalidade, que diz respeito à consciência que sempre está dirigida a um objeto, levando ao reconhecimento do princípio que não existe objeto sem sujeito.

A pesquisa fenomenológica parte da compreensão do viver, voltada mais para as definições das percepções dos grupos do que para conceituações. A compreensão da forma vivida na cotidianidade supõe a análise do comportamento social relacionado aos seus motivos, finalidades e racionalidade. Tal compreensão, como um método particular das ciências sociais, para a apreensão do contemporâneo, adota a investigação do mundo, da vida face às situações qualitativas.

Quando o enfoque é aplicado na esfera social, trata-se de uma exposição do mundo vivido através de uma descrição direta da experiência tal qual ela é, sem outras explicações causais. Trata-se de descrever, antes de explicar e analisar, pois para Husserl que fundamenta esta corrente de pensamento, todo universo da ciência (social) é construído sobre o mundo vivido, buscando a fenomenologia colocar as idéias básicas e em seguida, esclarecê-las (TRIVIÑOS, 1987).

Para a fenomenologia, as ciências sociais devem reconhecer o mundo social tal como ele é vivido na sua atitude natural, precisando para isto adotar o ponto de vista compreensivo, o único capaz de aprender os fatos sociais enquanto significativos, graças à ação dos atores sociais em suas funções típicas (COLTRO, 2000).

Conforme Triviños (1987, p.43), ao citar Merleau-Ponty:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda.

As investigações fenomenológicas mostram a consciência do sujeito, através dos relatos das suas experiências internas, e trata de viver em sua consciência – por empatia – os fenômenos relatados por outro (ASTI-VERA *apud* COLTRO, 2000).

3.3 – Tipo de pesquisa : descritiva/ social

Para Cervo; Bervian (1983), este tipo de pesquisa procura descobrir com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

Embora não exista a interferência do pesquisador, busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

3.4 – Contexto da pesquisa

O contexto abrangeu o ensino público do município, analisando a formação continuada nas esferas institucionais e individual. Participaram da esfera institucional, SMEd e Escolas, com seus devidos representantes. Na esfera individual, a pesquisa foi realizada com professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria (RS).

3.5 – Participantes da pesquisa

Professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), dos seguintes contextos escolares, de acordo com a região da cidade: central, periferia e rural.

Buscou-se aleatoriamente professores que se encontrassem em diferentes estágios do desenvolvimento profissional. Baseando-se no estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (1992), os estágios para esta pesquisa ficaram subdivididos em 2 categorias:

- 1 - De 3 (entrada na carreira) até 10 anos de serviço (fase de estabilização);
- 2 - Acima de 10 anos de serviço (fase da diversificação) e a partir dos 20 anos (serenidade e distanciamento).

3.6 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Primeiramente, aconteceu a análise documental - dos programas de formação continuada institucionais da rede municipal e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

A seguir foram entrevistados os responsáveis pela organização/coordenação dos programas de formação continuada da SMEd do município de Santa Maria (RS) e os coordenadores pedagógicos das Escolas.

Após foram encaminhadas as entrevistas com os professores e as escolas envolvidas no estudo.

Em outra etapa, a análise documental das entrevistas semi-estruturadas.

3.7 – Coleta e análise de informações

3.7.1 – Análise de documentos

A metodologia utilizada na realização desta pesquisa foi uma coleta empírica de dados, através da análise documental dos programas institucionais de formação continuada em Educação Física para os professores da rede municipal de ensino.

Para Pádua (2004) a pesquisa documental, tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo, relacionando a leitura da informação com as finalidades do estudo, por meio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de pertinência (BARDIN, 1977).

Na análise documental dos programas/ atividades de formação continuada foram considerados os objetivos, as concepções de formação, estratégias de ação e repercussões esperadas na atividade docente.

3.7.2 – Entrevista

A técnica utilizada foi a de entrevista semi-estruturada, ou seja, foi organizado um conjunto de questões, mas também com incentivo para que o entrevistado falasse espontaneamente sobre assuntos que fossem surgindo como desdobramentos do tema principal.

A entrevista é um dos procedimentos mais utilizados em pesquisa de campo, possibilitando que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente. Esta foi uma das fontes principais de coleta de informações, por propiciar um diálogo subjetivo com a realidade do estudo (PÁDUA, 2004).

A entrevista semi-estruturada foi composta por questões referentes a concepção de formação continuada, estratégias de ação e repercussões esperadas na prática docente.

3.8 – Interpretação das informações

3.8.1 – Análise de conteúdo

As informações foram interpretadas por meio de análise de conteúdo. Para Triviños (1987), trata-se de um conjunto de técnicas de análise, visado por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, inferir conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada, assim como o método de análise de conteúdo são instrumentos decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

A análise de conteúdo apresenta três etapas básicas, conforme Bardin (1977): a pré-análise, que trata-se da organização do material, neste estudo diz respeito as técnicas a serem utilizadas para reunir as informações acerca das concepções e estratégias de formação continuada institucionais e individuais. Na descrição analítica, os materiais são submetidos a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos, que nesse caso, serão analisados baseados no ensino reflexivo. Na fase de interpretação referencial, será possível elaborar propostas de transformação acerca dos objetivos propostos no estudo.

3.8.2 – Técnica da triangulação

Considerando ser impossível a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas ou sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social, esta técnica busca abrangência máxima em uma descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, que para esta situação trata-se da formação continuada de professores.

Como os vértices de um triângulo, a técnica apresenta três aspectos a serem contemplados na interpretação dos dados. Conforme Triviños (1987), no primeiro, estão os *processos e produtos elaborados pelo pesquisador*, que trata da averiguação das percepções dos participantes (formas verbais) feitas através das entrevistas e percebidas pelo pesquisador, assim como as percepções feitas pelos próprios participantes, feitas por meio de comentários pessoais, diários ... No segundo ângulo, estão os *elementos produzidos pelo meio*, representados pelos documentos relacionados à vida peculiar das organizações dos sujeitos em questão, a saber, os programas de formação continuada da SMEd e os projetos político-pedagógicos das escolas envolvidas. Na terceira perspectiva ficam os *processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social*, que aqui referem-se às repercussões das concepções e estratégias de formação continuada nos contextos os quais estão inseridos os participantes deste estudo e a relação das informações com a literatura específica.

3.8.3 – Categorias de análise

As informações foram distribuídas em categorias de análise de acordo com os objetivos propostos para o estudo, relacionando as informações da análise documental e da entrevista semi-estruturada. A forma de apresentação foi discursiva, a fim de propiciar melhor interpretação dos resultados contidos nas informações. Sendo assim, foram a priori categorias de análise deste estudo :

- concepções de formação continuada institucionais (SMEd e escolas envolvidas);
- concepções de educação, escola e professor dos PPPs e dos programas de formação continuada institucionais;

- estratégias de formação continuada institucionais (SMEd e escolas envolvidas);
- concepções de formação continuada individuais (dos professores participantes do estudo);
- estratégias de formação continuada individuais;
- sensibilização dos professores para a mudança na prática pedagógica a partir das atividades de formação continuada.

Estas foram as categorias estabelecidas a priori, conforme a problematização e os objetivos colocados no estudo. No entanto, com o andamento da análise das entrevistas e dos documentos, outras categorias surgiram, buscando definir as questões principais delimitadas para a pesquisa.

4 – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Diferentes olhares sobre a formação continuada

Para se inserir no contexto da pós-contemporaneidade, o professor precisa relacionar a educação com questões como criatividade, diferenciação curricular, autonomia, formação contínua, reflexão, trabalho coletivo, entre outros. Por esse caminho, a intenção desta análise é identificar as características que apresentam os professores de Educação Física e escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), passando pelo viés do desenvolvimento profissional.

Como as escolas e os professores desta rede municipal vem buscando a formação continuada? Quais seus modelos e estratégias de formação?

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

O docente e a escola que se quer, necessitam de qualificação para poderem estar integrados em um mundo dinâmico, em constantes transformações, onde a reflexão sobre a prática torna-se fundamental.

4.1 – Contextualização do campo de pesquisa : rede municipal de ensino público

O município de Santa Maria, situado geograficamente no centro do Estado do Rio Grande do Sul, caracteriza-se como um pólo regional, em função de ser um centro comercial de prestação de serviços, centro estudantil e centro militar do Estado.

Conforme a contagem populacional realizada no último censo do IBGE, com aproximadamente 300.000 habitantes, Santa Maria vem apresentando um acréscimo significativo da população, a cada ano letivo, em função do fluxo de estudantes exite a procura do ensino em todos os níveis de ensino.

Sua rede municipal é composta de 83 escolas, destas, 14 tem o Ensino Fundamental no turno noturno – EJA (Educação de Jovens e Adultos), 7 escolas

rurais, 9 escolas com Ensino Fundamental Incompleto e 2 escolas de modalidades especiais. Tem aproximadamente 17000 estudantes abrangendo zona urbana e rural.

Para essa demanda, apresenta em seu quadro funcional, 1.600 professores. Deste quadro, aproximadamente 80 são de Educação Física, sendo que 73 estão na zona urbana e 7 na zona rural.

A rede municipal de ensino público, é de responsabilidade da Secretaria de Educação (SMEd). Entre as atribuições desta Secretaria é importante destacar: a promoção e apoio a investimentos para qualificar a capacidade de gestão, incluindo atividades de formação e qualificação dos profissionais da Educação; acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas pelo Sistema Municipal de Ensino; efetividade das ações para a melhoria da qualidade de ensino, através da atualização e qualificação de professores e dos recursos didático-pedagógicos.

De acordo com a SMEd, a administração tem grandes preocupações com a educação, principalmente no que diz respeito à qualidade de ensino. O secretário cita como exemplos disso, a criação de um novo plano de carreira para os professores, a formação continuada, melhorias do espaço físico de algumas escolas e, ainda, a implantação de projetos importantes como a inclusão social e digital nas escolas (SANTA MARIA, 2007).

A partir do início do ano letivo de 2006, a rede municipal de ensino público de Santa Maria (RS), implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, seguindo as recomendações do Projeto de Lei da Câmara (144/2005) que amplia a duração do Ensino Fundamental, com ingresso escolar obrigatório de crianças a partir de 6 anos de idade. Neste município, foi a primeira das redes a implantar o novo sistema. O prazo para que as redes de ensino e escolas do País possam estruturar as alterações encerra no ano de 2010. A mudança, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), vem sendo discutida com secretarias municipais e estaduais desde 2003 e tem como principal objetivo a padronização do ensino em todo o território nacional.

O objetivo da ampliação é conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos, em vez de aumentar apenas uma série no período (BRASIL, 2004).

Existem questões sobre a estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar, que há muito precisam ser pensadas. A escola vem sendo concebida como um modelo direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. É com esse cenário que estas passam a ser convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso País.

Nesse sentido, de uma nova perspectiva, estados e municípios estão sendo motivados a buscar mudanças na educação, tendo autonomia para mudar todos os procedimentos para a ampliação do ensino e infra-estrutura para agora incluir alunos a partir dos 6 anos. Também as nomenclaturas das turmas são flexíveis, podendo se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O município de Santa Maria (RS), seguiu a nomenclatura das turmas sugerida pelo Conselho Nacional de Educação. Estas passam a ser do 1º ao 9º ano. Dessa forma, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental vão dos seis aos dez anos de idade, com duração de cinco anos; os Anos Finais, dos 11 aos 14, com duração de quatro anos. Para Brasil (2004), a maioria dos países latino-americanos adota os 9 anos, o que, em tempos de Comunidade Sul-americana de Nações, facilitará a validação de currículos escolares.

Entende-se que com esta nova sistematização, se aproximam das escolas metas importantes da educação nacional, previstas em lei. Também diz a Constituição Federal, § 1º do art. 211, que cabe ao Ministério da Educação cumprir sua função de prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para garantir um padrão mínimo de qualidade da educação.

Já a LDB em seu art. 9º, contempla essa questão comentando, que cabe ao Ministério da Educação estabelecer, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, as competências e diretrizes para a educação básica.

Conforme o relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental, Brasil (2004), além do enfoque no aluno, há a necessidade da regulamentação do

desenvolvimento dos programas de formação e também o estabelecimento de parcerias com os estados e municípios na formação continuada dos professores, segundo as propostas dos diferentes sistemas de ensino. A Lei nº. 9424/96 ao instituir o FUNDEF, já estabelecia que parte dos recursos deste fundo deveria ser aplicada na formação de professores. Essa lei determinou, também, a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino.

Agora, com a Emenda Constitucional nº. 53, que trata da criação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - aprovada em 06 de dezembro de 2006, que substituirá o Fundef, terá por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação, colaborando para o Ensino Fundamental de 9 anos. Este fundo terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação, que se dará de forma gradual em três anos. Essa emenda preocupa-se entre outras questões, com a formação profissional dos professores e o prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2007).

A base legal constituída e a iniciativa dos Estados e Municípios, aponta para um amplo programa nacional de formação continuada de professores que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação docente tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade (BRASIL, 2006).

Dentro deste contexto e perspectivas, segue a análise deste estudo, cujo enfoque principal reside na formação continuada dos professores de Educação Física dos Anos Finais da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). Para tal, participaram 3 escolas de localizações distintas: periferia, urbana e rural. Foram entrevistados 3 supervisoras de escola, 5 professores de Educação Física e 2 professoras da equipe administrativa da SMEd. Também foram analisados os PPPs (projetos político-pedagógicos), das escolas referidas e o texto sobre as orientações gerais para a formação continuada previstos pela SMEd para esta rede municipal de ensino público.

4.2 – Os PPPs, o Programa da rede municipal e as expectativas textuais para a formação continuada

Neste item, é realizada uma compreensão crítico-reflexiva de como as escolas estudadas e a SMEd se relacionam com a formação de professores. Para responder a tais questionamentos, são apresentadas as análises dos PPPs e o texto-referência para a formação continuada da SMEd – o livro de orientações gerais sobre a Rede Nacional de Formação Continuada para professores de Educação Básica.

Para Alarcão (2001), assume-se que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo. Deve ser resultante da visão que a escola pretende de si própria. É tanto mais comprometedor quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada.

Como o enfoque tanto dos PPPs quanto das orientações gerais da SEB (Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação), falam da educação como um todo, não apresentam divisões disciplinares. Por isso, a análise que vem a seguir também é ampla, tratando de reflexões sobre a educação e a formação continuada, sem entrar ainda na especificidade da Educação Física, a fim de ser fiel ao que está escrito nos textos.

Nesse sentido, a interpretação considerou as concepções de educação, escola, professor e as intencionalidades de formação continuada referidas nos projetos, assim como as perspectivas sobre a formação continuada previstas para a rede pública de ensino de acordo com as orientações da SEB (BRASIL, 2005).

O parâmetro documental para o entendimento da formação permanente na rede municipal de ensino foi este livro, porque embora exista previsão para a formação continuada nas ações de governo e ela se efetive em várias atividades, não existe um texto ou documento que trate das questões sobre a formação de professores elaborado neste município. Segundo a equipe da SMEd, o Plano Plurianual da Prefeitura Municipal (2006 a 2008), contempla questões como: cursos de formação de professores em todas as áreas, cursos de atualização para os gestores, para os membros dos conselhos escolares e servidores, visando atingir 1639 professores, 83 escolas, ao menos 2 conselheiros de cada escola e 200 servidores.

O texto ou programa de formação continuada da rede municipal elaborado pela SMEEd, começou a ser escrito no início deste ano (2007), fundamentando-se nas Orientações Gerais da SEB (BRASIL, 2005) e também nos relatos do 6º. Encontro Municipal de Educação Popular, da administração popular, cujo tema básico é “Educação Popular, compromisso de todos”, onde diversos segmentos da educação participam de fóruns com espaço para debates e relatos. A equipe da SMEEd diz que está organizando o resultado de todas essas informações, a fim de incrementar a proposta pedagógica e o ideal de educação da rede, tornando o texto contextualizado com o trabalho de todas as escolas.

O projeto político-pedagógico proporciona profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos a serem empreendidos por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 1998).

Já as orientações gerais, tratam das diretrizes, ações e processo de implementação da política de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/SEB desde 2003. O Ministério da Educação vem assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada que busca articular os diferentes níveis e sistemas, assumindo assim, suas funções como órgão de definição e coordenação de políticas, em estreita articulação e colaboração com os sistemas de ensino. A efetivação de um sistema nacional de formação, objetiva colaborar eficazmente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho.

Embora a União tenha função fundamental no processo, a LDB no seu art. 8 (BRASIL, 1997), também atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13).

A intenção ao colocar escolas de diferentes regiões do município, foi perceber a existência de semelhanças e/ou diferenças de acordo com as necessidades específicas de cada comunidade. Conhecendo um pouco das 3 escolas estudadas, a *Escola A* foi fundada em 1920, portanto hoje possui 87 anos. Está situada na zona urbana (central) do município. Possui 15 salas de aula, quadra esportiva e ginásio. Além das turmas de Ensino Fundamental, possui Classe Especial, Pré-Escola, EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atua com aproximadamente 800 alunos, 70

professores e 6 funcionários. Esta escola possui 2 professores de Educação Física, que atendem Anos Iniciais, Finais e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Tem como objetivo proporcionar a construção do conhecimento dos valores, usando uma metodologia dinâmica e desafiadora, desenvolvendo no educando a capacidade criadora, o senso crítico e consciência de sua função na sociedade, promovendo um processo educativo baseado na reflexão e ação.

Já a *Escola B*, foi criada em 1995, tendo 12 anos. Sendo uma escola de periferia, busca atender a demanda de alunos para os ensinos diurno e noturno na região sul do município. Possui 15 salas de aula, 2 quadras poliesportivas, 1 quadra de futebol de campo, 1 cancha de areia e 1 ginásio. Possui turmas de Ensino Fundamental, Classe Especial e EJA. No ano de 2006 teve 878 alunos matriculados. Conta com 73 professores e 5 funcionários. Está inserida em um complexo onde também consta um Núcleo de Saúde, Escola de Educação Infantil, Banco de Alimentos da Prefeitura Municipal e uma Escola de Ensino Médio (espaço cedido). A escola possui 4 professores de Educação Física, que trabalham com Anos Iniciais, Finais, EJA e projetos. Seu objetivo é promover a formação do educando como elemento responsável, interativo, consciente e atuante na sociedade, desenvolvendo a criatividade, visando um ensino de melhor qualidade.

A *Escola C*, fundada há mais de 30 anos, está situada na zona rural do município de Santa Maria (RS), atendendo cerca de 200 alunos na Pré-Escola e Ensino Fundamental completo. Possui 5 salas de aula e 1 quadra poliesportiva. Apresenta em seu quadro funcional, 20 professores e 3 funcionários. Nesta escola trabalha uma professora de Educação Física, que atende os Anos Finais. Objetiva proporcionar espaço de convívio, de estudo, de ensino, onde manifestem-se diversas concepções políticas e valores.

A escola e o todo que a compõem, refletem uma instituição de ensino com características cristalizadas e relativamente padronizadas que formam áreas do conhecimento e da produção humana. Nela, estão imersos fenômenos tanto extra quanto intra institucionais. Por isso, mudar a prática educativa é um desafio, porque implica alterar concepções e enfrentar a dinâmica da sociedade tanto local, quanto global. Segundo Vasconcellos (2002 a), o projeto político-pedagógico surge, como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança.

Na rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), os projetos político-pedagógicos são reestruturados a cada três ou quatro anos, de acordo com as diretrizes do município e da educação básica nacional. No ano de 2006 iniciou-se mais um período de reestruturação desses PPPs, que passarão a vigorar neste ano de 2007. Para fins deste estudo, foram analisados os PPPs que estavam em vigência no ano de 2006.

Como documento legítimo, o PPP deve representar os interesses da comunidade escolar onde se insere, definindo a concepção de mundo, de sociedade, de ser humano e de escola que se tem (o que existe) e que se pretende ter (o que se almeja, a projeção daquilo que se quer, a utopia).

A complexidade vem exigindo um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Para Gadotti (2000) falar de educação, é também falar, discutir, identificar o espírito presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

O projeto e a busca da utopia são sustentados pela educação, um dos seus pilares fundamentais. Porém, com a dinamicidade da sociedade pós-moderna, deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana e dos seus saberes. Em seu termo mais amplo, estende-se além da escola. Porém, a educação escolar, um segmento da amplitude educativa, deve pensar no assistido desenvolvimento significativo da informação disponível para os cidadãos.

Como é possível perceber nas concepções de educação relatadas a seguir, diferentes são os espaços, porém comuns são as preocupações com o enfoque social, a formação humana e os conhecimentos significativos a serem trabalhados nos processos educativos:

A educação é um processo inerente ao ser humano e um direito essencial para sua realização e felicidade. Ela é um fator determinante da socialização, da integração das pessoas em seus mundos de vida social cotidiana (PPP - Escola A).

A educação é um processo contínuo, permanente, flexível, dinâmico e de formação integral do indivíduo, visando o exercício da cidadania (PPP - Escola B).

O ato educativo, constitui-se de forma dialética e necessita de transparência política. A educação concretiza-se quando os sujeitos envolvidos no processo conseguem ter noções de sua real condição no mundo, com o aprimoramento de todas as potencialidades do ser humano como a

racionalidade, sensibilidade, corporeidade, afetividade e fé (PPP - Escola C).

A educação é o principal instrumento de formação da cidadania, permitindo que não só alunos, mas também professores e todos os envolvidos no processo educativo tenham a concretização de direitos que permitam a sua inserção na sociedade.

Não será a educação, a única capaz de transformar a sociedade. A transformação da sociedade, voltada para a justiça, humanidade e igualdade, não pode, porém, abdicar do importante papel desta. A reprodução e a transformação são assuntos constantemente debatidos no campo educacional, porém com todos os avanços e retrocessos que vêm acompanhando a constituição de um projeto educativo voltado para a pós-modernidade, como diz Enguita (2004), nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, a mesma que chegou a ser com ela, e por isso, toda a educação é transformadora.

