

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

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA  
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Ana Paula Bernardi**

**Santa Maria, RS, Brasil.  
2008.**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

**por**

**Ana Paula Bernardi**

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

**Orientador: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug**

**Santa Maria, RS, Brasil.  
2008**

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

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

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborada por

**Ana Paula Bernardi**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

**Rosane Maria Kreuzburg Molina, Dr<sup>a</sup>** (UNISINOS)

---

**Valeska Fortes de Oliveira, Dr<sup>a</sup>** (UFSM)

---

**Deise Sangoi Freitas, Dr<sup>a</sup>** (UFSM)  
(Suplente)

Santa Maria, 27 de Março de 2008.

## DEDICATÓRIA

Acolher;  
gostar,  
amar,  
respeitar,  
cuidar,  
conversar,  
escutar,  
pensar,  
dedicar,

são todos verbos conjugados e praticados em família, na minha família.

Dedico este trabalho a estas pessoas, aos meus amores, que fazem parte da minha vida,  
que são a minha vida e que fazem a minha vida mais feliz, mais amena, mais fácil...

Ieda, Leonorino, Patrícia, Julia e Beatriz.

## AGRADECIMENTOS

Quando passo a escrever os agradecimentos, passo a pensar, a traçar um percurso, a relembrar momentos, pessoas, acontecimentos, não somente do tempo de mestrado, mas em tempos que antecederam o mestrado. A vontade de fazer e o medo de não conseguir, a aposta e a conquista, o desenrolar do curso e o seu término, este que gera, neste exato momento, a angústia de ver que um período da minha vida fecha seu ciclo. Período este repleto de pessoas, cometas e estrelas, umas trouxeram seu brilho intenso e passaram, outras permanecem iluminando. Mas todas, sem exceção deixando sua marca na minha trajetória, para sempre.

Em primeiro lugar, sempre eles, minha família, mãe, pai, irmã e sobrinhas, sem eles talvez tudo isso não terminasse. Por sempre estarem ali ao meu lado naqueles dias mais difíceis, e eles estavam ali, sempre, sem falta. Amor a todos vocês.

Ao curso de Pós-Graduação em Educação do CE/ UFSM, aos seus professores, grandes mestres, por possibilitar a nós professores momentos de reflexão e discussão a cerca desta profissão, que precisa ser melhor e mais pensada, a docência. Experiências que passaram e que marcaram.

As professoras Joaquina, Borboleta e Beija-Flor, amigas, colegas, parceiras nesta empreitada. Suas experiências foram fonte de inspiração. Sucesso na sua trajetória formativa.

A amizade e o respeito são as bases desta parceria que vem a cada dia gerando coisas boas, principalmente a minha formação pessoal e profissional. Professor Hugo Norberto Krug, um amigo, um mestre. Obrigada pela sua acolhida, preocupação, acessibilidade, por nos fazer ir atrás daquilo que acreditamos, dando-nos autonomia de experimentarmos, errarmos, acertarmos. Com certeza serei sua eterna orientanda. Gratidão.

Muitas vezes nos aproximamos de pessoas por situações que nos levam a isso, e passamos a ter que conviver juntas. Feliz de quem consegue tornar esta convivência necessária em uma convivência prazerosa. E foi isso que aconteceu com as pessoas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, nossas relações extrapolaram o caráter burocrático, pela amizade, o respeito e o carinho que se sobrepuseram. Ana Paula, Marcio, Leonardo e Ana Paula, Sidnei e Maria Cristina (embora longe, sempre presentes), Andressa e Franciele. Amigos que passaram a ser mais amigos ainda. Muitas

lembranças, as jantas no orientador, os happy hours, pastéis, pizza na Fran. Momentos, muitos, felizes e inesquecíveis.

Aos meus amigos queridos Leisa e Maurício. A nossa amizade, Leisa, que já é quase uma adolescente, são dez anos desde o primeiro dia de aula na universidade, quantas coisas. Às vezes longe, outras perto, mas sempre presentes, em todos os momentos.