Para Pérez Gómez (2000), a função educativa vai mais além da reprodução, porque a mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana, acontece de forma singular e específica na escola.

Diante das crises evidentes que o mundo moderno vem demonstrando neste início de século, em todos os âmbitos do saber e do fazer humanos, notadamente no da educação atingindo conceitos de autonomia, emancipação e liberdade, cumpre-se, mais uma vez, repensar e refletir sobre as novas competências para ensinar, novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender a aprender e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico.

A globalização vem trazendo consigo tanto a ruptura progressiva de fronteiras, em parte pela expansão do intercâmbio de informações em âmbito mundial, quanto pelos processos de neocolonização político-cultural que surgem nas fortes tensões entre o global e o local. A educação baseada nos conhecimentos do cotidiano, da diversidade, surge neste cenário, buscando a sensibilização para a pluralidade de valores e por outro lado, resgatando identidades ameaçadas por um processo de homogeneização cultural.

As grandes transformações educacionais das últimas décadas, desencadearam preocupações pedagógicas mais críticas. De acordo com Pérez Gómez (2000), o enfoque chamado tradicional mais centrado nos conteúdos

disciplinares do que nas habilidades ou nos interesses dos alunos, está dando espaço a outros conteúdos de igual importância na formação humana.

Para além dos saberes tradicionais, a escola sofre a influência de outros saberes, que devem ser ensinados. Pensar a escola precisa hoje, subentender mudança de atitude, pois o modelo educacional existente não vem correspondendo e acompanhando as necessidades sociais. Como diz Alarcão (2001), as transformações que vêm sendo introduzidas na escola não convencem, nem atraem. É coisa do passado, com rasgos de futuro.

Todos esses desafios não podem ser enfrentados sem a qualificação dos professores e demais trabalhadores em educação, o que implica uma política que envolva as secretarias estaduais e municipais, universidades e demais instituições que atuam na formação docente.

As reformas gerais e parciais da educação estão pondo à prova os hábitos das organizações escolares. Quando é feita uma leitura sobre a Escola que deseja cada projeto, observa-se esse desejo do novo, de buscar o diferente e a qualidade da educação:

Entendemos que a escola além de democrática, deve ser alegre, prazerosa e esperançosa. Não desejamos uma Escola de trabalho individualizado, mas sim que seja participativa, com objetivos próprios e eficazes no cumprimento de propósitos pré-estabelecidos. Cada um a seu modo deverá participar dando sua opinião e apresentar sugestões (PPP - Escola A).

Quando um grupo humano organizado, como por exemplo a escola, encontra motivações comuns para buscar algo novo, é capaz de desencadear a superação de dificuldades e entusiasmar a todos para uma ação. Este entusiasmo para a busca de melhorias repercute na escola, conduzindo a mesma para uma organização do processo pedagógico harmonizado com a convivência humana (BENINCÁ, 2002).

As pessoas são o sentido da existência da escola. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho são fundamentais para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia (ALARCÃO, 2001).

A superação do trabalho individualizado, tão comum aos professores envolve apoio às iniciativas, incentivar o professor a se tornar pesquisador da sua própria prática e oportunizar espaços para o relacionamento não só do professor, mas de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Para a *Escola B*, a escola que deseja, revela o reconhecimento social do valor da educação e do ensino público de qualidade para o mundo do trabalho :

A Escola que queremos numa sociedade democrática, é aquela que irá possibilitar às classes populares o acesso ao conhecimento sistematizado e através dele, a participação mais ativa no processo de decisão político cultural. Isso remete diretamente à valorização da Escola Pública, através da sua expansão. Esta escola, universal, gratuita e obrigatória, deve receber a todos e assegurar a cada um o desenvolvimento de suas capacidades (PPP - Escola B).

Esse é um grande desafio, já que em certos momentos, a escola pública perdeu significado para seus usuários; as disciplinas escolares nem sempre conseguem traduzir o avanço científico produzido em suas áreas, a instituição parece não fazer sentido para o mundo real que a cerca.

Segundo Martins (1998), ao desejar um perfil, e efetivar um projeto, a escola se consolida com lugar central da educação, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo, sinaliza este como uma construção coletiva dos professores envolvidos e indica uma fundamental questão da escola que é cuidar e liderar a política educativa.

Seguindo a intenção das demais, a *Escola C*, aborda semelhantes questões sociais no seu projeto político-pedagógico:

Nossa escola deverá agir visando implementar o planejamento participativo, valorizar a cultura regional, criar espaços de integração comunitária. Ser agente transformador da realidade opressora, na qual os alunos sejam encaminhados para a realidade em que estão vivendo, com o intuito de humanizá-la. Ter professores qualificados e comprometidos para trabalhar nas diversas áreas de ensino (PPP - Escola C).

Conforme Morin (2001), a educação deve passar a ser o ensino primeiro e universal da condição humana. O ser humano é ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Trabalhar a humanidade é compreender as multiplicidades e complexidades, conduzindo à tomada de conhecimentos, da consciência da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária, diversidade dos indivíduos.

Muitos são os educadores que entendem como necessidade a identificação e o respeito pelas diferenças e pleiteiam uma escola autônoma, capaz de construir e explicitar coletivamente seus rumos, para representar um proposta capaz de garantir

especificidades culturais, ideológicas, políticas, históricas da escola (RESENDE, 1998).

A condição humana faz todos diferentes em termos de etnias, credos, idades, gênero, porém compartilhando o mesmo mundo. Assim como é preciso aprender a ver o mundo com outros olhares, resgatando sua condição de diversidade e formar indivíduos que saibam dar um sentido ao modo como o conhecimento é constituído na atualidade, é preciso buscar novas significações para a escola.

Acima de tudo, é inquestionável a procura de novos dimensionamentos para escola. No entanto para Cavaco (1999), inovação, mudança, criatividade, autonomia, tornaram-se termos que brilham no discurso oficial, mas que não conseguem esconder a realidade da rotina estritamente regulamente e a dificuldade das condições de trabalho que limitam a vivência dos espaços escolares.

Essa escola, que é motivo de desafios constantes, busca o resgate do valor da instituição para seus alunos, tanto quanto o resgate da função do professor.

Por isso, a função dos professores nos encaminhamentos do projeto político-pedagógico torna-se imprescindível. Eles têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas e negativas, frente ao processo de educativo e a criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente, pois já não basta que se limitem a transmitir conhecimentos aos alunos, têm também que ensiná-los a pesquisar e a relacionar entre si diversas informações, revelando espírito crítico.

As contradições que são jogadas na escola, não facilitam a apropriação pelos professores de um conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional. Mas eles precisam sair na busca do seu profissionalismo e nas vias da sua transformação (CAVACO, 1999).

Nesse sentido, as escolas e as orientações gerais da SEB (BRASIL, 2005), colocam a seguinte perspectiva para os seus professores :

O professor é quem está comprometido com a educação e formação do seu aluno. Deve ser competente, desafiador e pesquisador (PPP - Escola A).

O professor é o mediador e dinamizador no processo ensino/aprendizagem (PPP - Escola B).

O educador é um pesquisador do processo educativo e um fomentador de valores. Através da humildade, amorosidade, coragem de lutar, tolerância, decisão, segurança, paciência, impaciência e alegria de viver, busca a transformação da sociedade opressora (PPP - Escola C).

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional (Livro de Orientações Gerais da SEB - BRASIL, 2005: p. 17).

Para Alarcão (2001), os alunos passam pela escola e os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição, passando a assumir responsabilidades em primeiro plano. Por um lado, aumentam os esforços na sociedade para que sejam desenvolvidas as condições necessárias da docência. Por outro lado, os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos.

Apesar da renovação das idéias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente, pois depende muito pouco do progresso técnico; a relação educativa obedece a uma trama bastante estável. Por isso, a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduzem de fato, na evolução das práticas pedagógicas (PERRENOUD, 2002).

E os professores contam principalmente com a vontade própria para construir uma educação de qualidade, com o desenvolvimento da consciência crítica voltando a cada momento o pensamento para quem trabalham, que escola querem construir, que sociedade desejam semear.

Para Mac Donald (*apud* CONTRERAS 2002 a), é a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu compromisso para a mudança que determina a qualidade de ensino e a melhoria da escola.

Dentre tantos saberes necessários para a vida adulta e profissional, o aprender a ser professor é algo complexo. Acreditamos que construímos uma imagem sobre ser professor. De acordo com Zabalza (2004, p.191) “talvez nós tenhamos baseado em nossa própria experiência como aprendizes; talvez, à medida que íamos acumulando experiência como docentes, tivemos de modificar algumas idéias que tínhamos”.

Neste sentido, a reflexão sobre atitudes, comportamentos, visão de mundo, valores, usos, costumes, ideologia e prática cultural, torna-se não só um desafio qualquer, mas significa a apreensão e apropriação do conhecimento, indo além do simples fato de aprender, visando assumir “o ser professor” no sentido de se tornar

um profissional preocupado com a melhoria da função docente, da prática como política e pedagógica.

Tudo está mudando. Ser professor hoje é escolher uma profissão que precisa de uma mudança radical face ao ensino. Essa mudança deve começar com uma reflexão sobre o exercício cotidiano da docência, para que o magistério seja encarado como profissão, e não como um simples ofício. A rotina vivida dentro da sala de aula tem levado os docentes a repensar métodos pedagógicos, instrumentos de ensino, uso de tecnologias e o relacionamento com os alunos, pois diferente de outros tempos, o professor não é o único detentor do saber. O que ocorre cada vez mais é a mediação e a partilha dos conhecimentos.

A preocupação com os caminhos a serem seguidos para qualificar o docente, implica na melhoria das condições de trabalho que são dificultosas. Em muitos momentos torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero “executor de aulas”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente.

A formação de professores pode contribuir com a mudança desse quadro, buscando a definição de uma nova profissionalidade docente. Esta é definida por Contreras (2002 a), como qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Diferente da descrição do que deve-se fazer o professor para um bom ensino, são dimensões do fazer profissional docente, no qual se definem aspirações com respeito à forma de viver e conceber o trabalho de professor.

Para Nóvoa (1995 a), é preciso configurar a profissionalidade, no sentido de promover uma cultura organizacional e profissional no interior das escolas. A formação por sua vez, tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” com “formar-se”.

A formação é um termo amplo, que passa por diversos caminhos e pode ser visto como dimensão pessoal do desenvolvimento humano global, assim como por processos formativos desencadeados pelo indivíduo e por conceituações independentes.

Não é completamente autônoma, pois depende do interesse pessoal para serem desencadeados os processos formativos. Conforme Menze (*apud* GARCÍA, 1999 a), o estudo antropológico da formação compreende o caminho que o homem

precisa percorrer no processo de “tornar-se homem”, além de indicar as melhores possibilidades no empreendimento do descobrir-se.

Também pode ser definida como educação permanente, de acordo com Beillerot (1998, p.23): “ (...) implica em incluir todos os ciclos de formação que um indivíduo pode ter, jovem, adulto ou de terceira idade, incluir a formação pessoal e não só técnico profissional, como a formação cultural ou a formação de cidadãos”.

Não se reduz a uma questão técnica, mas envolve múltiplos saberes e dimensões da vida humana intelectual, corporal, afetiva, social, estética, ética e cultural. Pela própria natureza do trabalho – formar seres humanos – a formação de profissionais da educação constitui-se num projeto de responsabilidade social.

Pensando na configuração da formação para o docente em serviço, as orientações gerais para a rede nacional definem que:

Deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (Livro de Orientações Gerais da SEB - BRASIL, 2005: p.5).

A SEB, (BRASIL, 2005), também almeja alcançar os seguintes objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica; e
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Como pode-se perceber, a SEB, constitui-se muito mais de preocupações com a técnica docente, do que com a pessoa do professor, embora pontue questões como a reflexão, o coletivo e a realidade, já que todas as estratégias citadas têm como fim principal muito mais uma escola de qualidade para o aluno do que para o professor.

E a tarefa do professor é extremamente importante e complexa: deve estar preparado para exercê-la, considerando que a prática é dinâmica e aberta, deve estar constantemente se qualificando. Essa qualificação, não se dá necessariamente a priori: pode se dar, conforme Schön (2000), antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e depois da prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação).

As especificidades da formação de professores levam a notar a complexidade da atividade docente. O trabalho do professor implica em trabalhar com outros colegas (professores) de variadas organizações (escolas) e com outras pessoas (alunos), que evidenciam a formação como uma potente matriz disciplinar. E ainda conforme Beillerot (1998), a escola está sendo cada vez mais solicitada para missões não educativas, já que se tornou a única instituição concreta e realmente presente em todos os territórios. Este entre tantos outros motivos torna a formação profissional pedagógica dos professores necessária e legítima.

Segundo Moreira (1998), a capacitação permanente de profissionais da educação é mais uma exigência para a tão desejada qualidade da educação. Mas o grande avanço reside na brecha institucional que a LDB deixa sobre a formação continuada, indo ao encontro de inúmeras reivindicações da categoria dos professores, desde a década de 80, por melhores condições de estudo e aprimoramento profissional.

Com a falta de tempo para pensar a prática, a formação docente acaba por se tornar um obstáculo na eficácia da docência e das próprias escolas. Para Nóvoa (1995 b), há a necessidade da implementação de programas de formação continuada, que precisa estar intimamente articulada com o projeto educativo da organização escolar.

Quando se fala em fundamentação escrita para a plena garantia da formação continuada, os PPPs destas escolas, se posicionaram a respeito da formação de seus professores como metas a serem atingidas:

A formação de professores é uma das metas que a Escola se propõe a alcançar. A oportunidade de formação continuada deve ser para professores e funcionários, através de cursos, seminários, palestras na Escola e em outras instituições. É preciso tempo para que os professores reflitam sobre seu trabalho pedagógico, fortalecendo a Escola como instância de educação continuada (PPP - Escola A).

Segundo Demo (2002), os projetos de formação continuada devem proporcionar: a volta aos estudos, pesquisas sobre novas teorias e práticas pedagógicas, inovações didáticas que incentivem inclusive variação do local de aula, aprender a elaborar propostas pedagógicas individuais que se encaminhem para projetos coletivos visando o trabalho interdisciplinar e a monitoração constante do trabalho docente.

Os encaminhamentos desta formação, repercurtem na qualidade profissional e nos resultados da aprendizagem escolar. A reflexão se configura através de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e da escola, porque supõe a possibilidade de formação continuada dos professores em diferentes instâncias.

Contreras (2002 a), coloca que para gerar uma mudança social e pública que possa ser mais reflexiva e ampliar o horizonte da compreensão crítica de sua atuação, o professor precisa exercitar as relações entre a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, estendendo suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla.

Nesse sentido, a *Escola A* reconhece a relevância da formação continuada, da reflexão e da escola como locus do processo formativo. Porque a capacidade tão esperada de compreender mais efetivamente as mudanças sociais passa pelo espaço dedicado para a formação continuada. É inquestionável que os conhecimentos adquiridos na formação inicial sejam escassos para as grandes complexidades sociais que também se manifestam na esfera educacional.

O tempo dos professores também é essencial. Como já dito anteriormente, principalmente na escola pública, os professores vêm reduzindo o seu espaço estritamente à sala de aula, devido a carga horária praticamente preenchida com turmas. É preciso muita versatilidade e flexibilidade da organização escolar para conseguir garantir o tão desejado espaço para reflexão do professor.

Em sua abordagem sobre o trabalho docente em diferentes países, Tardif; Lessard (2005), relatam a uniformidade da jornada, caracterizada por um breve

contato com os colegas, preparação do material necessário para o desenvolvimento das atividades, contato com os alunos que segue até praticamente o final desta jornada que normalmente não acaba ao sinal da saída dos alunos, continuando com correções e planejamentos além do seu expediente.

Talvez isso ocorra, conforme Perrenoud (2002), porque não há forças sociais importantes que exijam uma escola mais eficaz, até porque não há acordo comum para compreender como é esta escola. Devido à falta de adesão maciça das pessoas ligadas à educação a uma política educacional audaciosa, a mudança social assume a aparência de uma obrigação a ser ignorada tanto quanto possível.

Essas políticas no Brasil, em seu texto, parecem ser audaciosas, como é possível perceber com as orientações gerais :

A proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica em garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Isto significa que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado no sentido de melhor qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, visando à garantia de um processo de ensino aprendizagem de qualidade socialmente referenciada (Livro de Orientações Gerais da SEB - BRASIL, 2005: p.14).

A intenção de articular formação inicial, continuada e profissionalização, remete à compreensão de que os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e constituição da identidade e do exercício profissional do professor. Nesse sentido, o mesmo texto sinaliza que alguns cursos de formação, não são de qualidade aceitável, o que pode vir a ocasionar uma deformação da concepção de formação continuada, considerando-a uma forma de corrigir problemas da má formação inicial; a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial.

Como é possível perceber nas citações da rede nacional de formação continuada, esta é fundamental e o professor, precisa de espaço para constituir-se profissionalmente e ter acesso a formações de qualidade.

A formação é entendida em todas as suas possibilidades, desde aquela que ocorre na escola, nos cursos de curta duração, até a possibilidade de cursos de pós-graduação. Tanto que de acordo com a LDB no inciso II, art. 67 (BRASIL, 1997), os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Seria interessante que os professores não só tivessem acesso a essa formação de qualidade prevista nas políticas públicas, mas também tivessem conhecimento do respaldo legal que possuem para o exercício dessa, já que grande é a angústia dos docentes que têm a intenção de se engajar em programas de formação, porém ficam receosos quanto aos pedidos de dispensa para a realização dos mesmos. Inclusive existem redes de ensino público como a estadual, na qual os professores só podem encaminhar para a promoção cursos, seminários e demais atividades de formação continuada que não tenham sido realizados no seu horário de trabalho, havendo a necessidade de documento da escola indicando os horários de trabalho do professor, já que o “Estado não paga o professor para freqüentar cursos e sim, para dar aula”, conforme dito comumente nas coordenadorias por todo o RS.

Esse exemplo não se refere à rede municipal, e sim a estadual, mas reflete um pouco da preocupação sobre o efetivo funcionamento das políticas públicas. Porque se sabe também, que para muitas escolas, indiferente da rede de ensino, sucesso escolar é somente sinônimo de aulas dadas. A função primordial do professor é o exercício da docência, o trabalho com os alunos, mas talvez, se fossem colocadas em prática todas as intenções aqui relatadas, e o professor saísse um pouco da sala de aula, e aprimorasse sua aprendizagem da docência em outros espaços da escola, abrisse os olhos e se posicionasse com firmeza sobre seus direitos de qualificação profissional que repercutem também na qualidade da educação. Conforme Perrenoud (2002), as novas expectativas relacionadas ao sistema educativo frequentemente não se concretizam, porque não é possível formar professores do mais alto nível sem lhes pagar mais e a prática reflexiva, o envolvimento crítico e a cooperação, podem se tornar potencialmente contestadores ou, no mínimo, interlocutores incômodos.

Como diz Contreras (2002a), é preciso resgatar a condição de profissional do professor. O processo de proletarização ao qual o professor vem sendo submetido no decorrer dos anos, tem provocado a paulatina perda daquelas qualidades que faziam deles profissionais e a deteriorização daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar status.

O autor segue comentando que o Estado ao aumentar os controles e a burocratização, tornou o ensino regulamentado e cheio de tarefas, provocando diversos efeitos nos professores entre eles a rotinização do trabalho, o isolamento

dos colegas em função da falta de tempo, reduzindo por muitas vezes o trabalho docente à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que se deve realizar.

Isso compromete e até impede o exercício da reflexão, e eles passam também a perder autonomia na realização do seu trabalho.

Por isso, a importância do encaminhamento de novos espaços para o pensar a atividade docente. As escolas públicas que apresentam avanços, segundo Cavagnari (1998), em pesquisa realizada, são aquelas que viabilizam estudos periódicos da prática cotidiana das salas de aula, articulação de professores entre si e com a equipe pedagógica. Com todas essas possibilidades, o professor além de melhorar a sua postura na sala de aula, melhora os relacionamentos tanto com alunos como com colegas, obtendo crescimento profissional e elevação da auto-estima.

A *Escola B* no texto do seu PPP, não mencionou metas ou informações a respeito da formação continuada. No entanto, a equipe diretiva comentou que realiza esta formação e que na reestruturação dos PPPs da rede municipal que estão ocorrendo e encerram ainda no primeiro semestre deste ano, serão contempladas e devidamente fundamentadas as questões sobre a formação continuada.

A elaboração dos PPPs é de responsabilidade da escola, que tem absoluta autonomia para encaminhar sua proposta, porém esta documentação é lida e “corrigida” por instâncias superiores, no caso a Secretaria de Educação. Esses projetos já vigoram há duas gestões (desde 2001). Acima de tudo, é preciso usar os espaços oportunos para debater a qualificação profissional e o PPP é um documento, que uma vez legitimado, possibilitem o cumprimento das reivindicações para todos os envolvidos na sua elaboração.

O trabalho docente tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é só para si, é social, já que os resultados do seu trabalho (com o aluno), repercutem na comunidade.

A *Escola C* situa seu posicionamento sobre a formação continuada em um marco doutrinal :

Devemos buscar constantemente a reflexão sobre a prática educativa, visando a atualização e aperfeiçoamento de todos educadores e técnicos, criando espaços de discussões sobre o processo educativo da escola, integrando todos os educadores. Para isso, devemos realizar cursos reflexivos, buscando adaptação e o aperfeiçoamento dos professores no trabalho com novas diretrizes (PPP - Escola C).