Amigas... como poderia deixar de citá-las, agradecê-las, quando precisei, elas estavam lá, prontas, Daniele, Sharlene e Dariane, quantas festas (“*A Ballare é minha casa...*”), jantas, conversas, quantas lágrimas, desabafos, troca de figurinhas, afinal vivemos situações bem semelhantes que nos aproximavam ainda mais. A Dani, tranqüila, translúcida, terna, generosa, contemplativa, no seu silêncio, quando me escutava, disse muitas coisas. A Sharlene, incisiva, transbordante, flutuante, repleta, queria que eu pensasse para frente e deixasse para trás os maus momentos e conseguiu de tanto insistir. A Dari, segura, calma, meiga, sempre com as palavras certas. Depois vieram a Gabi, a Raquel, a Jo, pessoas que quero ter sempre perto. Bons momentos, inesquecíveis, mostraram-me a vida que eu nem lembrava mais que é tão boa de ser vivida. Amo vocês!

**OBRIGADA!!!**

## **EPIÍGRAFE**

**A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la  
(Gabriel Garcia Márquez, 2003, p. 05)**

**Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez, mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (EWALD *apud* VEIGA NETO, 2002b, p. 34)**

**Coragem, companheira/o. Não dá para desejar que o mundo seja leve, pois inventaste de ser intelectual (CORAZZA, 2002, p. 110)**

## RESUMO

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

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

AUTORA: ANA PAULA BERNARDI

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de março de 2008.

Ao narrar nossa história de vida, temos a possibilidade de rever e repensar o processo de construção da nossa trajetória formativa, pessoal e profissional, enquanto professores. A partir da narrativa oral de três professoras de Educação Física, buscamos analisar e compreender a percepção de professores que realizaram cursos de pós-graduação, em nível de especialização, sobre seu processo de formação continuada em relação a sua trajetória docente. Para tal, adotamos a pesquisa qualitativa, o estudo de caso com foco na formação continuada dos professores, a narrativa oral como instrumento para produção das informações necessárias para análise, que foram gravadas e transcritas. Os participantes do estudo foram três professoras de Educação Física que haviam realizado cursos de especialização e que já haviam atingido cinco anos de carreira no magistério. Para análise das informações, elaboramos categorias de análise: as professoras e suas histórias e percepção das professoras sobre seu curso e formação continuada. Partindo da explicitação dos significados, a discussão das informações deu-se através da triangulação entre as falas das professoras participantes, a literatura afim e as colocações da autora. As experiências narradas pelas professoras a partir das suas histórias particulares de formação e de percepção sobre sua formação vêm a se desenrolar até de uma forma semelhante umas das outras, talvez com experiências muito próximas, mas a maneira como cada uma significou seus momentos de formação, apresenta-se de forma ímpar, pois são histórias singulares construídas de pluralidades. Os processos de formação continuada, geralmente, são realizados pelos professores nos cursos oferecidos por instituições de ensino superior, principalmente, através dos cursos de especialização. Por diferentes motivos, os professores buscam estes cursos, onde tem a possibilidade de discutir e problematizar sua prática pedagógica e questões que envolvem seu contexto de atuação. O curso por si só pode ser considerado um grão de areia no universo da trajetória formativa da pessoa/professor, mas como somos a conformação de momentos experimentados, de muitos grãos de areia, durante nossa história, o curso pode ser considerado um ponto culminante, um momento determinante da trajetória, onde as professoras se permitiram olhar, pensar, rever, até reconstruir partes desta trajetória de vida. Compreendi nas narrativas das professoras que com o decorrer do curso elas passaram a perceber que aquela especialização, isoladamente, não teria força para mudá-las ou transformá-las, mas este curso pode ter sido a culminância de momentos vividos, como alunas, acadêmicas, mães, professoras, filhas, esposas, namoradas, a partir daquilo que as toca, do que as acontece e que faz sentido. O curso de especialização promoveu esta abertura, esta disponibilidade ao porvir, um olhar aprofundado, um pensamento mais flexível em relação a sua docência.



## **ABSTRACT**

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

### **THE ROLE OF CONTINUING EDUCATION IN THE PROFESSIONAL CAREER OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS**

Author: ANA PAULA BERNARDI  
Advisor: HUGO NORBERTO KRUG  
Date and Place of Defense: Santa Maria, March 27, 2008.