A atuação ampliada do professor, para além da docência, inclui a participação no projeto educativo e curricular da escola, implica a existência de projetos de desenvolvimento profissional, que só terão eficácia real se estiverem vinculados à melhoria das condições de trabalho (MOREIRA, 1998).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, tanto mais quanto a escola possibilitar a autonomia do professor no seu ambiente de trabalho. Segundo Nóvoa (1995 a), 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 de políticas educativas.

Retomando os modelos de formação continuada definidos por Demailly (1995) e a divisão estabelecida por Nóvoa (*apud* NASCIMENTO, 1999, p.72), pode-se fazer relações com as propostas colocadas nos PPPs e orientações gerais da SEB.

Um programa de formação continuada se desenvolve em um espaço complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à união de forças desse espaço. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes.

Embora as propostas tenham conteúdo relevante no sentido da preocupação social, coletiva, contextualizada da docência, é preciso buscar a superação e o protagonismo do professor e os seus porta-vozes, escutarem adequadamente os desejos de formação da categoria. Pois sabe-se das dificuldades de implementação das políticas de formação para os docentes em serviço, mesmo com o respaldo legal para a busca da qualificação.

Por outro lado, parece que as propostas de formação continuada no Brasil ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação, suas biografias. Comumente as estratégias privilegiam a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas.

A formação nesse sentido, precisaria ser pensada nas dimensões pessoais e profissionais já insistentemente comentadas e principalmente, para desculpar o professor. Porque é comumente conhecido que a escola pública não tem os efeitos esperados, porque o professor, aquele que fica dias a fio na sala de aula é

despreparado, desqualificado e o culpado único muitas vezes, pela má qualidade do ensino, pelo analfabetismo e pela não aprendizagem das disciplinas.

A importância sobre o debate a respeito dos programas ou modelos de formação continuada, é relevante, porque implica em dar reconhecimento às agruras da prática pedagógica. O professor precisa ser assistido nos pontos nevrálgicos desta prática. A escola, o Estado, e o próprio professor não podem assistir a esta crescente generalização de crise no exercício da docência.

Como diz Demailly (1995), é preciso pensar em estratégias de formação continuada e processos de profissionalização profissional implicando na desmistificação de conceitos.

Os modelos de formação, como dito anteriormente, são referenciais teóricos, nunca existindo na sua forma pura, mas são importantes para apontar caminhos para formação docente.

De acordo com a análise dos textos, a utopia da maioria dos PPPs, demonstra ares da forma interativa reflexiva caracterizada por Demailly (1995), como uma aprendizagem da situação, com possibilidades para a ação e a busca de novas competências, sempre acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica, ao relatar algumas questões:

A escola deve ser entendida como espaço público, de diálogo, debate e reflexão coletiva. E o grande desafio é buscar a construção da identidade através de uma nova organização. Significa ter duração, continuidade e uma trajetória muito própria de experiências, de tentativas felizes e frustradas como tarefas que se retomam e se projetam na transcendência das mesmas e que permite ao coletivo escolar a contínua reflexão sobre sua ação educativa (PPP - Escola A).

Entende-se que a proposta deve oportunizar um ambiente de interação entre os membros envolvidos no processo, utilizando recursos para que se aprenda a pensar e reelaborar o conhecimento (PPP - Escola B).

(...) através de atividades dos educadores, possibilite consolidar o processo educativo pelo diálogo, pela investigação e reflexão de todos os saberes presentes no espaço escolar (PPP - Escola C).

Enquanto na teoria percebe-se nuances da forma interativo-reflexiva, na prática, na execução das estratégias de formação, nota-se muito a forma contratual que para Demailly (1995), caracteriza-se por uma relação simbólica do tipo contrato, entre os que promovem a formação e outras parcerias.

Também se observa a forma escolar, com a influência dos programas que ensinam saberes organizados pelo poder legítimo exterior aos professores, como

por exemplo a União, ao definir princípios e objetivos gerais para o encaminhamento das atividades de formação das escolas. Quando o Estado, Município ou a própria escola apresentam expectativas relacionadas aos índices de aprovação, reprovação e evasão e interferem buscando os resultados desejados, fazendo por vezes, com que o sucesso do ensino seja evidenciado na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização.

A estrutura das atividades, também assemelha-se muito a forma universitária, uma vez que frequentemente a figura do formador torna-se fundamental na construção da identidade profissional.

Também comparando os textos com os dois grandes grupos de modelos comentados por Nóvoa (*apud* NASCIMENTO, 1999, p.72), para o qual o grupo de modelos estruturantes relacionava-se mais com a racionalidade técnica e o modelo construtivista, com a reflexão contextualizada, percebe-se a incidência dos dois grupos, porém com a essência da escrita frequentemente voltada para a importância da reflexão no processo educativo.

Então, justamente como diz a literatura, as diferentes formas ou modelos, se manifestam com maior ou menor intensidade, simultaneamente, de acordo com as necessidades dos professores, suas intencionalidades e possibilidades de execução.

4.3 – A equipe diretiva, a SMEd e os processos educativos: repercussões na formação continuada dos professores de Educação Física

A discussão do trabalho educativo, deve partir do pressuposto de que é fundamental a participação de todos os segmentos da escola na responsabilidade pela atividade pedagógica, passando essa de uma dimensão unicamente docente para uma dimensão institucional. Segundo Pinheiro (1998), a necessidade de desenvolver novas formas de organização do trabalho escolar tem sido apresentada como ponto comum entre as mais variadas tendências orientadoras do processo educacional.

Considerando a influência da organização do trabalho pedagógico, em toda a atividade escolar, esta análise buscou conhecer o posicionamento da supervisão/ coordenação pedagógica das escolas e da SMEd sobre a formação continuada da rede municipal e as especificidades para os professores de Educação Física. Para

tanto, participaram os supervisores das três escolas, uma professora da Assessoria de Projetos e outra da Direção de Ensino da SMEEd.

Da SMEEd, colaborou uma professora da Direção de Ensino, com graduação em Pedagogia, Especialização e Mestrado na área da Educação. Já atuou em sala de aula, em supervisões pedagógicas de escolas e há vários anos vem atuando em cargos nesta Secretaria. Esta professora está denominada no estudo como “M”.

Também participou uma professora da Acessória de Projetos, com graduação em Educação Física, Especialização e Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano. Esta professora atuou em sala de aula, na SMEL e mais recentemente na SMEEd. Na pesquisa, aparece como “C”.

A supervisora da Escola A, possui graduação em História, sem curso de pós-graduação. Foi regente de classe e atuou no Sindicato dos Professores deste município. Exerceu como vereadora atividades neste legislativo municipal e há vários anos atua em supervisões pedagógicas.

Na Escola B, a supervisora é formada em História, tem Especialização em Gestão Escolar. Atua em sala de aula no magistério estadual, e há alguns anos vem trabalhando na supervisão pedagógica.

A supervisora da Escola C, é graduada em Educação Física e Administração de Empresas, com Especialização em Supervisão e Organização Escolar. Antes de ser supervisora, também atuou em regência de classe.

As categorias de análise englobaram primeiramente as concepções de formação continuada, as estratégias/ atividades efetivamente realizadas. Com a análise da escrita oral, surgiram outras questões a serem abordadas como o perfil do professor de Educação Física, suas necessidades formativas, o papel das reuniões como espaço de formação e a repercussão do processo formativo na prática pedagógica destes professores.

Quando se fala em mudança da prática de sala de aula, dificilmente a adesão é imediata. Por isso, a colaboração tanto da coordenação pedagógica das escolas quanto da SMEEd, consiste em proporcionar condições de trabalho e o comprometimento da sua concretização, articulando-se com os demais segmentos envolvidos. Porque na dificuldade da Secretaria dialogar pessoalmente com todos os professores da rede municipal de ensino, a coordenação pedagógica vem como mediadora das expectativas e necessidades do professorado.

O funcionamento da organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem entre si. Nesse sentido Nóvoa (1995b), comenta que compreender a escola envolve, conhecer a estrutura física, a social e as relações, assim como a estrutura administrativa onde estão a direção, o pessoal docente, comunidade, relação com as autoridades centrais e locais.

O exercício da docência depende muito do contexto em que a atividade é exercida. Para todo o professor, a escola teria que ser não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Mas nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada. Porque a valorização da educação passa por questões que pensem a melhoria da escola no sentido de um incremento de qualidade na ação de todos os seus interlocutores: professor, aluno, comunidade. No viés da formação docente, a intenção é buscar alternativas que tornem os professores mais seguros e fundamentados para trabalhar com as complexidades e diversidades comuns na sociedade pós-contemporânea.

Segundo Alarcão (2001), enquanto atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, solicita-se para a equipe diretiva a capacidade de liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas com a efetiva gestão de serviços e recursos.

O maior valor das parcerias colaborativas, reside na vivência de um processo ou metodologia que "contagia ânimos", levando à tomada de consciência, promovendo a busca de conhecimentos e desencadeando a ação transformadora. A parceria colaborativa entre equipe diretiva e professores de sala de aula, está relacionada com o debate sobre necessidades, soluções, anseios que o último nem sempre tem disponibilidade de buscar, em virtude da sistematização de seu trabalho em contato direto com os alunos. Sabe-se que os professores procuram e por isso existem experiências de sucesso na educação, mas o apoio como diz o termo, vem mais como colaborador no encontro da qualidade. Em outras palavras: respondendo à busca de autonomia do professor, por meio de cooperação e apoio mútuos, em

contraposição à estrutura escolar hierárquica e autoritária em que se acham mergulhados a grande maioria dos professores (GIOVANI, 1998).

Como a escola se trata de uma organização educativa, em que tudo educa – o edifício escolar, as condições materiais, a conduta de professores e funcionários da secretaria, o nível de limpeza e outros elementos – as ações de desenvolvimento profissional não podem estar separadas da cultura organizacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

De acordo com as professoras entrevistadas da SMEd, a rede possui um intenso programa de formação em todas as áreas do Ensino Fundamental. Nos últimos tempos, tem se constituído principalmente da questão curricular, tendo como foco principal o envolvimento com as funções da aprendizagem no ano de 2006, com o trabalho realizado em todas as áreas voltado para essa temática. Este trabalho diz respeito tanto ao incentivo da formação docente realizada nas próprias escolas, como outras promovidas pela Secretaria, que trabalham com toda a rede ou grupos separadamente: equipe diretiva, professores, funcionários.

Geralmente o trabalho de formação docente é desenvolvido em pequenos grupos, porque a rede municipal é grande. As formações gerais ocorrem com palestras, cursos mais intensivos de 20 e 40 horas, mini-cursos, oficinas.

A Secretaria também vem discutindo a importância de enfatizar a formação que ocorre na própria escola. Segundo Alarcão (2001), quando a escola passa a assumir sua formação, também se responsabiliza, junto com os professores e alunos, à instituição de ações concretas, encaminhando a reflexão sobre novas configurações organizativas do cotidiano da escola, tornando-a uma organização aprendente, com desenvolvimento para si mesma e para cada um dos que a constituírem.

A escola eficaz, que possui maior sucesso escolar, vem sendo estudada já há várias décadas. A eficácia escolar para Nóvoa (1995b), se relaciona com a liderança dos interlocutores do processo educativo, preocupação com a qualidade do ensino, com os aspectos acadêmicos, clima de trabalho propício à aprendizagem e expectativas elevadas dos professores em relação ao êxito de sua atividade.

Cada escola da rede municipal de Santa Maria (RS), conforme a SMEd, já tem o compromisso de efetivar seu programa de formação. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Secretaria realiza algumas formações específicas, mas o trabalho frequentemente envolve todas as áreas, trabalhando de forma integrada os

profissionais: professores de sala de aula e equipes diretivas. Todos os professores em suas diferentes áreas, deveriam abordar questões específicas de sua disciplina e entre eles, os da área da Educação Física. A SMEd considera a necessidade de fazer um trabalho mais intensivo com os Anos Finais, porque na atual configuração das formações, fica um pouco fragmentada a integração, e na efetivação das práticas, esse fato pode prejudicar as concepções que deveriam nortear a rede.

Conforme Candau (1996), tornar a escola o *locus* de formação, implica em favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, oferecendo espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, criando sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores, também ressaltando o trabalho de supervisão pedagógica.

A coordenação/ supervisão pedagógica, surge nesse sentido, para articular o PPP da instituição no campo pedagógico. E uma das questões onde reside sua atuação é a formação permanente:

A formação continuada é fundamental, porque não podemos ficar só com o básico que a universidade dá, que sinceramente, é muito pouco. A globalização nos atropela, a vida nos atropela; se não existir esta formação, o professor está parado. Se já é difícil com esta formação, imagina os pobres dos nossos alunos com “professauros” na sala de aula (Supervisora, Escola A em 30/ 10/ 06).

Existem vários conceitos de formação continuada, mas o professor vai fazer realmente formação no seu trabalho, na troca com os colegas, onde ele reflete sobre a ação dele e age de novo tentando melhorar. Então é aí que ela se efetiva (Supervisora da Escola B, em 14/ 11/ 06).

Esta formação é importante, mas é independente, cada professor tem que sentir a necessidade e procurar aquilo que achar necessário (Supervisora, Escola C, em 16/ 11/ 06).

O foco de atenção da supervisão escolar no trabalho de formação deve ser tanto individual quanto coletivo, contribuindo com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo (VASCONCELLOS, 2002b).

A qualidade da escola depende em grande parte de liderança, apoio ao professor em sala de aula que segundo Nóvoa (1995a), promova estratégias adequadas para o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho adequados para as exigências das demandas sociais.

Estas tão comentadas demandas e a própria democratização encaminham a constituição da escola e de tudo que a ela está relacionado para a inserção na

“sociedade educativa”, comentada por Torres (2001), motivando a escola para os processos de aprendizagem contemporâneos.

Todo o movimento que abrange as estratégias para a aprendizagem do contemporâneo, tem como meta a mudança da prática em sala de aula e na escola. E a equipe diretiva tem um importante papel, dada sua influência na criação de um clima organizacional favorável, porque uma das suas mais importantes funções colaborativas seria assim como o professor na sala de aula, incentivar as possibilidades e espaços para a reflexão crítica e coletiva na escola.

As mudanças na escola se dão pela interação entre os sujeitos do processo educativo e os elementos desse processo consubstanciado no projeto político-pedagógico e do conhecimento escolar, e requer a participação de toda a comunidade escolar, com os gestores assumindo a responsabilidade da mobilização de todos para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do PPP (ALARCÃO, 2001).

A SMEd, também se posiciona sobre a formação continuada:

É um processo de construção efetiva. O professor que não entender que é um ser em constante formação, aprendente, vai demorar para se constituir enquanto profissional. Então, nós entendemos que a formação continuada é isso: não necessariamente um curso, um seminário, mas é quando a gente se dispõe enquanto profissional, a estar sempre atualizado, buscando e atendendo aos desafios que aparecem no nosso cotidiano profissional (Professora M – SMEd, 28/ 12/ 06).

Acho que é a possibilidade de refletir a prática, gerando mudança e melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos. Um momento de reflexão visando a transformação (Professora C – SMEd, 22/ 12/ 06).

Retomando os propósitos do estudo, se enquadram nas categorias de análise iniciais, as concepções de formação continuada e as estratégias para o desenvolvimento profissional. Pode-se notar pelas falas destas professoras, então, que a preocupação em pensar a formação permanente, se relaciona com o constante desejo de superar desafios do professor de sala de aula.

Também colocam além das estratégias formativas comuns, que são os cursos e seminários, as possibilidades do professor entender a sua prática, refletindo a cada momento o seu agir pedagógico.

Ser professor é requerer tempo e recursos para a mudança das práticas e as mudanças exigidas na atualidade, vão além do técnico, implicando em revisões

conceituais dos processos educacionais, da instituição e da própria prática (MIZUKAMI *et al.*, 2002a).

Sobre a organização dos programas oferecidos pela SMEd e seus objetivos, as professoras colocam:

Nós ouvimos as escolas, de forma direta e indireta através dos supervisores das escolas que trazem as necessidades. E também, a partir de todo o diagnóstico da rede, a gente monta um programa de formação adequado às necessidades dela, segundo o que esperam todos os professores (Professora M – SMEd, 28/12/06).

De acordo com o PPP das escolas, a gente vê qual é o perfil que se vem trabalhando. Os nossos cursos têm bastante frequência. Alguns são voltados para toda a escola, quando a gente faz por região, outros para uma representação da escola. Em função da necessidade, estamos trabalhando muito a questão da gestão escolar e do currículo (Professora C – SMEd, 22/ 12/ 06).

Os programas e estratégias de formação elaborados pela SMEd, conforme o colocado, são adequados às necessidades da escola. A Secretaria tem como referencial para cada escola o que está escrito no PPP e também aquilo que os supervisores comentam sobre o corpo docente das mesmas.

A gestão escolar e o currículo são apontados como questões importantes, devido à necessidade de refletir essas questões nas escolas da rede municipal. Compreender o significado destes termos para as escolas. Para a Secretaria, é preciso pensar novos enfoques mais coletivos e participativos para a gestão e da mesma forma para os currículos, mais relacionados com as características das suas comunidades.

As supervisoras também falam sobre as estratégias de formação oferecidas nas escolas:

As possibilidades de formação são aquelas que os professores solicitam. A equipe diretiva toda acha que o pedagógico é fundamental. Essa história de criar apenas técnicas para dar aula e pronto, cada uma faz seu papel, dá sua aula e vai embora, não está cumprindo com o papel de educadora. A mediação dessas atividades ocorre muitas das vezes com o pessoal de fora, da universidade em cima de temas definidos pelos professores. Outras vezes a gente responsabiliza turnos de professores (Supervisora - Escola A, 30/ 10/ 06).

Este ano a gente teve a formação continuada em parceria com a Universidade, e o tema foi o PPP, questionando alguns assuntos importantes como currículo, planejamento e avaliação. Além dos cursos fora e das reuniões pedagógicas (Supervisora - Escola B, 14/ 11/ 06).

A supervisão e a vice-direção mediam as formações. Na maioria das vezes, os temas vêm do grupo, das suas necessidades. O principal que a gente começou a buscar, foi mais a nível pessoal: motivação, colegismo, auto-

estima principalmente. Não adianta dar formação, se o professor não está bem consigo mesmo (Supervisora - Escola C, 16/ 11/ 06).

As estratégias de formação são variadas indo, de questões pedagógicas, até questões pessoais e a própria ocupação do tempo do professor.

Conforme Nóvoa (1995a), o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que a educação está passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabe-se que a formação depende do trabalho de cada um. Também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

E relacionar a pessoa do professor com a formação é relevante, porque há momentos em que inevitavelmente o professor se sente perdido, desmotivado. Educar tem muito de rotina, de repetição, de decepção, refletindo em posturas como a sensação de esgotamento, o desenvolvimento de atitudes negativas e com péssimas avaliações do seu trabalho profissional.

Quando visa à transformação das pessoas, de suas atitudes, de suas representações e de seus atos, a análise das práticas exige que todos realizem um trabalho concreto de si mesmo; exige tempo e esforços, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou mudança de identidade (PERRENOUD, 2002).

Diante da crise, alguns professores desistem, outros procuram refletir sobre sua vida profissional e pessoal. O encontro ou o desencontro profissional, depende de posturas individuais, mas principalmente das oportunidades que a escola oferece, para o pessoal, o profissional, o pensar a prática e investigá-la.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de estresse é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso tempo para acomodar as

inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole; Walker *apud* NÓVOA, 1991).

Para Freire (1996), a formação permanente é um momento fundamental de reflexão sobre a prática. Quanto mais o professor se assume como é, percebendo razões de ser e o porquê de agir desta ou daquela forma, mais torna-se capaz de mudar.

De acordo com a SMEd, assim como nas demais disciplinas, tenta-se fazer um trabalho formativo também na área de Educação Física:

A Educação Física possui um grande evento anual em parceria com a SMEL – Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. Como não se tem um programa por área do conhecimento, eventualmente pela necessidade, acontecem cursos específicos. A gente procura tratar todas as áreas do conhecimento como parte da educação de um modo geral (Professora C – SMEd, 22/ 12/ 06).

Para a Secretaria, além das formações que vem acontecendo nas escolas, este seria um espaço amplo e específico para pensar as questões relativas à Educação Física, concentrando um grande número de professores da rede. A Educação Física não possui um programa comum da área, pela diversidade de abordagens dos professores.

A Assessoria da SMEd também relata que foram oferecidas diversas atividades de formação para os professores de Educação Física. Entre as formações específicas estão: o 6º Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar – promovido pela SMEL (Secretaria de Município de Esportes e Lazer) em parceria com a SMEd, 8ª Coordenadoria Estadual de Educação e as universidades: UFSM, FAMES (Faculdade Metodista de Santa Maria) e ULBRA (Universidade Luterana do Brasil). As atividades incluíram reflexões relativas à Educação Física como área de conhecimento escolar; problematização da formação de professores identificando dilemas e necessidades de colaboração; estabelecimento de princípios norteadores para uma formação contextualizada; apresentação de forma justificada às estratégias e fins de qualificação. O público-alvo foram professores de Educação Física das redes pública e privada, profissionais de Educação Física e áreas afins, acadêmicos de Educação Física e dirigentes, funcionários de órgãos Públicos e afins e agentes comunitários. – III CONBRACE: “ A conformação da Educação Física nos (des)caminhos da ciência hegemônica” . Esse evento de caráter sul-brasileiro foi

realizado em parceria com o CEFD – Centro de Educação Física e Desportos da UFSM.

Também existiram as atividades gerais, entre elas o VII Congresso Internacional de Educação Popular – em parceria com o MOBREC (Movimento de Educadores Cristãos de Santa Maria), cujo tema foi “Educadores comprometidos com as relações e a inclusão solidária”, o 6º Encontro Municipal de Educação Popular – organizado pela rede municipal, com o tema central “Aprendizagem”.

Além desses grandes eventos, são realizados fóruns regionais regulares para tratar de temas que chegam à Secretaria, por intermédio dos gestores das escolas. A SMEd comenta que a formação tem ficado restrita aos cursos, pois não tem ocorrido reuniões regulares por área já há um certo tempo. Estas reuniões foram progressivamente desativadas em todas as áreas, em função das trocas de administração.

Cada vez que há troca de governo percebe-se alteração de rumos em relação aos governos anteriores apontando mudanças na escala de prioridades a serem atingidas.

A Secretaria ao comentar as reformulações que vem realizando na estrutura da rede municipal, também fala da qualidade do trabalho realizado pelos professores de Educação Física :

No geral, o trabalho da Educação Física nos Anos Finais é mais consolidado. Claro que a gente sabe que têm trabalhos mais voltados para a formação integral e outros para habilidades específicas, como formação de clubes e tal. Então, há uma diversidade, não há um padrão, um perfil profissional, talvez porque cada realidade é uma realidade. Na rede as escolas têm necessidades diferentes e são atendidas de forma diferente também (Professora M – SMEd, 28/ 12/ 06).

Salienta que este perfil profissional que na Educação Física é muito diversificado, deve se encaminhar cada vez mais aos pressupostos da educação popular. O aluno indiferente do contexto, não apresenta só dificuldades, possui muitas facilidades, porém várias vezes com características diferentes daquelas que a universidade ensinou.

Este perfil tem sido motivo de freqüentes polêmicas especialmente no que se refere ao campo educação escolar. Conforme Castellani Filho (1998), nas primeiras alterações da LDB em vigor, a Educação Física nem era disciplina obrigatória da Educação Básica. Foi sugerida como disciplina da parte diversificada, atividade extra-curricular, até o texto final que passou a tratar como componente curricular

obrigatório no art. 26: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1997, p.17).

Nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998), as abordagens que têm-se manifestado em oposição à linha tecnicista e biológica, são as denominadas psicomotora, construtivista e desenvolvimentista com enfoques da psicologia crítica, com enfoque sociopolítico, embora outras transitem pelos meios acadêmico e profissional, como a sociológica-sistêmica e a antropológica-cultural.

Para Castellani Filho (1998), embora exista na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas, o PCN, que foi elaborado para a área e analisado por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, limita-se em apenas um referencial – o construtivismo, com alguns respingos sócio-interacionistas.

E como essas abordagens repercutem na sala de aula? Como o professor vem conduzindo suas atividades na sala de aula? As supervisoras comentaram as seguintes percepções sobre a área de Educação Física :

Eu não posso falar das professoras daqui, porque não observo as aulas delas. Mas a maioria que vejo são professores “dando bola” para os alunos, e o que é de fato Educação Física? Por que os alunos gostam tanto? Eles gostam tanto porque estão saindo da sala de aula, e muitas vezes eu digo que são “celas” de aula. O aluno se sente preso ali dentro e adora Educação Física, quando falta esta disciplina eles reclamam. Quando falta qualquer outro professor, eles acham ótimo (Supervisora - Escola A, 30/ 10/ 06).

Não conheço o trabalho dos professores da escola. Mas acho que o professor deve saber ouvir e entender as diferenças dos alunos, tentando fazer um intercâmbio para que esses alunos se entendam, façam um trabalho organizado, saibam entender os limites. Não essa coisa de saber fazer gol, mas trabalhar essa parte social, do desenvolvimento do ser humano, como grupo, com respeito ao outro, todas as questões que trabalham os valores (Supervisora – Escola B, 14/ 11/ 06).

A Educação Física na escola é bem organizada. Acontece por meio de um projeto de construção de jogos. A professora é bastante participativa (Supervisora – Escola C, 16/ 11/ 06).

As supervisoras revelam um grande desafio tanto para elas quanto para os professores da disciplina, que é o desconhecimento das atividades realizadas pelos colegas. Elas comentaram que recebem os planejamentos dos professores da área, porém não têm os conhecimentos necessários para saber se os conteúdos

selecionados são adequados ou não. Também não acompanham a rotina da sala de aula dos professores deste estudo.

A importância da Educação Física para estas professoras, reside especialmente na questão social. Fica subentendido que o aspecto social da formação do aluno, pode ser trabalhado melhor ou principalmente pela Educação Física do que por outras disciplinas. Talvez pela abrangência da área, não fique claro que existam outros conhecimentos que a fundamentam que vão além do social.

Em um estudo realizado na rede municipal de ensino de Porto Alegre, Günther; Molina Neto (2000), comentam que a Educação Física é entendida por um grande grupo de professores como espaço de formação para o lazer, também tendo entre outros objetivos, o de preparar os alunos para interagir com os outros em situações de grupo, havendo uma forte preocupação com a formação para o social que, para vários professores deve anteceder à uma formação motora, através de um trabalho com conhecimentos significativos para o aluno.

Também, existe o fato de que os professores de Educação Física, não têm sido devidamente assessorados nas suas atividades. Já foi comentada a importância do trabalho em equipe, da reflexão, e de recursos adequados para um exercício adequado da docência. Mas, será que efetivamente ocorre esse apoio às atividades do professor de sala de aula, em especial aqui, ao de Educação Física? É preocupante que em duas das escolas estudadas, os supervisores não conheçam o trabalho de seus professores. Embora esse aspecto não possa ser generalizado, porque existem alguns professores com o devido apoio à sua prática pedagógica, muitos devem ser os professores de Educação Física que estão sozinhos na busca da valorização da disciplina e da qualidade de ensino.

Por esse caminho, muitos dos bons professores podem ser mais resultados das suas buscas individuais e pessoais, do que resultado de um trabalho coletivo.

E ser um bom professor não é fácil. De acordo com Silva (1992), ele deve ter domínio do conteúdo e metodologia de ensino, envolvimento e apropriação da realidade dos alunos e caráter reflexivo do trabalho docente. Fica claro que a concretização desses aspectos depende também do contexto escolar em que se encontra esse professor.

As oportunidades de desenvolvimento profissional para oportunizar a formação de bons professores são fundamentais. Carreiro da Costa (1996), comenta

que a formação de professores voltada para a profissionalização deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático da aprendizagem através de uma análise e reflexão da atividade educativa realizada.

Ser professor exige constante reflexão. Reflexão essa sobre o comprometimento com a educação. A cada ato pedagógico, o professor, reavalia sua ação, reconstruindo seus saberes. Isso porque ele não está sozinho no processo de aprendizagem. Cada qual, professor e alunos, carregam experiências que devem ser valorizadas no ensinar. Dessa forma, o professor também aprende ao ensinar. É uma troca de grande riqueza, pois hoje não se concebe mais um ensino conteudista, mas interacional. O professor, assim como o aluno, em níveis diferentes, aprendem a ler a realidade através das ações pedagógicas.

A formação permanente, nesse sentido, deve ser pensada em termos de necessidades formativas desses professores. Quais seriam os conhecimentos profissionais que possibilitariam aos professores de Educação Física, aprimorar ou ressignificar as atividades desenvolvidas nas escolas da rede municipal ?

Temos a questão da metodologia, do currículo e da avaliação. Porque a gente até percebe que os professores têm uma concepção de formação crítica, mas na hora de fazer o trabalho de sala de aula, às vezes não conseguem atingir aquele ideal e até a própria avaliação leva a essa outra concepção que não dá o retorno esperado. E este retorno está na garantia da aprendizagem do aluno, que esse é o maior objetivo: que trabalhem um currículo que garanta a aprendizagem (Professora M – SMed, 28/ 12/06).

Eu diria que o acompanhamento do trabalho deve ser mais com o supervisor pedagógico. Mas uma questão importante é o programa curricular mínimo que não existe na área de Educação Física, como tem em outras disciplinas. E a questão da avaliação, não é tão vista publicamente como nas outras disciplinas que tem conteúdos específicos, se tu não alcança aqueles objetivos, tu não chega em outros. Como na área de Educação Física isso não é cobrado, digamos, pela família, nesse sentido eu vejo que às vezes o planejamento não é levado tão a sério. Acontece de certas escolas, serem trabalhados, um, dois ou três conteúdos, deixando as crianças que teriam direito a todos os conteúdos de responsabilidade da área, completar o Ensino Fundamental sem o acesso (Professora B – SMed, 22/12/ 06).

O supervisor pedagógico é o mediador entre a Secretaria e os professores na dificuldade da mesma atender todos pessoalmente. Em função de certas especificidades, questões como o currículo e a avaliação na Educação Física ainda estão em aberto. Trabalhar estas questões envolveria tanto a tomada de novas posturas por um grupo considerável de professores da disciplina, assim como esperar um conhecimento maior de outros profissionais sobre a importância e os

fundamentos da disciplina. Por isso, a Educação Física continua como a própria Secretaria assume, tendo diversificação de enfoques e apoio pouco adequado das supervisões pedagógicas.

A prática docente da Educação Física escolar requer dos profissionais, envolvimento, comprometimento e domínio da disciplina sugerindo uma proposta mais ampla e que envolva, dentre outros aspectos, a seleção dos conteúdos nas suas diferentes dimensões - conceitual, procedimental e atitudinal. É preciso superar a seleção dos conteúdos quase que exclusivamente situada no esporte, tendo o saber fazer como conteúdo prioritário das aulas.

O processo de ensino e aprendizagem na Educação Física, não se restringe só a jogos, exercícios físicos, competições. É importante propiciar uma diversidade de conteúdos incluindo, além dos jogos e esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e as brincadeiras.

Para Oliveira (2007), a pergunta sobre a importância da Educação Física Escolar no sistema educacional torna-se cada vez mais importante. Uma disciplina que ao longo da vida escolar não verticaliza o conhecimento, tende a se tornar monótona e sem estímulo aos seus praticantes e também ministrantes.

O verdadeiro problema na formação de professores de Educação Física reside na dificuldade de responder, de forma precisa e inequívoca, a questões como:

- o que é um ensino de qualidade em Educação Física?
- o que é um bom professor de Educação Física?
- o que é um bom programa de formação de professores de Educação Física?

(CARREIRO DA COSTA, 1996).

Segundo Molina Neto (1997), a formação dos professores de Educação Física, pensada na perspectiva da cultura docente, deve pensar além dos programas de formação, em outros elementos como a experiência acumulada dos professores, sua prática cotidiana, o conhecimento elaborado nesta prática e das interações que se dá no local de trabalho.

O professor deve aproveitar todas as possibilidades de interações que possam surgir na escola. Nesse sentido, Vasconcellos (2002 c), coloca que dentre todas as diferentes formas de trabalho no interior da organização escolar, uma das fundamentais é a reunião pedagógica, que pode ser considerada condição primeira para a concretização de uma prática transformadora. E essa deve ser concebidas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática da sala de aula

e da instituição possibilitando troca de experiências, sistematização da própria prática, desenvolvimento da atitude de cooperação e co-responsabilidade, elaboração de formas de intervenção pessoais qualificadas pela reflexão conjunta.

Sobre a participação que os professores de Educação Física têm nas reuniões pedagógicas, as supervisoras comentam:

O espaço é igualzinho ao de todas as professoras. Eu particularmente acho que eles estão muito distantes, talvez por estarem muito lá no ginásio com o alunos. Mas de forma geral, não vejo diferença nenhuma em relação aos outros colegas (Supervisora – Escola A, 30/ 10/ 06).

Não participam das reuniões, porque trabalham em horários diferentes. Eu gostaria que se possível, fosse no horário de aula, para os professores poderem participar. A gente sabe que no mesmo horário tem as suas dificuldades, problemas que também atrapalham. Mas o bom seria participar junto, porque quantas atividades diferentes iriam surgir se o pessoal da Educação Física estivesse junto (Supervisora - Escola B, 14/ 11/ 06).

A professora de Educação Física possui o mesmo espaço que todos têm; sempre tem o espaço aberto para quem quiser falar. O espaço da professora daqui é bem usado (Supervisora - Escola C, 16/ 11/ 06).

Percebe-se que uns professores por diversos motivos, valorizam mais o espaço da reunião pedagógica do que outros. Deveriam aproveitar mais, porque é nesse espaço que surgem muitas questões polêmicas, como por exemplo, a movimentação dos alunos nas aulas de Educação Física que ocorrem no turno regular. São comuns as queixas de professores de outras disciplinas que sentem-se atrapalhados pela “movimentação” dos alunos em função das aulas de Educação Física, entre outras questões. A reunião é o melhor momento que o professor possui, perante os seus pares, de defender e valorizar sua disciplina. Quando o professor não se manifesta ou não está lá para se defender, legitima o senso comum que rotula a disciplina.

As reuniões devem se constituir como espaço fundamental de discussão (reflexão) das ações realizadas na escola. E além de coletivas, deveriam contemplar espaços por disciplina ou área para os professores manterem a unidade de ação. Também, conforme as reuniões realizadas nas escolas, necessitam em alguns momentos contar com professores parceiros e constantemente tratar dos assuntos solicitados pelos docentes.

É importante que nesses espaços de discussão, se relacionem os diferentes significados que a autonomia profissional possa ter para os professores e suas implicações nas atividades pedagógicas sejam analisadas, indo além dos limites dos

“muros das escolas”, devendo estar conectados com os movimentos sociais, buscando emancipação social em um sentido mais amplo (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000). A rede municipal nesse sentido, deveria direcionar as discussões sobre autonomia para as possibilidades de concretização da Educação Popular, da emancipação de todos os que estão inseridos nas escolas municipais, abordando as questões que são latentes à comunidade onde estas organizações se situam.

No entanto, conforme Perrenoud (2002), o sistema educativo possui uma autonomia relativa. Embora a sociedade esteja na escola e esta na sociedade, em alguns momentos, a escola se fecha, protegendo professores e alunos da fúria do mundo.

E ela precisa dialogar com a realidade. Para Doll Jr. (1997), é por meio do questionamento que a recursão, um exame reflexivo de onde se está e do que se faz, permite desenvolver o senso de existência. É através das ações e da reflexão sobre elas, que se desenvolve este entendimento e esta profundidade.

Em termos de estruturação, é desejável que a reunião aconteça pelo menos duas horas por semana, com um horário fixo, estabelecido previamente em consenso com o grupo; deve contar com a participação dos professores de um determinado turno, além da equipe diretiva, de tal forma que possam estar trabalhando juntos, tendo em vista enfrentar as necessidades da prática educativa (VASCONCELLOS, 2002c).

Este autor segue comentando que existe um saber do professor acumulado na sua experiência que precisa ser resgatado; a tarefa é de fazer a epistemologia da prática. Muitas vezes, esse saber não se difunde, pois não há oportunidade para ser elaborado, partilhado. Na reflexão coletiva sobre a prática, o professor tem a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar) de tomar consciência deste saber que possui, mas que comumente não se percebe. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Para Freire (1996), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Quanto mais o professor se assume como é e percebe as razões de ser, de porque está sendo assim, mais se torna capaz de mudar, de promover-se, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Uma vez que existe a intenção é de encaminhar a formação para a reflexão sobre a prática, com espaços na escola para o diálogo sobre os desafios educacionais, as supervisoras comentam quais efeitos esses programas e atividades de formação continuada têm no planejamento e na prática pedagógica dos professores :

Eu acho que teriam efeitos, se colocássemos em prática toda a teoria, tudo o que tu escreve no PPP, nós nem precisaríamos mexer nele se colocássemos em prática o que está escrito ali. Se nas nossas reuniões pedagógicas, tudo o que a gente diz colocasse em prática e fizesse de fato planejamento, eu me pergunto muitas vezes: Será que o professor planeja? Será que não improvisa demais? Será que as aulas que ele dá é fruto da pesquisa dele ou de outro? O professor muitas vezes freqüenta reuniões por obrigação. Eu não vejo as coisas sendo colocadas em prática de fato. A gente diz que não é tradicional, mas é. Dizemos que somos críticos, reflexivos, social dos conteúdos, e tal. Será que somos ? (Supervisora – Escola A, 30/ 10/ 06).

O efeito é de melhora se os professores começam a agir como grupo. Deve trazer reflexão para o professor e a melhoria na forma de trabalhar. Mesmo a formação sendo geral, acho que ela deixou alguma coisa para a gente pensar, o trabalho, cada professor, se no trabalho com o ser humano está respeitando as individualidades (Supervisora – Escola B, 14/ 11/ 06).

Em geral, vai muito da responsabilidade do professor. Porque a gente vê muitos colegas, que vão lá e fazem o curso que a gente faz, alguns aplicam, modificam a sua metodologia e outros, é como se nada houvesse acontecido. Então é uma coisa muito pessoal. Eu não noto a influência da formação na modificação dos conteúdos, planejamentos. Muitos dizem, eu já vi isso, eu já sei. Todo mundo sabe, mas entre o saber e o poder aplicar tem uma grande distância; o problema está nesse meio tempo (Supervisora – Escola C, 16/ 11/ 06).

De forma geral, se percebe uma grande distância entre a teorização da formação e a concretização de seus resultados. O discurso é bonito, é o esperado, mas na realidade os resultados decorrentes das atividades são poucos ou inexistentes conforme o relato das supervisoras. Os professores falam, discutem, mas não se comprometem. O tempo passa e as equipes diretivas, os alunos e quem sabe os próprios professores não modificam a sua prática, sua metodologia e nem os seus planejamentos. Dizem não haver novidades nos cursos, palestras e não vêem possibilidade de efetivar aquilo que debatem incansavelmente nas reuniões. E por isso muitas vezes, parece que não saem do lugar. A cada ano letivo se retomam os mesmos debates, a solução dos mesmos problemas, porque talvez haja pouco engajamento do professor e espaço na escola para o trabalho coletivo que vise à mudança das posturas pedagógicas.

Já em escolas onde ocorrem efeitos positivos, o professor progressivamente vai se tornando pesquisador da sua prática e abandona o individual para buscar o coletivo, refletindo constantemente suas ações educativas. Ele faz isso por meio de um trabalho em equipe, com os demais colegas das diferentes disciplinas, contextualizando seus conteúdos e tendo uma ação mais participativa dentro da organização escolar.

Também a SMEd se posicionou sobre as repercussões das estratégias/atividades de formação na prática pedagógica dos professores da rede municipal :

Tem gerado resultados em todas as áreas e também na Educação Física. Nós temos um trabalho intenso de discussão e de formação com as escolas através do processo de gestão, das equipes diretivas. Então nós trabalhamos muito com a formação do gestor, com as equipes diretivas, porque eles estão no núcleo que é a escola. Nós atingimos dessa forma, através da formação e discussão com o grupo de gestores. Mas a gente sabe que em alguns momentos a mediação entre professor – supervisor – SMEd, não acontece (Professora M – SMEd, 28/ 12/ 06).

Ao longo desses seis anos de gestão, a gente vê que essas atividades foram uma espécie de laboratório que gerou muitas coisas positivas nas escolas. Efetivamente na sala de aula a busca está na linha de procurar transformar a prática, colocar o aluno como sujeito. Mas até que ponto isso acontece? Isso é muito complexo porque depende da história de vida de cada professor, na sua abertura para mudança. Eu diria que na Educação Física, vem surgindo muitos trabalhos interessantes, que procuram adaptar a realidade em termos de diversificação dos conteúdos, outros com muitas limitações, mas também tem a questão de comprometimento pessoal (Professora B – SMEd, 22/ 12/ 06).

A Secretaria, segundo os relatos, acredita mais na formação continuada oferecida do que as próprias escolas. Enquanto as supervisoras relatam as dificuldades enfrentadas na efetivação da mudança, chegam à Secretaria relatos de projetos inovadores no campo educacional. Isso porque o tempo da gestão é diferente do tempo do pedagógico.

Segundo Popkewitz (1990), pensar no desenvolvimento profissional e na formação permanente que acompanha esse processo exige uma análise sobre o próprio trabalho que os professores realizam na escola, sob em quais condições as relações entre as condições institucionais específicas se comunicam com estruturas sociais mais amplas.

Na busca de repercussões de um processo de capacitação na prática docente cotidiana, é importante pensar em questões que possibilitem um avanço na discussão de como o professor, durante sua trajetória profissional, se apropria de inovações que lhes são apresentadas e as incorpora ao seu repertório.

O dia repleto de atividades, não reserva tempo para a leitura, o estudo e a preparação adequada das aulas. E os cursos propostos ou reuniões gerais, geralmente aos sábados ou em horários impossíveis, não atraem o professor que, ao menos, nos fins de semana, quer ficar com a família e muitas vezes ainda precisa corrigir cadernos e provas. As estratégias deveriam pensar na alteração da rotina da escola: adequação do calendário letivo, dispensa de alunos e outros acertos para obter a participação da maioria. Na escola, durante o serviço, não é possível reunir a todos, pois muitos trabalham em pelo menos duas instituições diferentes.

De acordo com a Secretaria, por exemplo, os professores com regime de carga horária de 20 horas, deveriam estar os cinco turnos disponíveis e presentes na escola, sendo que quatro com atividades frente ao aluno e um destinado para planejamento. Os professores de Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública em geral, por um acerto interno das escolas, não comparecem no quinto turno. Para as escolas, é uma pequena maneira de compensar o excesso de atividades que estes profissionais possuem.

Para Alarcão (2001), deveria existir uma política de desenvolvimento de pessoal que deve pensasse a permanência do profissional em uma única escola, evitando a intensa rotatividade de professores do atual sistema de ensino. A escola pública brasileira tenta adequar as funções sociais, política e pedagógicas, sem que nela haja mudanças estruturais.

Vasconcellos (2002c), também comenta que o ideal seria o professor trabalhar 40 horas semanais na escola (com um salário digno), com um número de horas disponíveis para a sua capacitação.