As we narrate our life story we have the possibility of reviewing and rethinking the construction process of our education as teachers, both in personal and professional terms. Taking as the starting point the oral narrative of three Physical Education teachers, we attempted to examine and understand how they perceive the process of continuing education in relation to their professional career. In order to do so, we adopted the qualitative research, the case study that focused in the continuing education process of teachers, and the oral narrative as the means to produce the necessary information for the analysis; these talks were taped and transcribed. The participants were three Physical Education teachers who had graduated from a specialization course and who had been in the teaching career for at least five years. To analyse the information, the following categories were created: a) teachers and their stories and teacher perception in relation to the course taken and b) continuing education. Beginning with the clarification of all categories of analysis, the discussion of the information took a triangular form between the talk of the participants, the literature and the author's interventions. The experiences narrated by the teachers in relation to their career and continuing education are rather similar, but the manner in which each signified given moments of their educational process is different because they are unique stories, constructed on a plurality of experiences. The continuing education courses are usually courses of specialization, and are offered by professors in the graduate programs of Higher Education. Their motivation to take these courses vary, but it is the locus where they can discuss and problematize their pedagogical praxis and other issues related to their teaching context. The specialization course in itself may be just a little grain of sand, but since we are the sum of our experiences, that is, of many grains of sand, during our life history, such courses may be considered a landmark, a decisive moment in their educational process, for there they allow themselves to look, think, review and reconstruct parts of their lifepath. Through their narratives I gathered that these teachers understood that these courses, in isolation, did not have the strength to transform them and their lifepath, but that they represent the culminating moment in which these students, mothers, sisters, wives and intellectuals, gave meaning to the experiences they went through. The specialization course promotes this opening, this possibility to view the future with a more profound look, a more flexible thought in relation to their own teaching.

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Roteiro da narrativa oral.....	109
ANEXO B – Termos de concessão.....	110

## SUMÁRIO

<b><u>CAPÍTULO I – TRILHANDO OS CAMINHOS DO PROCESSO .....</u></b>	<b><u>12</u></b>
1.1 AUTOBIOGRAFIA: NARRANDO A MIM MESMA .....	12
1.2 AMBIENTANDO A INVESTIGAÇÃO: RUMOS E PERSPECTIVAS DE ENCONTRO .....	20
<b><u>CAPITULO II - PROCEDENDO AOS MEIOS .....</u></b>	<b><u>32</u></b>
2.1 CAMINHOS TRILHADOS.....	32
2.1.1 A PESQUISA QUALITATIVA: PROCESSO EMERGENTE.....	33
2.1.2 O ESTUDO DE CASO .....	36
2.1.3 A NARRATIVA ORAL .....	37
2.2 AS PESSOAS/PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO .....	39
2.2.1 QUEM SÃO ELAS? APRESENTANDO-AS .....	41
<b><u>CAPÍTULO III - O PROCESSO FORMATIVO: AS DIFERENTES TRAJETÓRIAS....</u></b>	<b><u>44</u></b>
3.1 AS PROFESSORAS E SUAS HISTÓRIAS: FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL .....	44
3.1.1 O SER PROFESSORA NA PERSPECTIVA DE ALUNAS: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	44
3.1.2 DA ESCOLHA PELA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À ENTRADA NA CARREIRA: O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO .....	52
<b><u>CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO CONTINUA: À BUSCA, À VOLTA.....</u></b>	<b><u>69</u></b>
4.1 VOU BUSCAR: VOLTANDO À ACADEMIA.....	69
4.2 CONTINUAR FORMANDO-SE: A ESPECIALIZAÇÃO COMO MEIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	75
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE, COMO MOBILIZOU? .....	86
<b><u>CAPÍTULO V - POR FIM: A CHEGADA? A PARTIDA? O CAMINHO PERCORRIDO... ..</u></b>	<b><u>96</u></b>
<b><u>REFERÊNCIAS .....</u></b>	<b><u>104</u></b>
<b><u>ANEXOS .....</u></b>	<b><u>108</u></b>

## CAPÍTULO I – TRILHANDO OS CAMINHOS DO PROCESSO

### 1.1 Autobiografia: narrando a mim mesma

O processo pelo qual nos construímos professor é um processo complexo, singular e dinâmico. Pode-se considerar que este processo inicia-se já na Educação Básica, quando, como alunos, elaboramos uma imagem de *o que é ser professor*, pois em qual outra profissão é possível que se tenha esta convivência tão próxima, como a que se dá entre professor e aluno. Dessa forma, vamos elegendo os bons e os maus professores, na nossa percepção sincrética, pois, em toda nossa vida escolar passamos por diferentes professores, os quais, cada um a sua maneira, contribuiu para a nossa formação, assim como, consciente ou inconscientemente, imprimiram marcas sobre nosso entendimento sobre o *ser professor*. Neste contexto, a palavra professor vem carregada de simbologias e representações as quais elaboramos a partir de situações que vivenciamos, tanto dentro da escola como nas nossas relações sociais, de coisas que aprendemos, de experiências boas ou más. Condições em que nos fizeram construir uma idéia de função e papel social do professor, e que deixaram marcas na nossa vida escolar, profissional e, de forma bastante importante, na vida pessoal.

Então, ao relatarmos nossa história de vida, ao contarmos estes fatos vividos, agora enquanto professora, é rever todo este processo como parte dessa construção da minha trajetória formativa, pessoal e profissional. E ao narrar, tomando as palavras de Gabriel Garcia Márquez, eu não o faço contando exatamente o que aconteceu, mas sim conto da forma como fui tocada pelos fatos que decorreram e que vêm a minha memória, da forma como significaram, na forma como se transformaram em experiência e se incorporaram na minha trajetória formativa.

Durante toda minha vida escolar, como todas as outras crianças, tive contato com diferentes professores, alguns com mais apego e cumplicidade, outros de forma mais superficial e/ou conturbada. Os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental geralmente marcam mais nossa vida na escola, pelo apego e carinho que necessitamos no início da nossa formação. Desta fase em diante, os professores vão passando, multiplicando-se, alguns somando, outros dividindo e poucos subtraindo, mas com certeza todos marcando, criando imagens e representações, que muito tempo

depois viriam a ser reavivadas, revisadas e pensadas, quando, depois de muitos anos na postura de aluno, passaria a assumir outra posição, a de professora.

A opção pelo ingresso no Ensino Superior em um curso de Licenciatura Plena não foi induzida por uma tradição familiar, muito menos por dom e/ou vocação ao magistério, apesar de quando criança gostar de brincar de “escolinha”. Também, minha escolha pelo curso de Educação Física não foi motivada pelo meu gosto pelos esportes, como coloca uma das professoras participantes pelo “motivo clássico, porque eu gostava de esporte”, que é o motivo recorrente entre a maioria dos professores de Educação Física.

A minha escolha pelo curso foi bastante casual, pois, no momento da opção, não refleti sobre a importância da formação profissional, de que seria uma escolha que surtiria efeitos para toda minha vida pessoal e profissional. Acredito que esta postura imatura é generalizada entre os jovens quando optam por um curso superior, que leva a muitos não concluírem o curso ou tornarem-se profissionais frustrados. Também, não procurei maiores informações sobre o curso e sua área de atuação, as informações que me embasavam eram as do senso comum, de observações e vivências durante a vida escolar. Sobre o curso de Educação Física – Licenciatura Plena, no qual ingressei logo ao final do Ensino Médio, conhecia muito pouco e não tinha a real consciência que ao final dos quatro anos de formação tornar-me-ia uma professora, e muito menos tinha a idéia da importância desta figura no cenário educacional.