No campo da Educação Física Escolar, um dos motivos para as mudanças se desencadearem lentamente, pode ser o fato de os próprios professores frequentemente duvidarem das novas dinâmicas, parecendo que a forma tradicional/tecnicista ainda é o jeito "mais fácil" de ensinar. As atividades são escolhidas conforme as condições da escola, ressaltando que em muitos momentos é preciso muita criatividade por parte do educador. Por outro lado, quem sabe até pelo "afastamento espacial" da sala de aula, que é o ginásio ou a quadra, o professor de Educação Física parece estar, como já dito anteriormente, isolado na sua prática pedagógica. Parece que falta motivação para ele se associar aos demais, tanto quanto falta iniciativa das supervisões se aproximarem das quadras e ginásios. Fica subentendido, às vezes, que escola, é estritamente o prédio onde

estão as salas de aula; e os professores de Educação Física ficam “lá” no ginásio ou na quadra e não se integram à instituição.

As relações estabelecidas entre a SMEd e os professores desta rede municipal, se assemelham às condições relatadas por Günther; Molina Neto (2000), no município de Porto Alegre (RS), situando a primeira como instância fiscalizadora e a segunda como instância executora.

Ainda estabelecendo semelhanças, para estes autores, a formação para temas mais amplos, é sentido pelas disciplinas, entre elas a Educação Física e também pelas supervisões pedagógicas. Embora saibam que as formações mais gerais são resultado da reestruturação do ensino do município com vistas à Educação Popular, seria interessante que existissem momentos de atividades específicas com maior freqüência.

Comparando as estratégias e concepções de formação relatadas pelas Escolas e a SMEd com os modelos descritos por Pérez Gómez (2000), no discurso, as atividades se encaminham para a *perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social*. Nesse sentido, a escola e a aula estariam fundamentadas em uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação nos processos de ensino e nos programas de formação de professores. Segundo Giroux (1997), um dos defensores deste modelo, o espaço político que a formação ocupa continua não dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores. Os programas de formação são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*.

Ainda nos discursos, observa-se a perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática. Nesse enfoque, o professor precisa tornar-se investigador da sua aula (STENHOUSE *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2000). O conhecimento gerado nessa perspectiva longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, surge dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação. Ao pretender o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, propõe evitar o caráter reprodutor e conservadorista.

Na efetivação das estratégias de formação, o estilo de formação oferecida pela SMEd, caracterizada fortemente por cursos e seminários, atualiza de certa forma o professor, ou seja, informa, mas não forma, porém não possibilita o espaço para a reflexão. Este fato vai de encontro ao constatado por Molina Neto (1997), sobre as formações que mais comumente participam os professores. As atividades

direcionadas à reflexão e à produção de conhecimento têm espaços reduzidos nos encontros.

Também as escolas se enquadram nessa perspectiva, devido ao fato da extrapolada carga horária dos professores em virtude das constantes reestruturações de pessoal, aumentando turmas sem o aumento igual de professores, inversamente, diminuindo os espaços para encontros e reuniões, ou seja, redução no espaço para a reflexão.

Nesse sentido, a escrita oral das supervisoras das Escolas e das professoras da Secretaria com relação a prática pedagógica da Educação Física e suas necessidades formativas, se aproximam da perspectiva prática com enfoque tradicional. Nesse modelo a cultura profissional e o conhecimento são produtos da adaptação às exigências do contexto sobre a escola. O conhecimento profissional é tácito, escassamente verbalizado e menos ainda teoricamente organizado; está presente no bom desempenho do docente experiente e o aprendiz adquire num longo processo de indução e socialização profissional.

Também situam a disciplina na *perspectiva técnica*, que conforme Pérez Gómez (2000), torna o docente um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam dele.

Percebe-se então, diferenças entre os discursos das escolas e da Secretaria e as possibilidades de concretização de metas educacionais mais ousadas. A intenção não é indicar culpados, mas perceber como a inovação educacional esbarra em dificuldades estruturais. Existe uma vontade de realizar, porém concretamente não existe meios de encaminhar as estratégias. Não se tem a intenção de dizer que as escolas ou a Secretaria não sejam reflexivas, e sim, que o processo crítico-reflexivo vem se desenvolvendo muito lentamente.

O entendimento do processo de aprendizagem, da função social da escola, do papel do professor e do aluno, bem como da decisão por programas ou conteúdos de ensino, encontra-se em dependência do percurso de formação profissional ao qual o professor teve acesso (NEIRA, 2003).

A formação continuada ao mesmo tempo que é fundamental à transformação do que se faz em sala de aula, não tem mostrado um caráter sistemático, intencional

e legal. Fortemente marcada por uma lógica de necessidade prática, tem se preocupado em produzir resultados rápidos.

A transformação da escola e da estrutura educacional em reflexiva e emancipadora é uma construção, que exige romper com a ordem estabelecida. Por isso, realizar esta organização, é acreditar na possibilidade da mudança como resultado do esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo (ALARCÃO, 2001).

É indispensável a interação entre professores, gestores e autoridades intermediárias, somando esforços para pensar a formação continuada como algo realmente indispensável e viável nas possibilidades de valorizar cada realidade e enfrentar os desafios educacionais.

4.4 – Os Professores de Educação Física e a formação continuada: perspectivas e desafios

A Educação Física apresenta uma vasta amplitude em termos de área de conhecimento. Hoje, não é somente o físico o responsável pela educação, e sim a reflexão intelectual que ocorre na realização do movimento, passando a ter como objeto de estudo "o homem em movimento" e podendo ser entendida pelas possibilidades de interação com o ser humano em sua totalidade, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais e suas relações.

As correntes filosóficas, tendências políticas, científicas e pedagógicas, vem influenciando sensivelmente a Educação Física Escolar. As abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e crítica, fundamentadas nos PCNs, que são o referencial para o ensino de Educação Física nas escolas públicas do país, simultaneamente são possibilidades pedagógicas, juntamente com a LDB, e orientam esta disciplina a se integrar na proposta educativa da escola.

Um bom trabalho na área de Educação Física Escolar, com clareza de objetivos, seqüência de conteúdos e fundamentação da docência está diretamente relacionado com as possibilidades de desenvolvimento profissional, do exercício da reflexão, desde os conhecimentos iniciais, no curso de graduação, até a formação em serviço.

Em especial na Educação Física conforme Carreiro da Costa (1996), não existe um corpo de conhecimentos, idéias, valores e referências comuns a todos os

membros da profissão e que constituísse um código normativo que ajudasse a tomar as decisões profissionais.

Nesse sentido, segue a análise sobre a formação continuada, agora, com o olhar dos Professores de Educação Física que atuam em diversos contextos da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). Participaram do estudo, 5 professores das escolas pesquisadas:

Escola A, a *Professora Ana*, formada há 12 anos, com 6 anos de atividade na rede, 20 horas em 1 escola e 20 horas em academia, sem curso de pós-graduação. Atende turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental.

A *Professora Júlia*, formada há 23 anos, 18 anos de serviço, 40 horas semanais na rede pública em 1 escola e 15 na rede particular de ensino, com Especialização em Interdisciplinaridade. Trabalha em turmas de Anos Iniciais, Finais e EJA.

Os professores da *Escola B*, *José* com 25 anos de docência, concluiu seu curso de graduação há 26 anos, sem curso de pós-graduação e 20 horas de serviço em 1 escola, atendendo turmas de Anos Finais. Também trabalha com treinamento de equipes de futsal para torneios escolares.

A *Professora Elena* com 6 anos de atuação, 30 horas em 2 escolas municipais e 15 horas como personal trainer, formada há 22 anos, com Curso de Especialização em Ciência do Movimento Humano. Atualmente está com turmas de Anos Iniciais e Finais.

A *Professora Maria*, da *Escola C*, com 14 anos de serviço e 40 horas de trabalho no município em 2 escolas, formada há 17 anos, com Especialização em Educação Ambiental. Trabalha com turmas de Anos Finais. Possui um projeto que desenvolve em suas aulas na escola rural, sobre construção de jogos a partir das modalidades esportivas oficiais.

Uma característica dos professores de Educação Física desta rede é o nível de titulação. A maioria dos docentes possui curso de pós-graduação (especialização), também existindo professores com mestrado. Diferente de realidades como a do Estado de Goiás colocada por Souza (2003), onde há um grande número de docentes-leigos, sem curso de graduação. Dos professores deste estudo, 4 possuem curso de especialização.

Além de caracterizar os professores de Educação Física estudados, outro enfoque reside comparação das diferentes perspectivas sobre a formação

continuada com os estágios da carreira, ou seja, a compreensão desses professores, que estão em diferentes etapas do desenvolvimento profissional, atuando nos diferentes contextos que para lembrar são as regiões central da cidade, periferia e rural.

Devido ao número reduzido de escolas na zona rural e os professores já estarem lotados há bastante tempo nas mesmas, não foi possível encontrar docentes em início de carreira para complementar as relações. De acordo com a SMEEd, os mais recentes nomeados são de um concurso público realizado em 2001 e nenhum deles foi encaminhado para as escolas rurais, porque o quadro de professores nessas escolas está sempre completo, devido às gratificações.

Pensando nas concepções de formação continuada, estratégias de ação, prática pedagógica, relações na escola e com a Mantenedora, os professores deste estudo falaram sobre as perspectivas e desafios presentes no cotidiano da Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para todos a atualização é importante, porque permite um diálogo maior com os alunos, e a ressignificação da prática pedagógica. A formação continuada é vista por diversos olhares:

Seria uma atualização do profissional da educação na sua área (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

É uma reciclagem, uma retomada de diversos assuntos, que podem através de discussões, de idéias novas, trazer novos subsídios de trabalho (Professora Júlia – Escola A, 22/ 11/ 06).

Eu acredito que formação continuada são esses cursos que de forma geral a gente faz durante o ano nas escolas e também as leituras que a gente procurar e principalmente a troca que a gente tem com os colegas e as experiências do dia-a-dia (Professora Elena – Escola B, 26/ 11/ 06).

O professor não pode parar. Tem que sempre estar adquirindo coisas novas, tentando conquistar espaço, melhorar o seu conhecimento, por isso chama formação. Conforme a vida profissional vai passando, vai adquirindo novos conhecimentos (Professor José – Escola B, 28/ 10/ 06).

Todo o trabalho a mais que precisa de fundamentação. Porque o tempo passa, várias coisas estão mudando, novidades metodológicas, que a gente usa diretamente nas nossas aulas (Professora Maria – Escola C, 16/ 11/ 06).

Estes docentes participam regularmente de atividades de formação continuada, porque além da necessidade de acompanhar as inovações educativas, é uma exigência das escolas e da SMEEd, que também oportunizam espaços para a realização deste tipo de encontros. Eles vão tanto aos eventos gerais quanto aos

específicos da área (que são em menor número). Pensam que é uma forma para se envolverem nas instituições e conhecerem os trabalhos de outros colegas.

Para eles, cursos, leituras, novas idéias e a fundamentação teórica do trabalho estão relacionados com a formação continuada, que pode ser oferecida tanto na escola, quanto fora dela. Para Onofre (1996), atribuir à formação de professores um caráter contínuo e sistemático significa aceitar que esta acontece, com freqüência e regularmente, desde as primeiras experiências ainda como candidato a professor, se encaminhando para toda a vida profissional.

Para Shigunov (1994), o princípio da continuidade, evidencia a necessidade de haver um planejamento coexistente à duração da vida ativa do profissional, com reformulação na formação inicial, que têm a vontade de continuar sempre estudando. “Há a necessidade de serem eternos estudiosos” (p.246).

Pelos comentários sobre a formação que se dá em serviço, os professores parecem estar conscientes no discurso, sobre a importância de buscarem regularmente conhecimentos que aprimorem sua atividade pedagógica. Por outro lado, essa atualização pode muitas vezes se relaciona também com reciclagem, embora esse não seja o termo utilizado.

Esses professores que vão dos 6 aos 25 anos de serviço, estão em fases distintas do ciclo de vida profissional comentado por Huberman (1992): estabilização, diversificação e serenidade e/ou distanciamento afetivo. O ciclo de vida profissional é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis que definem o que torna profissionais mais ou menos competentes com os anos. Ele propõe uma perspectiva clássica da carreira, onde delimita-se uma série de seqüências que atravessam a vida profissional, sem que estas sejam vividas pela mesma ordem, por todas as pessoas. Não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

Pelos pressupostos de Huberman, supõe-se que cada professor vivencie de maneira peculiar a consolidação da experiência de trabalho inicial e as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional.

Os professores com mais tempo de serviço, ao falarem da formação continuada, em termos de conhecimentos da área, a relacionam com retomada de conhecimentos na busca de novos, enquanto os outros a relacionam com novas propostas a serem desenvolvidas no exercício da docência. Fica claro que a intenção deste estudo não é medir a competência dos professores e nem das

instituições estudadas, mas perceber em especial nos professores como as estratégias e modelos de formação aos quais foram submetidos no seu desenvolvimento profissional, influenciam nas concepções educacionais dos mesmos.

Segundo Candau (1996), o conhecimento das etapas da carreira, tem contribuído de modo interessante para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação continuada de professores.

De acordo com Huberman (1992), as *Professoras Ana e Elena*, estão na fase de estabilização, com cerca de 6 anos de atividade na rede municipal de ensino. Nesta fase a característica marcante é a afirmação como profissional, evidenciadas nas suas conceituações e na preocupação com a vivência formativa na área e a troca de experiências com seus pares.

O *Professor José e a Professora Júlia*, na fase de serenidade/ e ou distanciamento afetivo, com 25 e 18 anos de serviço respectivamente, estão se aproximando da aposentadoria, que para professores no Brasil acontece quando os professores fecham os 25 anos de serviço em sala de aula. Pelos seus vários anos de vivência docente, colocam a formação como uma consequência da adequação da atividade que exercem às novas condições que os alunos vêm apresentando no decorrer da sua vida profissional.

A *Professora Maria*, na fase de diversificação, com 14 anos de serviço, também fala na necessidade de inovação metodológica, uma das características desta etapa, que surge como consequência de uma consolidação pedagógica.

Para esses professores, os programas ou atividades de formação continuada deveriam contemplar:

O que seria bom para nós da Educação física, seria toda atualização de jogos, exercícios, o que está acontecendo de novo no Brasil, no Estado, algum jogo novo (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

Deveria ser mais ligada ao interesse dos professores, partindo da realidade da escola. Os temas deveriam ser pertinentes para atualização até regras dos esportes, porque a gente está sempre correndo atrás de atualizações específicas da nossa área. Claro, que a parte pedagógica é sempre bem-vinda, de todas as formas (Professora Elena – Escola B, 26/ 11/ 06).

Curso de regras básicas de todos os esportes coletivos, porque toda hora as regras estão mudando. Também um planejamento comum (Professor José – Escola B, 28/ 10/ 06).

Esse grupo de professores considera importante que as formações em Educação Física contemplassem questões relacionadas ao esporte. Essa necessidade vai de encontro com o tempo em que ocorreram suas formações iniciais, sendo a professora mais nova formada há 12 anos. Grande parte deles, com 17, 22, 23 e 26 anos de formados, são egressos de cursos de graduação em Educação Física cuja grade curricular ainda era fortemente vinculada fortemente às questões técnicas das modalidades esportivas.

Na verdade, o cotidiano das aulas de Educação Física demonstra o vínculo forte que os professores ainda possuem com a esportivização. Günther; Molina Neto (2000), nesse sentido, afirmam que o esporte é conteúdo hegemônico na Educação Física Escolar. Embora não sejam trabalhados os modelos tais quais os dos esportes de rendimento, as formas de jogo abordadas, seguem os moldes do esporte tradicional com uma flexibilidade das regras, conforme o nível de possibilidades de cada grupo.

Os professores que estão nas escolas sabem que os conteúdos que prevalecem nas grades curriculares da educação básica se relacionam predominantemente aos esportes coletivos: futebol, voleibol, basquetebol e handebol. As atualizações que os professores esperam, tratam-se de possibilidades diferentes de ensinar os esportes, porém sempre mantendo a estrutura tradicional.

Embora não seja o caso destes professores, sabe-se que em muitas escolas públicas por este Brasil afora, os conteúdos são divididos em uma modalidade esportiva por bimestre ou trimestre, mas que devido à falta de estrutura e materiais, esta prática nem sempre se concretiza e os alunos acabam jogando futebol e volei o ano todo.

Para Kunz (1994), a hegemonia do esporte vem impedindo o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física Escolar, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo. A inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças, podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação.

As novas perspectivas educativas requerem o rompimento com as relações de hegemonia. Aceitar o fato de que os professores de Educação Física das escolas têm um conhecimento e que, a partir daí, pode começar todo um trabalho de

reconstrução curricular e projetos e atividades de formação permanente, significa primeiramente convencer este coletivo da possibilidade e também oferecer condições materiais objetivas para a sua concretização (MOLINA NETO, 1997).

Também os docentes em geral, sempre esperam que esses encontros venham a balizar os problemas didáticos e metodológicos de suas práticas pedagógicas. Segundo Souza (2003), em um estudo sobre a participação dos professores em programas de formação no estado de Goiás, o objetivo principal era buscar receitas de como enfrentar os problemas (materiais, didáticos, metodológicos e avaliativos, entre outros), tanto quanto modelos de aulas aplicáveis em suas escolas.

Outros professores, pensam em uma formação continuada como espaço de trocas e sempre relacionados não com conteúdos específicos, mas com as necessidades educativas dos alunos:

Quando oferecem a formação continuada, deveria ter momentos em grandes grupos, mas também com os pequenos para discussão. A gente só ouve e precisa dessa parte da discussão. Contextualizar o que aconteceu, porque às vezes, tudo o que o palestrante está falando, não é aquilo que está acontecendo na nossa escola (Professora Maria – Escola C, 16/ 11/ 06).

Eu acho que precisariam fazer um levantamento com os professores e ver o que está sendo mais necessário na prática do dia-a-dia do professor, e em cima disso fazer essas formações (Professora Júlia – Escola A, 22/ 11/ 06).

As escolas devem facilitar a troca de experiências entre os professores, criando 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 (KRUG, 1996).

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 sabia (ALARCÃO, 2003).

Para Krug (2001), os comentários e discussões dos professores sobre um determinado caso, contribuem para análise de situações e o estudo de alternativas para se colocar em ação. Em um estudo sobre rede de auto-formação participada com vistas ao desenvolvimento profissional, este autor percebeu que até colaborações simples, como por exemplo, o compartilhar impressões e análises de

situações de sala de aula com os colegas, contribuem, pois a capacidade de reflexão de cada um passa a ser importante ingrediente da análise coletiva do andamento do grupo e um dos principais trunfos no ajuste das relações profissionais da equipe.

A participação em um grupo de discussão ou análise das práticas, pode servir de iniciação para uma prática reflexiva pessoal. Essa questão é importante, porque em algumas fases da vida profissional, a reflexão solitária ou inserida nas estruturas comuns de trabalho, não permite avanços, a participação em um grupo de trocas ou análise pode oferecer apoio (PERRENOUD, 2002).

Os professores desta pesquisa citaram os eventos nos quais participaram recentemente. Entre as atividades na área estão o 6º Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar e o Mercomovimento – evento promovido por uma empresa particular. Nos gerais se encontram o 6º Encontro de Educação da Administração Popular, o VII Congresso Internacional de Educação Popular promovido pelo MOBREC e as formações realizadas nas escolas.

Eles alegam que a falta de tempo é um dos grandes empecilhos ao engajamento em mais atividades de formação continuada. Com o preenchimento quase total das cargas horárias, e o atendimento a um grande número de turmas, fica difícil dispensar os alunos a cada formação que surge.

A carga de trabalho dos professores segundo Tardif; Lessard (2005), é um problema administrativo, definida em duração pela organização escolar em função das normas oficiais, encaminhadas pelo governo. O tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos, o salário, definem o quadro legal no qual o ensino se desenvolve.

Sabe-se que de acordo com a LDB, (BRASIL, 1997), os alunos devem permanecer na escola 200 dias letivos ou 800 horas. O art. 34 também relata, que o aluno esteja pelo menos quatro horas em efetivo trabalho em sala de aula.

Na rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), as escolas, na organização do seu PLP – Plano de Lotação de Professores, conforme as orientações estabelecidas pela SMEd, cada professor de Anos Finais do Ensino Fundamental deve ter 16 horas de trabalho frente ao aluno, em sala de aula. A Secretaria comenta que a fim de equilibrar as cargas horárias dos professores e também pensando na otimização dos recursos humanos, tem como requisito que o máximo de professores possível sempre esteja no limite da carga horária.

Esse excesso de carga horária frente ao aluno aumenta o que Tardif; Lessard (2005) comentam como trabalho elástico ou invisível, aquele que acontece depois do turno de trabalho, nos finais de semana ou até mesmo férias.

Sobre o tempo disponível para realizar estas atividades, alguns professores relatam:

O único problema é que às vezes a gente fica sabendo das formações 15 dias ou até uma semana antes, e nem sempre dá tempo de organizar o horário. Esses eventos teriam que ser avisados com mais antecedência (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

Faz uns 3 anos que não participo das formações do município. Não participo pela carga horária que muitas vezes não tem quem substitua, é muito fechada. O transtorno que dá parar dois ou três dias é grande (Professora Júlia – Escola A, 22/ 11/ 06).

Santini; Molina Neto (2005), ao pesquisarem o esgotamento profissional de professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre, apontaram que além da sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de funções (pai, substituto de professor de outra disciplina, de orientador psicológico ...), a quantidade de turmas, o número de horas dedicadas à prática docente são fatores que comprometem a prática pedagógica destes professores e implicam em falta de tempo para a qualificação desejada.

Reportando às fases da vida profissional, o aparecimento dos filhos, a constituição de família, parece adiantar este ciclo e um professor na fase de estabilização pode já começar a frequentar menos todo o universo de atividades formativas. Neste estudo, alguns dos professores relataram que com o nascimento dos filhos, passaram a participar com menos assiduidade as atividades formativas, mesmo reconhecendo a sua importância.

Já um dos professores na fase de serenidade e/ou distanciamento, coloca que não participa porque com o tempo, vai ficando cada vez mais difícil desacomodar, torna-se cansativo procurar substituto para as aulas, modificar horário, solicitar dispensa e acaba desistindo antes mesmo de participar dos eventos.