O que sabia sobre os professores de Educação Física era o que tinha vivenciado nas aulas na escola e nas academias. No entanto, sobre a Educação Física da escola, não era uma disciplina que eu gostasse muito, apesar de praticar todas as modalidades esportivas. Em relação à prática da Educação Física no Ensino Fundamental, pouco lembro. Lembro de alguns professores, mas não o que fazíamos nas Séries Iniciais, já nas Séries Finais, sim, estudava em uma escola onde havia clubes, então eu pratiquei o Voleibol e o Basquetebol, mas nunca fui uma boa jogadora, mesmo assim participávamos de competições e algumas vezes ganhávamos. Mas eu sempre ficava muito tensa para os jogos, tinha medo de não fazer as coisas certas e ser criticada por isso. Já no Ensino Médio, as lembranças que tenho em relação à Educação Física são dos exercícios que realizávamos: polichinelos, abdominais, corridas infundáveis, e o jogo de Voleibol, que era uma das únicas modalidades que praticávamos as meninas, já os meninos praticavam o Futebol.

Logo após o término do Ensino Médio, fui aprovada no concurso vestibular na Universidade Federal de Santa Maria no curso de Educação Física – Licenciatura Plena, do Centro de Educação Física e Desportos. Iniciei o curso no segundo semestre de 1998, com mudança para a cidade de Santa Maria, passando a viver uma nova fase em minha vida. Realizar o curso superior, em outra cidade, longe da família, morando com outras pessoas, mas conhecendo e fazendo novos amigos.

O curso de Educação Física – Licenciatura Plena, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com seu currículo generalista, abarcava as áreas do Bacharelado e da Licenciatura, confundindo-se entre estes e dando ênfase à primeira área. Talvez pelas características e interesses dos professores do curso e/ou reflexo da histórica desvalorização da atuação como professor de Educação Física na escola. Em contrapartida, por uma *glamourização* da atuação em academias, como *personal trainer*, ou em atividades voltadas aos esportes de alto rendimento e treinamento desportivo, fazendo com que os acadêmicos procurassem ou voltassem seu interesse por atividades extracurriculares em outras áreas da Educação Física que não fosse a escola.

Porém, não deixa de ser uma contradição, um contraponto, em um curso de Licenciatura Plena que, querendo ou não, quem ingressava tornar-se-ia professor, e talvez, e como muitas vezes acontece, estes acadêmicos desinteressados pela Educação Física Escolar acabam por ingressarem, por concurso público, à docência na Educação Básica. Este curso, com esta matriz curricular generalista foi substituído, em 2005, por dois cursos diferenciados, um de Bacharelado e outro de Licenciatura, porém, no qual me formei abarcava as duas áreas.

As disciplinas ofertadas pelo curso, todas de fundamental importância e relevância na formação profissional do acadêmico, acabavam por fechar-se em si mesmo, pois não se estabeleciam relações entre elas. Disciplinas de cunho teórico e outras de cunho prático, praticamente não dialogam. As disciplinas práticas voltadas aos esportes coletivos (Voleibol, Basquetebol, Handebol e Futebol) e individuais (Atletismo) tomavam grande parte da carga horária do curso, tendo um viés bastante técnico na sua forma de ser ensinado. Partia-se da premissa de que o aluno teria que ter domínio das técnicas do esporte para ser um bom professor, e/ou treinador, então as aulas aproximavam-se de um treinamento, onde repetíamos muitas vezes determinado movimento para que este fosse automatizado. Porém depois, quando professores, como iríamos ensinar para os alunos este esporte? Com certeza, da forma como aprendemos,

reproduzindo nas aulas com nossos alunos, a busca pela padronização de movimentos e a desempenho, através de muitas repetições.

A discussão sobre a Educação Física Escolar era, praticamente, inexistente, ficando a cargo das poucas disciplinas que abordavam questões voltadas à atuação na escola, como as Didáticas e a Prática de Ensino. Talvez por estes fatores, o acadêmico de Educação Física perceba-se como instrutor, técnico, e em poucos momentos como professor, educador. Sendo que, desta última forma, é que este profissional deveria entender-se em qualquer meio em que viesse atuar. Pois em qualquer ambiente, seja academia, clubes ou escola, quando temos contato com pessoas que estão sob nossa orientação, nossa função é educar, dentro dos objetivos propostos em cada espaço de atuação.

Porém, é interessante destacar que podemos ser sujeitos da nossa formação, ou seja, buscar outros pontos de vista e outras experiências durante a formação inicial, assim não ficando apenas com o mínimo de experiências, estas que o curso nos oferece nas suas disciplinas obrigatórias. Buscar estágios extracurriculares que nos dessem margem a vivenciar o contexto escolar, assim como buscar participar de discussões em grupos de estudos e pesquisas, dentro da universidade, dentro do próprio curso de graduação, que percebessem a Educação Física escolar de um outro horizonte, dando-nos a possibilidade de entendê-la sob novos olhares e de outros lugares.

Mesmo o curso oferecendo a disciplina de Estágio Profissionalizante no oitavo semestre, o acadêmico tinha a oportunidade de vivenciar diferentes áreas de atuação, através das atividades extracurriculares. Logo no terceiro semestre, junto com alguns colegas, elaboramos um projeto de extensão que nos dava a oportunidade de atuar como professores numa escola de Ensino Fundamental, com atividades de recreação e lazer para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Durante este projeto, foi possível vivenciar e experimentar o desafio e as dificuldades, e principalmente os medos de estar à frente de alunos, cheios de disposição, tendo que gerir a turma, desenvolver planejamentos.

Este primeiro contato como professora fez-me perceber o quanto complexo é a atividade pedagógica, pela multiplicidade de interesses, idéias, potencialidades e habilidades que se encontram reunidas em uma turma de alunos. Em contrapartida, percebi escassa experiência de nós acadêmicos, com pensamentos bastante simplificados sobre a docência, o que dificultava bastante o desenvolvimento do projeto. O que mais me preocupava era com as atividades que iria desenvolver, naquele

momento buscava realizar um planejamento repleto de brincadeiras que dariam conta do tempo da aula, ocupando o tempo dos alunos, para que não tivessem tempo de dispersarem. Estas experiências vieram a dar suporte a minha aprendizagem como professora, mesmo sendo uma experiência bastante simplificada, pela percepção, também, bastante resumida que tinha da Educação Física, colaborou para que fosse construindo aos poucos, e entendendo outros fatores que influenciam na prática docente.

Apesar de procurar, também, atividades em outras áreas de atuação da Educação Física, mantinha o interesse em, após a formatura, atuar em escolas. A falta de discussões, durante o curso, sobre a Educação Física Escolar, dificultou uma visão mais ampla da Educação Física, quando esta inserida como componente curricular das escolas. Muitos questionamentos eram resistentes: Como esta era desenvolvida na escola? Como era percebida pela comunidade escolar? Que normatizações asseguravam sua presença na escola? Que objetivos norteavam a prática pedagógica dos professores? O que a escola espera deles? Como eles atuam na escola como um todo? Questões que permeiam nosso imaginário sobre a Educação Física e que, com certeza, temos as respostas embasadas em um senso comum, mas há a necessidade da discussão acadêmica, da troca entre professor formador e acadêmico, da instituição formadora, acadêmico e escola. Pode parecer *clichê*, mas existe a necessidade de aproximar a formação profissional ao que acontece dentro da escola, das discussões que permeiam os temas de educação e escola nas situações em que vamos desenvolver a Educação Física.

Afinal, o que é a Educação Física? Pergunta que nos perseguiu desde o primeiro dia de aula na universidade, e que, talvez ainda hoje, tenha dificuldade em encontrar a resposta, pelas múltiplas concepções epistemológicas que toma nas suas diferentes frentes de atuação.

No curso ao qual me formei, com uma matriz curricular generalista, a única disciplina obrigatória que levava os alunos à prática da docência da Educação Física era a Prática de Ensino oferecida no sétimo semestre, disciplina de sessenta (60) horas onde todos os acadêmicos têm a oportunidade de ministrar aulas para turmas da Educação Básica. No entanto, como durante o curso, pouco se discutiu sobre a Educação Física Escolar, os acadêmicos, ou a maioria deles, acabavam por desenvolver uma prática com um superficial embasamento teórico, onde como coloca Tardif (2002), tentando aplicar na teoria o que aprenderam durante o curso, e percebem que não dá certo, que a escola



apresenta necessidades complexas, dificilmente passíveis de resolução com a aplicação de teorias.