Segundo Azzi (2005), a dinâmica entre os elementos do trabalho docente demonstra sua especificidade, riqueza e complexidade. As contradições entre a prática pedagógica e o discurso desta prática em muitos momentos deixam marcas na trajetória profissional.

Para Tardif; Lessard (2005), os modos como os professores lidam com esses fenômenos, levam em conta a idade, o tempo de profissão, como eles vêem o seu papel e até o sexo, porque mulheres, normalmente encaram uma dupla jornada: trabalho-casa.

Na vida do professor, a sua trajetória formativa está relacionada com os conteúdos que implicam em desenvolvimento, porém aquilo que o professor compreende acerca das teorias está ligado à capacidade que tem como adulto de vincular os saberes com a sua experiência.

Assim como estes professores deixam clara a dificuldade de fazer sempre as atividades de formação continuada, especialmente aquelas que ocorrem fora da escola, também colocam os critérios para a escolha das formações que participam. Eles procuram a formação de acordo com a necessidade, ou seja, se os conhecimentos abordados poderão colaborar na prática, e como a Educação Física é ampla, as possibilidades são bastante variadas. Um critério importante é se o curso é prático, porém são conscientes da importância das abordagens teóricas.

Quando solicitados sobre as formações oferecidas pela Mantenedora, estes professores comentaram:

Promove, mas deveria promover com mais qualidade. O que eu frequentei não tinha aprofundamento (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

Hoje são poucas, já foi bem mais. Nem posso falar, porque não tenho participado (Professora Júlia – Escola A, 22/ 11/ 06).

Promove alguma coisa, não muito. Trabalhei em outro Estado e lá tinha bem mais (Professora Elena – Escola B, 26/ 11/ 06).

Que eu me lembre, o Seminário de Esporte e Lazer (Professor José – Escola B, 28/ 10/ 06).

Eu não me lembro da última que promoveram, porque o Sindicato também promove. São importantes, mas só pega no geral, aquela parte da discussão não tem, acho que isso teria que melhorar (Professora Maria – Escola C, 16/ 11/ 06).

De acordo com essas falas, pode-se observar um afastamento ou um certo problema de comunicação entre professores e Secretaria. Esta última comenta várias oportunidades de atividades, visando o trabalho voltado para a Educação Popular, e inclusive citam os eventos e suas finalidades. Mas os professores, às vezes, restritos somente ao que ocorre na sala de aula, acabam não tomando conhecimento destas atividades. Alguns não participam por opção, mas a maioria

porque acaba não sabendo das atividades. Por isso, a importância de intensificar a comunicação entre os mediadores dos professores com a Secretaria.

A questão da existência de atividades de formação geral e poucas atividades na área específica, para esses professores é um espaço perdido do desenvolvimento profissional. Günther; Molina Neto (2000), comentam essa mesma percepção nos professores de Educação Física estudados por eles. A mudança é vista como necessária, mas a existência de mais formações específicas não pode ser deixada de lado.

Essa realidade formativa mais ampla da rede, deixa uma lacuna no desenvolvimento dos saberes específicos da profissão. Uma categoria torna-se tanto mais legítima, quanto mais oportunidades possui de refletir sobre a sua natureza.

Participar de atividades de formação permanente para os professores de Educação Física para Molina Neto (1997), tem ao mesmo tempo força e contornos polêmicos, porque está ligada a conceitos de atualização, controle do trabalho, salário, promoção na carreira, assim como: exploração, intensificação e colonização do trabalho docente.

Este autor segue comentando, que paralelo ao incentivo público para as atividades de formação, se implantou na Educação Física uma indústria de programas desta natureza, tanto governamentais, quanto privados.

A cada dia mais instituições públicas e corporações privadas adotam programas de formação. Em especial na área de Educação Física, quando comparadas a outras áreas da Educação, muitos dos eventos pagos são bastante caros. Por isso, a SMEd com o estabelecimento das parcerias já comentadas, tem proporcionado o acesso gratuito dos professores de Educação Física a diversas destas formações.

É importante evidenciar que os cursos e seminários, são apenas uma parte da totalidade que envolve o desenvolvimento profissional. No entanto, as próprias políticas educacionais das redes públicas em geral, exigem que seus professores periodicamente apresentem certificados das formações realizadas, que servem para promoções e progressões na carreira. Inclusive nesse aspecto pode-se observar uma questão polêmica e bastante séria: a formação que ocorre na escola, com o espaço para a reflexão, não está vinculada a tanta burocratização, como por exemplo, emissão de certificados, porque ela diz respeito a toda (re)construção de saberes que ocorre na escola, que não podem ser mensuradas em cargas horárias.

E por essa característica, mesmo sendo mais efetiva na transformação das posturas profissionais, não pode ser incluída nos planos de carreira. E as Secretarias seguem investindo valores consideráveis dos fundos do governo federal já comentados em atividades intensivas.

Muitos dos cursos e seminários, na verdade pela sua estruturação, são programas de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e/ou reciclagem, e contribuem pouco para a construção da autonomia intelectual do professor.

Segundo Contreras (2002b), a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação. E a perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos da prática.

O professor necessita de autonomia para intervir em muitos dos problemas existentes nas políticas de formação de professores. Para Giroux (1997), estas atividades são fortemente influenciadas por uma teoria educacional que tem sido construída em torno de um discurso e conjunto de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem.

O espaço pertinente desta formação já não é o professor isolado, mas sim, inserido num corpo profissional e numa organização escolar (NÓVOA, 1991).

Nesse sentido, retomamos a importância das reuniões, como espaço formativo. Vasconcellos (2002 c), comenta que as reuniões são um fundamental momento para a partilha de saberes específicos das várias áreas do conhecimento, fazendo dela um espaço de formação cultural, do fluir epistêmico e estético, assim como da melhor capacitação para decifrar o mundo que nos cerca.

Assim, os professores de Educação Física deste estudo, relatam as suas percepções sobre as reuniões pedagógicas e seus espaços para atuação nas mesmas, tanto no trabalho com todos os professores, quanto por áreas de conhecimento :

A Educação Física tem espaço para se posicionar, só que a gente que não sabe usar muito bem. Eu tenho duas realidades, me sinto bem à vontade nas duas, mas tem uma que eu me sinto melhor, tenho um espaço maior, talvez porque eu esteja lotada na escola. O trabalho por áreas do conhecimento não existe, é tudo em conjunto e é pouco. É importante o encontro por áreas, porque o interesse dos professores seria maior. Mas não existe esse encontro, a gente muito pouco se encontra, até por causa do espaço físico que a gente ocupa. Na reunião pedagógica conversamos pouco, porque tem que prestar atenção nos assuntos gerais da escola que

na maioria das vezes são burocráticos (Professora Elena - Escola B, 26/ 11/ 06).

Muito pouco, quase nada, só em algum caso extremo, um assunto bem prático (Professora Júlia – Escola A , 22/ 11/ 06).

Deveriam dar mais espaço. Meu trabalho é isolado, não faço parcerias, o ideal seria trabalhar com os outros colegas e que existisse um espaço na reunião para sentar e organizar com outros colegas (Professor José – Escola B, 28/ 12/ 06).

A Escola A e a B, possuem reuniões semanais com duração de duas horas, dentro do próprio turno de trabalho. Nesse dia que é fixo na semana os alunos são dispensados, para que todos os professores em cada turno possam estar presentes. A Escola C reúne-se quinzenalmente ou mensalmente de acordo com a necessidade, não possuindo horário fixo semanal para a realização dos encontros. A intenção das reuniões é trazer para o espaço coletivo questões relativas à organização escolar.

Para Tavares (2001), uma escola reflexiva deverá ser antes de tudo, uma escola de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem, colaboram entre si: a escola dos professores e demais agentes educativos. Todos deveriam ser essencialmente reflexivos, com um verdadeiro conhecimento e sentimento de si e dos outros.

No entanto, parece às vezes, que a estrutura dos espaços, parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica (NÓVOA, 1991).

Por outro lado, a participação nas reuniões, está sensivelmente relacionada com os ciclos de vida profissional, pois em tese, os professores em início de carreira têm mais disposição para participar e contribuir do que os mais antigos. Para Kuhlen (*apud* HUBERMAN, 1992), parece haver uma curva de expansão e de recuo ao longo da vida profissional.

Os professores com mais tempo de serviço neste estudo, são os que comentam a falta de espaço nas reuniões pedagógicas. Os com menor tempo de serviço, parecem ter disposição para buscar o seu espaço nas reuniões. Provavelmente pelo estado de tranquilidade profissional dos primeiros, eles se mantêm mais na observação enquanto o sentimento de competência pedagógica crescente dos mais novos, motiva as constantes intervenções.

Huberman (1992), salienta que as características da instituição, os acontecimentos sociais, a vida familiar, a condição de ser homem ou mulher são igualmente determinantes para influenciar as fases da profissão e as relações que daí decorrem na organização escolar.

Também há outros fatores a considerar: a filosofia da instituição; a cultura organizacional; as condições de andamento dos projetos; o excesso de burocracia; o pouco tempo para trabalhar as novas práticas; a ausência de medidas de consolidação; a falta de participação dos professores nos processos decisórios; a centralização do poder; entre outros. As dimensões da cultura e do funcionamento da instituição formam um sistema de interatividade. Somente o encontro de características favoráveis, é capaz de modificar posturas, transformar representações e práticas.

A presença dos professores de Educação Física nas reuniões precisa ser mais freqüente, porque é uma condição necessária para que aconteçam processos interdisciplinares, buscando-se relações com as disciplinas da sua área de conhecimento (Comunicação - Português, Línguas Estrangeiras e Artes) e também com outras áreas. Também, o planejamento coletivo com outros professores de Educação Física, além de possibilitar projetos inovadores, pode colaborar para o debate sobre quais os objetivos e conteúdos mais adequados para as novas perspectivas educacionais. Não se pode conceber que em uma mesma escola, professores da mesma disciplina, neste caso, a Educação Física, assumam abordagens diferentes. Os professores precisam estabelecer linhas de ação comuns em uma mesma organização escolar, porque assim como não se pode imaginar um trabalho isolado; a falta de unidade de ação, especialmente na Educação Física, que não possui um modelo curricular único, pode mais comprometer do que enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Então, questiona-se dois lados: um que é do comprometimento que o professor tem na participação deste espaço, e outro é se realmente as reuniões pedagógicas oferecem oportunidades formativas, ou assumem constantemente a rotina de avisos gerais, e a tomada de soluções emergenciais para os problemas que ocorrem na escola.

Segundo Vasconcellos (2002c), a instituição que não valoriza este espaço, não optou ainda efetivamente por um planejamento participativo. Num certo sentido,

podemos dizer que o trabalho coletivo é parte constituinte do método de trabalho na perspectiva reflexiva.

Felizmente, há escolas que conseguem, por várias estratégias, promover formação continuada de seus docentes, auxiliando-os a melhor lidarem com suas potencialidades, necessidades e dificuldades. Nas próprias escolas deste estudo, outros professores comentam :

Embora não exista espaço por área para discutir o trabalho que vem sendo feito, na minha escola o espaço é total. A equipe diretiva deixa as reuniões abertas, o trabalho é democrático, todas as decisões acontecem com a opinião dos professores. A Educação Física é bem vista. Com todos os materiais que temos, na outra escola onde eu trabalhava não tinha, nunca tinha visto tantos materiais, a escola dá bastante importância e fornecem tudo o que a gente precisa (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

Eu sempre estou fazendo tudo, sabendo de tudo. Não existe separação por área, até porque sou sozinha na disciplina, mas o trabalho é sempre coletivo (Professora Maria – Escola C, 16/ 11/ 06).

Quanto mais sistemáticas forem as reuniões, remuneradas e incorporadas no horário do professor, talvez melhores serão os resultados obtidos. O que não pode ocorrer é uma diminuição deste espaço na escola. Porque segundo Vasconcellos (2002c), quando o professor dedica um espaço no seu horário de trabalho para as reuniões, com o tempo, participar delas passa a ser não só um direito docente como uma exigência institucional.

Como é possível perceber pelas falas dos professores, até as condições de trabalho são meio de incentivar a participação. A professora que fala da quantidade de materiais disponíveis, relaciona esta condição com um crédito dado ao trabalho realizado.

Ser professor de Educação Física é um processo contínuo e cumulativo pelo qual o indivíduo se constrói como professor (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

O engajamento nas reuniões pedagógicas é fundamental para o desenvolvimento profissional. Conforme Krug; Canfield (2001), é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. A trajetória baseada na reflexão sobre a ação, permite ao professor (re) descobrir novos caminhos dentro da sua profissão.

De acordo com Tavares (2001), o potencial do ser humano, sua corporeidade, todo o seu patrimônio hereditário inato e adquirido, de natureza física, biológica,

psíquica, social, cultural, passa a ser visto de maneira articulada. Diferentes níveis de percepção permitem que se construa um conhecimento que ao assumir-se como pedagógico, desencadeia novos estados de percepção, interminavelmente, caracterizando um espiral de desenvolvimento.

Esta espiral, ou seja, o movimento de contínua transformação do conhecimento adequando-se às demandas sociais, vem de encontro ao que comentam Farias; Shigunov; Nascimento (2001), sobre a impossibilidade de se alcançar qualidade de ensino, se não há um acompanhamento constante das atividades pedagógicas.

Seguindo a proposta desta pesquisa, espera-se que o acompanhamento das atividades do professor tenha o enfoque reflexivo. Para isso, as relações interpessoais são de fundamental importância.

Estes professores, também sentem falta das reuniões por disciplina que eram promovidas pela SMEd com certa regularidade. Para eles, era uma alternativa de conhecer o trabalho de seus pares. Eles comentam que as atividades variam de acordo com a gestão que assume a Prefeitura. Mesmo as atividades que surtem bons resultados são abolidas a cada nova administração que assume, começando do zero e às vezes, desconsiderando o bom andamento de atividades que já vinham sendo realizadas.

A mudança de estratégias de acordo com os governos, é algo colocado por Günther; Molina Neto (2000, p.51):

(...) a transitoriedade dos governos fica muito marcada junto aos professores. A história tendência e implantação de novas políticas de ensino, em diferentes governos, acaba por gerar um sentimento de descrença e apatia nos professores.

Sobre as reuniões que deixaram de ser promovidas pela SMEd, os professores relatam :

Agora só existem reuniões a nível de jogos escolares. Antes tinham reuniões por disciplina, nunca mais aconteceu isso. Eu acho falta porque a gente se encontrava mais com os colegas, trocava idéias (Professora Júlia – Escola A, 22/ 11/ 06).

Antigamente tinham reuniões da disciplina. Quando eu entrei no município cheguei a participar. Eram discutidos os cursos que poderiam ter. Depois de 2001, acho que não teve mais (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

Quando eu entrei em 2000, participei de reuniões. Depois, elas foram acabando. E tinham assuntos importantes como planejamento, avaliação do ano letivo (Professora Elena – Escola B, 26/ 11/ 06).

Eu acho que deveriam ter esses encontros como anteriormente, de todos os professores de Educação Física para debatermos assuntos da escola: o que cada um está trabalhando, fazendo. E um supervisor da área de Educação Física também, seria um intermediador das escolas com a SMEd (Professor José – Escola B, 28/ 10/ 06).

Na verdade, quem nos chama é a SMEL, mas não tem discussão sobre conteúdo, metodologia. É só sobre jogos. O único evento que reúne o pessoal da Educação Física da rede é o Seminário (Professora Maria – Escola C, 16/ 11/ 06).

Na verdade, o mais importante que os professores salientam, é o retomada dos encontros da categoria, com reuniões regulares onde todos os professores de Educação Física da rede municipal pudessem se encontrar, tratando de questões pedagógicas, do desenvolvimento profissional, não necessariamente seguindo as estruturas antigas, mas possibilitando um espaço para pensar a Educação Física Escolar.

Não é fácil conceber projetos e gerenciá-los em toda uma rede pública de ensino. Menos ainda no que diz respeito à formação continuada de professores. Perrenoud (2002), aborda uma questão fundamental a se refletir sobre o andamento destes programas: administrar sua própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra.

As Secretarias de Educação em geral, enfrentam dificuldades em propiciar o pleno desenvolvimento profissional de seus professores, principalmente no que se refere ao enfoque crítico-reflexivo. É preciso que se encontre uma política (projeto/programa) capaz de tratar o problema de maneira ampla, superando a fragmentação e a desarticulação que há muito tempo vem acompanhando estas estratégias, contemplando além da construção coletiva, a especificidade de cada professor em reconhecer e superar suas carências profissionais e aprimorar seus interesses pessoais. Para tanto, faz-se necessário abdicar da “colcha de retalhos” comentada por Thurler (2002, p. 93), da formação continuada clássica, baseada em um elenco de cursos às vezes distante do projeto da escola, em favor de uma perspectiva sistêmica e referenciada cujos impactos podem ser muito mais profundos.

Especialmente encontros reflexivos constituiriam um instrumento importante, uma vez que, dentro de uma dinâmica pautada na coletividade, o relato e a troca de

experiências, subsidiariam e contribuiriam para a construção do conhecimento do professor e a valorização de sua prática educativa. Segundo Krug; Menezes Filho; Beltrame (2001), seminários, encontros reflexivos colaboram para os professores refletirem sobre os seus próprios valores e objetivos de ação, dando oportunidade para optarem por (re)construir alternativas pedagógicas.

A Educação Física necessita de pontos referenciais que a sustentem na escola. Nesse sentido Palma (2001), relata uma pesquisa realizada sobre a formação destes professores no estado do Paraná, onde as reuniões colaboraram significativamente para os fazeres pedagógicos e a relação com o todo do processo educacional escolarizado.

É preciso a busca constante de estratégias efetivas, para que o professorado consiga superar as dificuldades. Conforme Moreira (2002), mesmo com todas as ações ou novidades que envolvam a formação, a própria estrutura social, caracterizada pelo credo neoliberal, determina um perfil profissional de educador com grandes dificuldades de investimento pessoal, reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros.

Pensar a prática pedagógica e suas possibilidades é um grande desafio, porque pressupõe além de abordar todas as diversidades que hoje a escola possui, seu projeto político-pedagógico, suas necessidades formativas e sociais.

O trabalho de um professor de Educação Física em especial, lida com o tempo, o espaço, o número de alunos, as interações aluno/ aluno/ professor, conteúdo, o acompanhamento de cada aluno de acordo com o seu ritmo, os outros alunos que já estão esperando a próxima aula, outras pessoas que passam pelo local, o barulho, o clima, a falta de material, assim como os pequenos acidentes com as crianças que podem acontecer em qualquer aula (RANGEL-BETTI *apud* DARIDO; RANGEL *et al.*, 2005).

Nesse sentido, é interessante saber como os professores deste estudo dinamizam sua prática pedagógica :

Na outra escola que eu estava faltavam materials. Aqui os recursos são melhores, tudo o que é solicitado se consegue. Pra mim é isso: a prática pedagógica se transforma com recursos, atualização e criatividade (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

É a vivência com o aluno, as experiências dele, as nossas. Eu com 22 anos de prática vejo que muita coisa vai mudando, tu vai vendo o que realmente é essencial. Na convivência, no dia-a-dia, tu vai vendo o que realmente interessa ou não (Professora Júlia – Escola A, 22/ 11/ 06).

A prática pedagógica depende muito do aluno, mas também depende muito do professor, do gosto dele de dar aula, de estar sempre em contato com os alunos, ver o desenvolvimento, aceitar críticas, porque nós não nascemos sabendo tudo. Eu acho que a humildade de ver que a gente comete erros e pode melhorar, é que permite a maior chance da gente poder transformar. E não sempre aquela aula: “a minha aula, é assim”, sempre do mesmo jeito (Professora Elena – Escola B, 26/ 11/ 06).

Cada ano que passa tu procura modificar. Com 25 anos de trabalho, percebo mais êxito nas atividades que faço. No início da minha carreira não existiam tantas informações e recursos sobre a Educação Física. E a Escola deixa a gente trabalhar (Professor José – Escola B, 28/ 10/ 06).

É complicado, porque na educação as coisas são demoradas, envolvem problemas sociais. Mas ao aceitar desafios, procurar coisas diferentes, a gente consegue fazer algo em termos de grupo e na parte individual (Professora Maria – Escola C, 16/ 11/ 06).

A formação de professores envolve a produções e/ou reelaborações que possibilitam novos entendimentos e saberes. E as mudanças realmente são significativas se repercutem em novas posturas, novas formas de agir e interagir na sala de aula.

Percebe-se que as preocupações educacionais dos professores se relacionam frequentemente com questões práticas, percebidas quando eles falam sobre recursos e informações. Esta questão vai de encontro ao comentado por Palma (2001), sobre a educação dos professores de Educação Física ser eminente prática, voltada para o que se tem de fazer, como fazer, para que fazer, com a solução sempre encontrada na ação.

Grande parte dos procedimentos, atitudes e conhecimentos que o professorado de Educação Física manifesta na escola pública, aprende fazendo. O fator limitante é quando a ação se encerra, sem análise e reflexão ou encaminhamento de novas possibilidades (KRUG, 2001).

Para o professor e a escola que valorizam a reflexão desse conhecimento que se constrói com a experiência, o mesmo autor segue comentando que há a integração das diversas dimensões do perfil profissional. É na escola que se concretiza a reflexão sobre a prática do real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano.

A construção de um conhecimento que parta da experiência, fica bastante clara, nos professores com mais tempo de magistério. As falas destes revelam que muito mais aprenderam com as descobertas no exercício da profissão, com os erros e acertos que hoje lhe garantem considerável segurança nas atividades que

desenvolvem. Para Huberman (1992), os professores ao final da carreira, também conseguem, como resultado da experiência adquirida ao longo dos anos antecipar situações, como resultado do grande repertório de conhecimentos adquiridos.

Valorizando a existência dos bons professores que estão na Educação Física, o que predomina segundo Molina Neto (1993), são profissionais com dificuldade de refletirem sobre o seu ensino devido a formação acrítica que possuem.

A própria esportivização da Educação Física pode ser conseqüência desta falta de formação crítica. Segundo Krug (2001), se por um lado, a comunidade escolar revela o desejo de transformar a prática educativa, também evidencia que essa mesma prática continua repleta de vícios, das propostas passadas, e ainda pior, envoltas por uma certa imobilidade que não permite avançar na construção de uma prática educativa em que o professor se reconheça como um profissional reflexivo que transforme a perspectiva educacional.

Embora estes professores também deixem clara a preocupação com a constante atualização, assim como possuem conhecimento da complexidade da sua atividades, observa-se por outro lado, que nenhum deles, coloca a pesquisa da sua prática como fonte de enriquecimento profissional. Talvez, porque no entendimento dos professores da educação básica em geral, a pesquisa seja exclusividade das universidades. E mesmo neste enfoque, de acordo com Charlot (2002), existe um afastamento entre a sala de aula e a pesquisa educacional. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois, tem que assumir a conseqüência da sua decisão, dos seus atos.

Qualquer inovação ou a transformação da prática pedagógica requer tempo, e os progressos principalmente iniciais são sutis, porque esta mudança envolve a tomada de novas posturas e a presença constante da reflexão. Conforme Perrenoud (2002), as inovações ainda são raras e insuficientes para mudar o sistema. Porém nos estabelecimentos escolares onde há equipes inovadoras, também estão professores cuja prática reflexiva transformou-se em identidade.

Apresentam-se ao mesmo tempo, reflexões sobre a formação continuada e suas repercussões no desenvolvimento profissional, estratégias de ação individuais e institucionais, que vão desde os cursos, até a inserção comprometida com o projeto educativo da escola. Os professores de Educação Física falaram sobre a repercussão das atividades formativas na sua atuação em sala de aula. Alguns

desses professores observaram grandes mudanças, outros algumas, e também existiu professor que notasse praticamente nenhuma contribuição.

A Professora Ana da Escola A, vê a formação em serviço muito distante da realidade que vivencia na sua prática pedagógica cotidiana. Para ela, faltam conhecimentos para aprimorar a especificidade da disciplina:

Na área de Educação Física ajudam muito pouco, eles fornecem uma pequena atualização. Eu vejo que a prática auxilia mais os professores que estão em sala de aula (outras disciplinas). A formação continuada tem abrangido algumas atualizações na parte da educação. Mas de conhecimentos para trabalhar a Educação Física, muito pouco (Professora Ana – Escola A, 25/ 10/ 06).

O professor de Educação Física, contribui para a qualidade do ensino com a sua disciplina, o desenvolvimento nos alunos da cultura corporal de movimento. Na verdade, como estudos já reportaram, o enfoque geral dado para o desenvolvimento profissional do professor, com pouca atenção à especificidade, às vezes compromete o andamento das atividades, pois ele passa a ter mais clareza do todo, mas pouco espaço para a reflexão do que lhe é característico.

Porém, o professor deve ter habilidade de transpor, através da reflexão, os conhecimentos adquiridos para a sua área. Segundo Porto (2000), a realidade educativa não pode ser enquadrada em esquemas preestabelecidos, a formação e a prática pedagógica não se reduzem à mera instrumentalização ou à “acertada” escolha de meios e de procedimentos. A formação/ prática pedagógica precisam ser vistas como situações problemáticas, contextualizadas, únicas.

O principal instrumento pedagógico da Educação Física é o corpo, sendo compromisso do professor, propor desafios e reflexões que proponham desenvolvimento integral, a auto-compreensão e a compreensão do coletivo através do movimento.

Todo movimento é dotado de significado e traz consigo elementos da cultura e do contexto de onde se origina. Ao contrário da dualidade corpo – mente historicamente sugerida pelos filósofos gregos, no período contemporâneo busca-se a corporeidade. Esse termo denomina a indissociável relação que existe entre o corpo e as emoções, a cultura corporal.

O professor deve demonstrar os modelos conhecidos, mas ao mesmo tempo oferecer o espaço para a modificação dos mesmos, havendo uma integração

cooperativa com o aluno que associa a experiência já construída ao seu estilo pessoal. As formas convencionais dos movimentos, tomam infinitos repertórios dotados de sentidos e significados.

A formação e a prática pedagógica devem ser encaradas como atividades reflexivas que somente em determinadas situações aceitam algumas aplicações concretas de caráter técnico, quase sempre aquelas que apresentam menor relevância educativa (PORTO, 2000).

Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), os dilemas que se apresentam à formação continuada dizem respeito à promoção de mudanças nas idéias e nas práticas profissionais e pessoais docentes. Por isso, as formas de desenvolvimento profissional devem recair na superação dos estereótipos e esquemas de ação consolidados pelos professores, na deslegitimação da figura do professor, que concorre com diversos outros veículos de informação e as lacunas de saberes profissionais originadas na formação inicial.

O despreparo profissional, a ausência de conhecimento, também podem estar associados a uma frágil formação inicial, de modo que se faz necessário investir nas situações de trabalho, no maior conhecimento teórico, envolvendo tanto as saberes pedagógicos como os específicos.

Os problemas com os cursos de Licenciaturas, incluindo a Educação Física, vêm 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 (SOARES, 1993).

Quando se fala na formação inicial em Educação Física, a escola tem sido pouco pensada. O professor de Educação Física nos currículos generalistas aprende muito mais sobre o campo escolar quando por necessidade econômica acaba tendo que escolhê-lo por falta de opção em outras áreas como clubes e academias. Também, as questões pertinentes à Educação Física escolar possuem um espaço tímido na produção de conhecimento, principalmente quando a questão se refere à problemática do ensino da Educação Física. Nesse sentido, a reorganização da Licenciatura em Educação Física deve prever disciplinas capazes de reler os conteúdos específicos de forma a contribuir para a formação do professor.

É necessário redefinir as relações entre as universidades e escolas, que não deve consistir só em espaço para observações, estágios e pesquisas, mas em um campo no qual, por meio da reflexão sobre a prática escolar, seja possível

desenvolver um diálogo crítico e produtivo, que vise o desenvolvimento profissional dos professores que nela trabalham (BORGES, 2000).

Os professores deste estudo são todos egressos do Curso de Educação Física – Licenciatura Plena da UFSM, passando por duas estruturas curriculares generalistas diferenciadas. Em função das mudanças nas diretrizes curriculares, desde 2005 este curso passou a ser dividido em licenciatura e bacharelado. Assim a licenciatura tendo maior enfoque na escola, espera-se também, maiores esclarecimentos prévios sobre esta área de atuação (CRISTINO; KRUG, 2006 a).

A séria e já conhecida desarticulação entre a formação inicial e continuada, vem comprometendo a continuidade esperada para o desenvolvimento profissional, e com isso, o professor acaba nem sempre tendo a formação adequada para as suas atribuições. Em muitos momentos esquece-se que a formação é processual, permanente e parte das necessidades, lacunas do professor nos primeiros passos do exercício da profissão.

Os problemas a serem resolvidos evoluem menos que a linguagem que os designa e os obstáculos não serão superados de forma rápida, mas por um paciente trabalho, que as sucessivas reformas e articulações devem legitimar e apoiar (THURLER, 2002).

Outros professores consideraram que embora não fossem completamente adequadas à sua prática, as atividades contribuíram para alguma melhoria na sala de aula:

Sempre ajuda, alguma coisa a gente sempre tira de proveito, então eu acho que é válido (Professora Júlia – Escola A, 22/ 11/ 06).

Nem sempre era aquilo que tu esperava, mas eu sempre acho que alguma coisa se aprende. Algumas coisas tu já conhece, mas pode acender aquela luzinha de novo, aquele estímulo e quando tu volta, dá a aula, faz teu planejamento mais entusiasmado (Professora Elena – Escola B, 26/ 11/ 06).

A aula, tomada como espaço/tempo de investigação, apresenta ao professor a possibilidade de conhecer, refletir e entender os processos individuais e coletivos de aprendizagem de seus alunos, suscitando novos questionamentos. A articulação teoria-prática deve fazer parte de todo o processo de formação docente. A capacidade do professor vincular os mais variados conhecimentos ao enriquecimento do processo educativo, relaciona-se com esta associação. A formação contribui para tornar o professor cada vez mais comprometido em

contextualizar toda a natureza de saberes que recebe com as situações de sala de aula.

Para Krug (2004), a preparação através do estudo é imprescindível para o professor buscar um novo enfoque para a Educação Física, que ainda muitas vezes, de forma inconsciente, possui conteúdos e valores que não são importantes para o desenvolvimento dos alunos, em busca de uma sociedade mais crítica, justa e participativa.

Este enfoque é um desafio, porque conforme Santin (1999), esta disciplina nem sempre faz parte do processo educacional propriamente dito. Uma das possibilidades de integrá-la efetivamente está na nova relação que a sociedade contemporânea estabeleceu com o corpo. Por novos espaços, para além do esporte, a Educação Física pode construir sua própria identidade e autonomia pedagógicas.

A aula como um sistema contextualizado e com uma trama de interações de diferentes níveis, onde as próprias variações do contexto se influenciam no processo, se constitui em um importante foco de reflexões e construções que pode se propagar para toda a organização escolar (KRUG, 2001).

De acordo com Taborda de Oliveira; Villa (2003), a aula de Educação Física na escola deve deixar de ser um tempo de “passar tempo”. O professor precisa atuar mais significativamente como mediador da aprendizagem, gerador de saberes. Precisa compreender a multiplicidade de experiências manifestadas em sala de aula como possibilidade de formação.

Também há os professores satisfeitos com a formação continuada, observando grandes melhorias na sua prática :

Só vem a enriquecer a prática pedagógica, permite que tu saia do zero (Professor José – Escola B, 28/ 10/ 06).

Bastante, na questão da teoria. Às vezes a gente precisa de um reforço de como argumentar (Professora Maria – Escola C, 16/ 11/ 06).

Para Günther; Molina Neto (2000), uma das mais importantes metas de um processo de formação permanente é justamente evidenciar elementos que desencadeiem um processo de transformação da prática docente, que só é possível a partir da adesão efetiva do professorado.

Pérez Gómez (2000), comenta que os professores precisam estar envolvidos e contagiados para que ocorra o processo de mudança educativa. Somente quando

existir disponibilidade e participação voluntária, pode-se falar em mudança como melhora ou aperfeiçoamento institucional.

Os professores precisam se incentivar, porque, conforme Castellani Filho (1998), a Educação Física tem o que ensinar. Para que esse ensinar extrapole as questões hoje abordadas na escola, é necessário redimensionar o conhecimento a ser (re)conhecido pelos profissionais da área, de modo a garantir que a cultura corporal seja apreendida como dimensão significativa dessa complexa realidade social.

O profissional de Educação Física deve pensar os conhecimentos escolares, a partir de uma perspectiva mais ampla, relacionando-os com o homem, o mundo e a organização social. Precisa considerar a pluralidade da condição humana, na tentativa de possibilitar a todos os homens e mulheres a sua humanização plena. Além das especificidades técnicas, deve ser um profissional pensador da cultura, que não se dá passivamente por adição de experiência – motoras ou não – mas, a partir da crítica, do conflito e da contínua provisoriedade do conhecimento historicamente produzido (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003).

Assim como a participação nas atividades de formação desperta nos professores entusiasmo e desejo de transformar na intervenção pedagógica, muitas vezes este estado de ânimo é vencido pela rotina docente e pela falta de perspectiva, faltando meios de intensificar esta motivação no cotidiano da escola (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Segundo Palma (2001), o professor consegue superar a rotinização, comprometendo-se de forma consolidada com a organização escolar, encaminhando-se para autonomia relativa e crítico-emancipatória.

Para que a Educação Física Escolar supere os problemas que são muito semelhantes a muitos de outras localidades, segundo Souza (2003), é preciso articulação e parcerias entre as universidades, com os cursos de licenciatura, a Secretaria de Educação municipal, instâncias estaduais, governo federal e o profissional que atua na rede pública de ensino.

Neste direcionamento de parcerias relata Molina; Molina Neto (2001), sobre a realização de uma pesquisa no contexto da Escola Cidadã em parceria com a UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Secretaria de Educação do município de Porto Alegre, onde a proposta foi elaborar conhecimentos críticos que desenvolvessem a autonomia dos professores, refletindo sobre a especificidade

da Educação Física e sua contribuição no projeto político-pedagógico, dando espaço para os docentes discutirem a sua prática, possibilitando aos professores não só sistematizar o que faziam nas aulas, mas também por lhes oferecer os meios de organizar temas e conceitos a serem trabalhados, já que é da prática vivenciada pelo professor que eles emergem.

Uma nova situação pedagógica implica que o professor investigue, compare, decida – reflexão na ação – construindo seu próprio conhecimento profissional, permitindo o desenvolvimento de capacidades e competências da profissão decorrentes da dialética estabelecida com a situação real no exercício da profissão (PORTO, 2000).

Para a Educação Física na escola promover de fato a autonomia, é preciso que as aulas se tornem diferentes, tanto do ponto de vista da escolha sobre o que se deve ensinar (conteúdos), como pelos procedimentos que os professores deverão utilizar nas suas aulas (RANGEL *et al.*, 2005).

O professor precisa então, se motivar a cada momento, buscando o seu ideal de educação, novos enfoques para a Educação Física, o estabelecimento constante de parcerias, sendo a escola apoio permanente, de forma a animar-se em todas as etapas de sua trajetória profissional. Conforme Farias; Shigunov; Nascimento (2001), o planejamento da formação continuada deve coexistir à duração da vida ativa do profissional, sensibilizando e motivando os profissionais a seguirem como eternos estudiosos da sua profissão.

Para García (1999b), os modelos, ou seja, a forma como o professor e a escola conduzem o desenvolvimento profissional, dão resposta para algumas concepções prévias relativas à formação, concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem.

O autor acima segue comentando que em uma abordagem abrangente, os modelos de desenvolvimento profissional podem assumir dois caminhos: o primeiro consiste em que os professores adquiram conhecimentos e competências a partir da sua implicação nas atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas, e o segundo, excede o domínio de conhecimentos e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação.

De acordo com Borges (2000), em um estudo sobre a formação continuada realizado no Estado de São Paulo, a maior parte das ações de capacitação tem se realizado por meio de multiplicadores, capacitadores ou diretamente, com os professores. É importante avançar no sentido de ações mais diretas com os professores na escola.

Pode-se perceber pelas falas já citadas anteriormente dos professores de Educação Física deste estudo, que o caminho mais procurado é aquele que García (1999 b); Borges (2000), comentam, no qual o professor é pouco protagonista da sua formação, grande parte das vezes submetido ao entendimento dos especialistas sobre a sua prática pedagógica.

Este fato pode ser percebido pelo tipo de estratégias de formação escolhidas pelos professores e por outras questões, como a grande quantidade de turmas atendidas, que impedem o trabalho mais coletivo e reflexivo situado na escola. As atividades/ estratégias, que caracterizam-se por cursos e seminários mais comumente, são intensivos e sugerem propostas pedagógicas que nem sempre se assemelham às condições que os professores vivenciam. O trabalho reflexivo nestas estratégias, muitas vezes reside na contextualização destas propostas, no entanto com pouco espaço para o debate no grupo. As reuniões pedagógicas também enfrentam as mesmas dificuldades, tornando pequeno o espaço para o trabalho reflexivo.

As estratégias de formação mais comuns são os cursos, seminários e leituras individuais, que relacionam-se a perspectiva técnica e prática colocadas por Pérez Gómez (2000).

Perspectivas como a de reflexão e reconstrução social, ainda estão afastadas do cotidiano pedagógico dos mesmos, ao argumentarem que a inovação e a transformação, frequentemente esbarram no excesso de carga horária, pouco material e falta de espaço físico adequado.

A estrutura organizacional e pedagógica das escolas, comprometem o modelo que García (1999b), diz basear o desenvolvimento profissional na aprendizagem individual e de colegas como estratégia formativa. Atividades como investigação e avaliação (reflexão na e sobre a ação) quando acontecem, ficam restritas à sala de aula, sendo pouco compartilhadas.

Darido (1995) ao relacionar os modelos de formação com a prática pedagógica de professores e as mudanças ocorridas nestes, verificou que os

profissionais formados em perspectivas caracterizadas pela racionalidade técnica, continuam utilizando, em suas aulas, apenas uma parcela da cultura corporal, ou seja, esportes tradicionais.

Estes professores demonstraram preocupações em sua maioria, com o ensino dos esportes, das técnicas específicas, avançando um pouco para a perspectiva prática, no sentido de transformar a atividade docente.

Também neste estudo, os professores no decorrer da sua trajetória profissional, são influenciados por modelos de formação que vem incentivando poucas atitudes de reflexão-ação-reflexão no coletivo. Porém é importante salientar, que existe a intenção de transformar a prática pedagógica. Esta questão é percebida no fato de que as experiências vividas por estes professores na sua trajetória profissional, revelarem um aprender a ser professor na ação, na interação com os alunos, realizando uma prática reflexiva e construindo assim, o saber da experiência.

Tanto que os mesmos professores, demonstram a necessidade de buscar novos enfoques e partilhar conhecimentos tanto com os seus pares, quanto com a categoria em geral.

As escolas tentam oferecer espaço para seus atores, inclusive com a perspectiva reflexiva, sendo contemplada no texto de seus projetos educativos. Porém é preciso pensar estratégias para organizar a escola no sentido de um avanço mais intensivo das atividades formativas centradas em perspectivas que valorizem o protagonismo e a autonomia de seus professores.

Assim como é difícil sistematizar o trabalho coletivo nas escolas, que existe, mas poderia expandir-se mais, também há a dificuldade dos professores de Educação Física compreenderem certas especificidades da área, impedindo em muitos momentos, atuações mais intensivas na organização escolar. Para Castellani Filho (1998), as questões devem se encaminhar no sentido de esclarecer o que a Educação Física e seus profissionais reconhecem como conhecimento e/ou precisam reconhecer, discutindo a seleção, organização e sistematização do conhecimento da área no campo escolar.

Segundo Santin (1999), esta área vem conquistando espaço, porém ainda não como ação pedagógica, mas como prática esportiva. A Educação Física que disciplinou corpos está aí, já a Educação Física relacionada com a ação pedagógica, para educar corporeidades está a espera de seus multiplicadores.

As estratégias de formação que se encaminhem para as perspectivas de reconstrução social e reflexão para Molina Neto (1997), estão submetidas a um conjunto de circunstâncias adversas e grupos de poder fora do ambiente escolar que decidem estas questões. Por isso, necessita de uma ação política articulada com outros grupos no interior da cultura escolar.

A realidade do dia-a-dia da escola, é uma instância privilegiada para a formação do professor em serviço, desde que existam condições gerais básicas para um adequado trabalho pedagógico.

Entretanto, como diz Moreira (2002), a formação vem sendo tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional; as buscas do professores não são as mesmas nos diferentes momentos do exercício profissional e muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esses fatos, pois estes programas dificilmente se organizam a partir de uma avaliação diagnóstica detalhada das reais necessidades e dificuldades pedagógicas; destina-se tão somente, para corrigir e destacar as debilidades da prática pedagógica.

Existem inúmeras dúvidas sobre a relevância dos conhecimentos aprendidos nas disciplinas que compõem currículo escolar. Também há grande preocupação sobre a formação mais adequada para os professores acompanharem as constantes transformações da sociedade. A Educação Física, por estar inserida no currículo escolar, busca tanto a reconstrução da identidade dos seus professores, quanto a produção de conhecimentos significativos para a sociedade (CRISTINO; KRUG, 2005).

Todas as problemáticas aqui comentadas, demonstram a necessidade de se produzirem mudanças na prática de professores e na escola, de forma mais eficaz buscando novos caminhos para o desenvolvimento profissional. A abordagem crítico-reflexiva é uma importante oportunidade para se consolidar o reconhecimento da importância do professor e seu processo de profissionalização como variável decisiva para a compreensão do fenômeno educativo. A integração entre as práticas pedagógicas, os conhecimentos teóricos e a reflexão são capazes de constituir atividades docentes mais coerentes e críticas, preocupadas em consolidar o processo contínuo de formação da identidade profissional.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: possibilidades de novos olhares

Um importante fato do mundo pós-contemporâneo é o reconhecimento mundial e social do valor da educação e do ensino público de qualidade para o mundo do trabalho, o desempenho da economia e técnico-científico. Nesse sentido, a elaboração de programas de ensino e formação para a Educação em geral e também para a Educação Física, vem despertando o interesse em sistematizar a prática pedagógica da referida disciplina na área escolar.

Para as atuais demandas sociais, é exigido o empenho dos professores e também uma transformação das instituições educativas. O desenvolvimento profissional dos professores precisa estar articulado com as escolas e seus projetos.

O já conhecido descompasso entre a formação do profissional e as exigências da pós-modernidade, abre espaço para algo mais amplo, relacionado a uma política de formação para os professores em serviço, traduzida em programas e ações diversificados, atendendo aos anseios dos educadores escolares.

Por estas preocupações, esta pesquisa buscou problematizar questões sobre a formação continuada de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Os resultados demonstraram que os planejamentos institucionais embora sistemáticos, não atendem satisfatoriamente às necessidades do desenvolvimento profissional dos professores da rede. Além da contribuição dos cursos e seminários ser pequena, a prática pedagógica sofre pouca influência destas estratégias, que são caracterizadas pelos moldes da racionalidade técnica.

Os modelos efetivamente utilizados e incentivados, pelas escolas, favorecem pouca articulação do contexto e com os projetos políticos-pedagógicos, assim como a falta da sistematização dos conteúdos que compõem a grade curricular. Tanto as Escolas quanto a Secretaria comentam a diversidade das práticas pedagógicas de seus atores. Esse fato implica que muitas iniciativas são mais pessoais e individuais do que coletivas. Por esse motivo, o desenvolvimento profissional dos professores vem se dando em certos momentos, sem levar em conta os interesses das organizações escolares ou da própria rede municipal de ensino.

Entre as iniciativas individuais ou informais, os professores colocam a troca de experiências, que é o fator que mais contribui para a transformação da prática

pedagógica. Muitos deles colocam a necessidade de sistematizar o espaço para a partilha de experiências e saberes da profissão como estratégia formativa.

Percebe-se que textualmente tanto os modelos quanto as estratégias individuais e institucionais são reflexivas e emancipatórias. No entanto, nota-se também uma dificuldade em efetivar tais estratégias. É preciso buscar alternativas, dentro das possibilidades que a rede e as escolas possuem, para promover um desenvolvimento profissional mais autônomo e reflexivo.

Os professores de Educação Física deste estudo, quando se referiram às estratégias individuais, concentraram-se significativamente nos modelos técnico e prático (PÉREZ GÓMEZ, 2000). Para que sejam refletidas as percepções sobre os modelos e estratégias de ação vigentes e proporcionados encaminhamentos, é preciso ser produzido um espaço para se pensar nos pressupostos pedagógicos e formativos que existem e aqueles que têm intencionalidade de surgirem.

Esta categoria profissional necessita estar consciente da sua função no campo escolar, buscando os saberes e os processos formativos necessários para desenvolver adequadamente o seu papel. A formação profissional deve possibilitar uma prática comprometida com a valorização da disciplina e da profissão, repercutindo no pleno desenvolvimento dos alunos, propiciando a construção de saberes que auxiliem na reflexão sobre os problemas oriundos da docência (MOREIRA, 2002).

O professor precisa exercitar sua autonomia, que para Contreras (2002 b), não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem.

A formação continuada nas perspectivas colocadas por Alarcão (2001); Nóvoa (1991); García (1999 b); Krug (2004), que vão de encontro às propostas deste estudo, necessitaria contemplar um programa que incluísse todo um conjunto de recursos diversos – não apenas cursos, seminários, simpósios, congressos, mesas-redondas, encontros, conferências, oficinas, mas também, trabalho pedagógico coletivo, estudos individuais – de maneira concatenada e ao longo da vida profissional.

O que se espera com todas essas estratégias, é o aprofundamento do conhecimento teórico por meio da reflexão, a problematização sobre a prática de professores e a troca de experiências entre os pares, contribuindo para o

estabelecimento de saberes profissionais que fundamentem um desenvolvimento adequado da Educação Física Escolar.

A intenção desta pesquisa não é responsabilizar somente o professor ou quaisquer uma das instituições (Secretaria e Escolas) sobre as dificuldades encontradas nas estratégias formativas dos professores em serviço e na educação escolar, mas sim intensificar os olhares da comunidade educativa para a importância da formação continuada de professores, valorizando as experiências bem-sucedidas e buscando compreender a profissão docente e as lacunas que ainda existem no processo formativo. Por isso, esta reflexão passa pela necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física das escolas. É fundamental o investimento na formação de professores, compreender melhor para quê, para quem e para onde está se direcionando a formação profissional e o ensino, também sobre quais pressupostos estão sendo estruturadas as políticas públicas.

A formação docente precisa encaminhar-se como o ato de transformar e recriar as suas práticas, superar a incerteza da identidade profissional, de fundamentar os referenciais da atividade e buscar o reconhecimento social do serviço realizado, vinculando-se aos atuais ideais de sociedade. Para Nóvoa (1991), a reivindicação da docência como uma profissão científica e socialmente digna passa, também, por uma atitude de rigor e competência produzida pela própria profissão, e não como espaço para que se oportunize o aparecimento de novas tutelas sobre o professorado.

Os professores são fruto de um processo formativo e de suas histórias de vida, que associadas às suas vivências profissionais, pode encaminhar a maneira que eles entendem o exercício da docência. É fundamental que o profissional esteja aberto ao conhecimento e tenha oportunidades de reflexão, indo além do conhecimento que domina, mas que esteja disponível a levar seus alunos à condição de aprender a aprender (MOREIRA, 2007).

A qualidade de ensino está diretamente ligada às possibilidades de formação profissional de seus atores. Na Educação Física ficam visíveis dificuldades formativas que, mediante as práticas dos professores nas escolas, se evidenciam quando são tratadas as inovações pedagógicas. Devido a amplitude da área, ainda falta o consenso sobre o caminho a seguir, quais seriam as alternativas eficazes

para dar um novo sentido a disciplina. E o professor conta fundamentalmente com a formação continuada (dialogada, coletiva, emancipatória), além da sua história de vida para refletir sobre os objetivos educacionais daquilo que se faz na escola e se aborda na sala de aula.

Por isso, a escola deve ser pensada como espaço de desenvolvimento global do ser pessoa, para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. Ela precisa ser entendida como uma organização que aprende, a fim de conquistar a qualidade tanto das situações de ensino, quanto das situações de trabalho, ou seja, da formação dos profissionais que estão aí inseridos.

Embora se caracterize por uma pluralidade de concepções pedagógicas e de possibilidades didáticas, há de se enxergar os aspectos impeditivos do trabalho nela para que se possam visualizar suas condições de superação.

A escola precisa ser entendida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação não é uma função que fica à margem dos projetos profissionais e organizacionais, mas fica como processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas (Mc Bride *apud* NÓVOA, 1995 a).

Há a necessidade de se romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para se ensinar. Temos que passar a perceber esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes.

Espera-se que as pesquisas e debates acerca do desenvolvimento profissional, permitam que o professor e a escola exerçam plenamente e com competência as atribuições que lhe são conferidas, encaminhando uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as dificuldades que têm sido reiteradamente apontadas e aproveitando as contribuições advindas das experiências exitosas.

A área da Educação Física Escolar, necessita de constantes estudos que abordem as questões entre a formação e a constituição docente do professorado, já que a compreensão e a solução dos problemas formativos é um dos obstáculos para a superação da dicotomia teoria-prática, fato que indica serem cada vez mais necessárias pesquisas que analisem de forma sistematizada quais os pressupostos teóricos-filosóficos que vêm orientando o processo de formação dos profissionais desta área de conhecimento.

Também necessita de pesquisas que avaliem os programas de formação continuada de professores, de iniciativa das redes públicas de ensino. Por outro lado, novas formas de conceber a escola, são uma via para pensar a formação continuada.

Ainda que o universo seja de dificuldades formativas, de condições de trabalho e valorização profissional, despontam professores preocupados em (re)significar o cotidiano, buscando qualidade para a área de Educação Física Escolar.

Então, pensar na formação dos professores que estão atuando é um investimento em novas visões sobre o ensino, a aprendizagem, possibilitando perspectivas de valorização profissional.

A formação continuada não é a única responsável pela melhoria da qualidade de ensino, porém partindo das necessidades da sociedade contemporânea, a intensificação e a continuidade dos estudos sobre sua atividade e das suas relações com as biografias de cada ator é o que torna o professor, conhecedor da sua profissão.

*Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Carlos Drummond de Andrade

6 – REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, p.99 – 122, 1998.

ANTUNES, H.S. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. n.74, Abril, p. 251 - 283, 2001.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 35 - 60, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEILLEROT, J. El formador y la formación. In: BEILLEROT, J. **La formación de formadores** – entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, p. 11- 28, 1998.

BENINCÁ, E. et al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F.E. (Orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, p.29 – 50, 2002.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora. p. 79 – 100, 1992.

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

BRASIL. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=684&Itemid=709>>. Acessado em: 09 de jan. 2007.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>>. Acessado em: 09 de set. 2006.

_____. **Parecer CNE/CP n. 115/99**, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/p53.pdf>>. Acessado em: 19 de abr. 2006.

_____. **Orientações gerais** – Rede Nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2005.

_____. **Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Relatório do Programa**. Brasília: SEB/ MEC, 2004.

_____. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata. São Paulo: EDIPRO, 1997.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M., MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p.139 – 165, 1996.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, p.09 – 36, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1998.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora. p.155 – 191, 1999.

CAVAGNARI, L.B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papyrus, p.95 - 112, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A . **Metodologia científica** – para uso dos estudantes universitários. 3 . ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CHARLOT, B. **A produção e o acesso ao conhecimento**: abordagem antropológica, social e histórica. Disponível em: <http://fmet.terra.com.br/paineis/bernard_charlot.pdf>. Acessado em: 17 de abr. de 2005.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 89 – 110, 2002.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo.v.1, n.11. p.37 – 45, 1º trimestre, 2000.

CONTRERAS. J. O profissionalismo no ensino. In: _____. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, p. 31 - 70, 2002a.

_____. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente. In: _____. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, p. 227 – 266, 2002b

CRISTINO, A.P. da R.; KRUG, H.N. A nova licenciatura em Educação Física da UFSM na perspectiva discente: um estudo descritivo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 7, 2006, Santa Maria. **Anais ...** Santa Maria: Gráfica Universitária, 2006 a, p.175.

_____. A tendência reflexiva na formação continuada de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 6, 2006, Santa Maria. **Anais ...** UFSM, Santa Maria, 2005 b, p.54

_____. O professor de Educação Física e a produção de conhecimento reflexivo numa sociedade em transformação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, VI, Santa Maria, 2005. **Anais ...** Santa Maria: Gráfica Universitária, 2005, p.54.

DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 01, n 02. p. 12 – 23, 1995.

DEMAILLY, L.C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 139 – 156, 1995.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. São Paulo: Papirus, p. 35 – 47, 2002.

DEWEY, J., **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

DOLL JR., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ENGUITA, M.F. A educação e a mudança social. In: _____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, p. 13 – 25, 2004.

FARIAS, I.M.S. de. Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Org.) **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor. p. 19 – 53, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 e. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. VIII SIMPOSIUM DE EDUCACION, VIII, 2000. México. **Anais ...** México: Cátedra “Paulo Freire”, Departamento de Educacion y Vaores – ITESO, 2000, p. 1- 10.

GARCÍA, C.M. Estrutura conceptual da formação de professores. In: _____. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, p. 18 – 71, 1999 a.

_____. Desenvolvimento profissional dos Professores. In: _____. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, p.133 – 258, 1999 b.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 129 – 150, 2002.

GILES, M.G. A formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coords). **A Educação Física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, p. 279 – 302, 2003.

GIOVANI, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**. Campinas, v.19, n.44, p. 1 – 15, 1998.

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

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v.35, n.2, p. 57 – 63. Mar./ Abr., 1995.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora. p. 141 – 170, 1992.

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. **Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 à 1999** – um estudo a partir de quatro escolas da rede. 2000. 204 f.

Dissertação. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora. p. 31 – 62, 1992.

KEMMIS, S. La investigación- acción y la política de la reflexión. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. et al. **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal, p. 95 – 118, 1999.

KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

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

_____. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**. 1996. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1996.

KRUG, H.N.; MENEZES FILHO, F. dos S.; BELTRAME, V. O seminário reflexivo na formação em serviço de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria. In: KRUG, H. N. (Org.). **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor. p. 103 – 114, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.).

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 53 -79, 2002.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. Áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: _____. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 2 . ed. São Paulo: Cortez, p. 353 – 378, 2005.

MARTINS, R.B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.) **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, p. 49 - 75, 1998.

MARTINS JÚNIOR, J. A Educação Física Escolar. In: SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. (Orgs.). **Educação Física:** conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, p. 41 – 66, 2002.

MIZUKAMI, M.da G. N. et al. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: _____. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, p. 11 – 42, 2002 a.

MIZUKAMI, M.da G. N. et al. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In: _____. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, p. 47 – 114, 2002 b.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v. 19, n.1. Maringá, p. 34 – 41, 1997.

_____. Esporte na escola: contradições e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Maringá, v. 14, n. 2., p. 99, 1993.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas: Autores Associados, v. 22, n. 3, p. 73 - 85, 2001.

MOREIRA, A. M. de A. A gestão dos recursos financeiros na escola. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, p.159 - 178, 1998.

MOREIRA, C.E. Formação profissional em Educação Física: da fragmentação à religação dos saberes. **Movimento e Percepção**. São Paulo, v.7, n.10, p.01 – 12, 2007.

MOREIRA, C.E. **Formação continuada de professores** – entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

MORIN, E. Ensinar a condição humana. In: _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4 . ed. São Paulo: Cortez, p. 47 -62, 2001.

MOURA, M.O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, p. 257 – 283, 2004.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V.M.F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3 e. Rio de Janeiro: Vozes, p. 69 – 90, 1999.

NEIRA M.G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, p. 183 – 198, 2003.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Revista Inovação. Lisboa**, n.1., p. 63 – 77, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15 – 34, 1995a.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2 . ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 14 – 43, 1995b.

OLIVEIRA, A. B. de. Educação Física Escolar : a necessidade de novos olhares. **Uniandrade – Revista Eletrônica de Educação Física**. Disponível em: <<http://www.uniandrade.br>>. Acessado em: 18 de jan. 2007.

ONOFRE, M.S. A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In: CARREIRO DA COSTA, F et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. p.75 – 118, 1996.

PÁDUA, E.M.M. de. **Metodologia da pesquisa – abordagem teórico-prática**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

PALMA, J. A. V. **A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas**. 2001. 197 f. Tese. (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino paa a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 353 – 379, 2000.

PERRENOUD, P. Prática reflexiva e envolvimento crítico. In: _____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 189 – 210, 2002.

PESTANA, S. M. de A. B. **Educação Física no Ensino Médio: Uma proposta pedagógica**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/RevistasWeb/n4/artigo04.pdf>>. Acessado em: 15 de abr. de 2005.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 285 – 329, 2002.

PINHEIRO, M.E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papyrus, p.75 - 94, 1998.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, p. 11 – 38, 2000.

POPKEWITZ, T. Ideologia y formación social en la educación. In: _____ . **Formación del profesorado – Tradición, teoría y práctica**. Valência: Universitat de Valência, p. 06 – 34, 1990.

RAMALHO, B.L. Um quadro paradigmático para a mudança: a propósito da formação e da profissionalização docente inicial. In: RAMALHO, B.L., NUÑEZ, I.B., GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 17 – 96, 2004.

RANGEL, I. C. A. et al. O Ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.104 – 121, 2005.

RESENDE, L.M.G. de . A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papyrus, p.33 - 48, 1998.

SANTA MARIA; P. M. de. **Educação democrática e de qualidade é prioridade na rede municipal**. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br>>. Acessado em: 09 de jan. 2007.

SANTIN, S. Educação Física e processo educacional. In: _____. **Educação Física – educar e profissionalizar**. Porto Alegre: Edições EST, p. 21- 51, 1999.

_____. Reflexões antropológicas sobre a Educação Física e o esporte escolar. In: _____. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, p. 29 – 39, 1987.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física Especial**. São Paulo, v.19, n.3., p.209 –222, 2005.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma nova política educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, D.A. Como um ensino prático reflexivo pode conectar os mundos da universidade e da prática. In: SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, p. 223 – 238, 2000.

SEFFNER, F. AIDS e Escola. In: MEYER, D.E.E. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação. p. 125 – 143, 2000.

SHIGUNOV, V. Formação de professores de Educação Física: um estudo da dimensão afetiva. **Revista Unimar**. Maringá, v.16, n.1. p. 243 – 257, 1994.

SILVA, M. H. G. F. D. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as séries**. 1992. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SOARES, A. J.G. A formação profissional de Educação Física: barreiras e desafios. In: FERREIRA, A. (Org.). **Ensaio: Educação Física e Esporte**. v.1 Vitória: Centro de Educação Física e Desportos/ Universidade Federal do Espírito Santo, p. 63 – 83, 1993.

SOUZA, N.P. de. **A Educação Física Escolar no estado de Goiás e a formação continuada de professores** – realidade e perspectivas. 2003. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

SOUZA, S. J. E. **A criança na idade da mídia**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/multirio/noticias/opiniaio.asp?var_rs_id_noticia=1031>. Acessado em: 15 de abr. de 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M.A. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares – a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coords). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUI, p. 155 – 178, 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, M.A.; VILLA, M.E. Educação Física, corporalidade e escola. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coords). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUI, p. 147 – 154, 2003.

TAFFAREL, C. N. Z. **Prática Pedagógica e produção do conhecimento na formação profissional na área de Educação Física e esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da avaliação institucional na UFPE** [online]. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/pratica_pedagogica.asp>. Acessado em: 17 de abr. 2005.

TARDIF, M. O saber dos professores em sua formação. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p. 225 – 325, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. A carga do trabalho dos professores. In: _____. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, p.111 -164, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD C.; LAHAYE L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, n.4, p.215 – 233, 1991.

TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 31 – 64, 2001.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P, et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. p. 89 -111, 2002.

TORRES, M. O desafio renovado. In: TORRES, M. **Educação para todos – a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, p.63 – 103, 2001.

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. Projeto político-pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, p. 15 -50, 2002a.

_____. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, p. 51 - 68, 2002b.

_____. Trabalho coletivo: a reunião pedagógica semanal como espaço de gestão do projeto e de formação contínua do professor. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, p. 119 - 130, 2002c.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.) **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, p. 09 - 32, 1998.

ZABALZA, M.A. Aprender na Universidade. In: _____ . **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, p. 190-239, 2004.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, p.35 – 55, 2003.

ANEXOS

ANEXO – A**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA
COM OS DIRIGENTES DA SMED**

Cargo/ Função: _____

a) Fale-me dos programas e atividades de formação continuada que essa instituição oferece aos professores em geral e aos professores de Educação Física :

b) Como são organizados estes programas e atividades de formação continuada ? Quem estabelece os objetivos destes programas e atividades de formação continuada e as necessidades formativas?

c) Que efeitos esses programas e atividades de formação continuada tem gerado nos professores de Educação Física?

c) A Mantenedora é capaz de atingir os problemas da prática pedagógica destes professores ?

d) Como a Mantenedora conceitua formação continuada ?

e) Quais são as possibilidades de formação continuada oferecidas pela Mantenedora?

f) Explique os programas de formação continuada: (A partir de quais necessidades formativas são elaborados, quem os media ...).

ANEXO – B**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PARTICIPANTE DA EQUIPE DIRETIVA
DA ESCOLA**

Cargo/ Função: _____

- a) Como você vê os programas e atividades de formação continuada oferecidas aos professores dessa escola e também para os professores de Educação Física?
- b) Quais são as necessidades formativas dos professores de Educação Física da rede de ensino municipal?
- c) Que efeitos esses programas e atividades de formação continuada têm no planejamento dos professores e dos professores de Educação Física?
- d) Como a Escola conceitua formação continuada ?
- e) Quais são as possibilidades de formação continuada oferecidas pela escola ?
- f) Explique os programas de formação continuada: (A partir de quais necessidades formativas são elaborados, quem os media ...).
- g) Qual é o espaço que a Educação Física possui nas reuniões pedagógicas da Escola?
- h) Como é realizado o trabalho de formação continuada para os professores em geral e para os de Educação Física nas diferentes áreas do conhecimento (disciplinas) em sua escola:

ANEXO – C**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DOCENTE****Dados de Identificação**

Idade: _____ Sexo: () F () M
Tempo de atividade na rede pública de ensino : _____
Atua em outros campos da Educação Física? Quais ? _____
Carga Horária de trabalho : _____
Tempo de conclusão do curso de graduação: _____
Possui curso de pós-graduação? Qual? _____ _____

- a) Você tem participado de programas de formação continuada ultimamente? O que você pensa sobre eles?
- b) Como você fundamenta sua prática ?
- c) Os programas e atividades de formação continuada ajudam na sua prática pedagógica? Como?
- d) Como você pensa que deveriam ser esses programas de formação continuada?
- e) Como é possível transformar a prática pedagógica?
- f) O que você entende por formação continuada?
- g) Faz cursos de aperfeiçoamento (Seminários, Encontros, ...) regularmente?

h) A Escola oferece meios para a formação continuada? Quais?

i) A Mantenedora promove formação continuada?

j) A Mantenedora promove reuniões regulares para encontro com outros professores da disciplina? Quais são os assuntos debatidos?

k) Qual é o espaço que a Educação Física possui nas reuniões pedagógicas da Escola?

l) Como é realizado o trabalho de formação continuada nas diferentes áreas do conhecimento (disciplinas) :

m) Como você escolhe uma atividade de formação continuada? Que critérios você utiliza?

ANEXO - D**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O presente termo, elaborado pela Acadêmica Ana Paula da Rosa Cristino (Matrícula: 2560367), e por seu Orientador Prof. Dr. Hugo Norberto Krug (SIAPE: 6421626), desta Universidade, tem por objetivo estabelecer acordo mediante professores de Educação Física, supervisores de Escolas e coordenador dos programas de formação continuada da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), que participarão no presente projeto de pesquisa intitulado: “Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino de Santa Maria (RS)”. Serão realizadas entrevistas individuais, sobre a formação continuada na rede municipal de ensino. Será mantido o anonimato dos participantes e todos os dados obtidos por meio das entrevistas serão utilizados somente para fins de pesquisa e serão mantidos em sigilo absoluto sob qualquer circunstância.

A presente autorização deverá ser concedida com o pleno conhecimento dos professores sobre a natureza da pesquisa a ser executada e seus objetivos.

OBJETIVO : Analisar a partir de um olhar crítico-reflexivo, as concepções e estratégias de formação continuada de professores de Educação Física do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

OBSERVAÇÃO: Todos os participantes serão informados dos resultados deste estudo, bem como das proposições dele decorrentes.

Eu, _____, RG nº _____, abaixo-assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) na presente pesquisa, bem como autorizo a publicação anônima de partes da entrevista concedida ao autor da presente investigação.

Data: ____/____/2006 Assinatura: _____

Escola: _____

Contatos telefônicos: Profissional: _____ Celular : _____

Responsável pelo projeto: Profª. Ana Paula da Rosa Cristino
Telefone para contato: 3220 – 8237