Durante a realização desta disciplina, os contatos com a escola eram raros, a turma era o meu universo de atuação, como não havia na escola professor de Educação Física, por ser uma turma de terceira série, do Ensino Fundamental, não havia um acompanhamento por parte da escola, também, não tínhamos a oportunidade de trocas entre os colegas de estágio. Estas trocas, que considero de maior importância para o desenvolvimento do acadêmico ao entender sua prática, suas dificuldades, quando verbalizadas ao grande grupo e postas em discussão, podem possibilitar ao acadêmico ver a si mesmo, onde é necessário melhorar, trazendo a consciência à função de ser professor, que muitas vezes permanece no inconsciente, sendo “apenas uma prática, um fazer”, desconectado da responsabilidade pedagógica do ensinar, do saber-fazer, do porquê fazer e para que fazer. Ainda durante a graduação, não tinha a consciência de que estava envolvida num processo formativo, num processo complexo pelo qual estava construindo minha identidade como professora. Este processo de formação profissional, onde as dificuldades, angústias, êxitos e questionamentos que surgem quando temos de assumir a posição de professor enquanto acadêmicos, e nos vemos como tal, vai-nos levando a nos construirmos como professores.

Neste processo de passagem, de aprendente a ensinante, reavivamos imagens e representações que dizem respeito aos professores que passaram por nossa vida, tanto os da Educação Básica, como os do Ensino Superior, e que imprimiram marcas que mais adiante emergem, quando nos vemos como professores.

Durante o período de formação inicial, foram vários os professores que contribuíram, ou seja, que marcaram em minha trajetória. Porém, acredito que alguns professores marcam mais, pelas suas atitudes, pela sua maneira de ensinar, por aquilo que buscaram transmitir aos alunos, mas que algumas vezes não conseguiam. Os professores que desenvolviam disciplinas mais diretamente envolvidas com a Educação Física Escolar, principalmente as Didáticas, foram os que mais me trazem memórias. O professor de Didática e sua decepção quando nos perguntava quem gostaria de trabalhar com a Educação Física na escola, poucas pessoas se manifestavam positivamente. Apesar de ser um curso de Licenciatura, poucos gostariam de ser professores, por isso, menos ainda se empenhavam em se apropriar de conhecimentos que envolvem este campo de atuação, mas que em muitas vezes, depois de formados, buscam a segurança

dos concursos públicos para professor pela sua estabilidade. Esta contradição assombrava o professor de Didática.

Outro professor que marcou minha trajetória acadêmica foi o de Didática Especial, que também foi meu professor durante a disciplina de Prática de Ensino. Este, pela maneira que nos levava a desenvolver a Educação Física na escola, através da adaptação de materiais, da invenção, da ressignificação, em suas mãos qualquer material alternativo se transformava num material pedagógico possibilitando mil e uma formas de experimentar os movimentos. Acredito que foi nele que espelhei minhas aulas de Educação Física quando professora, quando passei a acreditar que não existe falta de material na escola, mas sim falta de *invencionice* do professor.

Assim, veio a formatura, ato simbólico que nos *empossa* como professores, através de um processo formativo sistematizado ao qual aprendemos diferentes saberes profissionais que nos capacitam para tal. Entretanto, a formatura é apenas o primeiro passo que nos possibilita o acesso ao campo de trabalho, que acredito ser o meio responsável pela construção concreta do ser professor, pois se dá em um tempo e espaço determinados e em situações reais de docência. A escola é o ponto de confluência de uma complexidade de saberes-fazeres que vão se justapondo à prática pedagógica do professor e aos quais o professor passa, também, a incidir como sujeito na construção, reconstrução e desconstrução desse saber-fazer.

Logo após a formatura, passei a ser professora da rede municipal de ensino de Itapema/SC, onde ministrei aulas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e para a Educação Infantil. Foi com a entrada na carreira que pude ter a noção da profissão docente e da situação dos professores atuantes na rede pública de ensino. Como professora contratada, acabava por ter de dar conta de escolas que estavam sem professores de Educação Física, mesmo excedendo carga horária de horas/aula, e tentava desempenhar meu papel da melhor forma possível, dentro das possibilidades, pois o tempo para planejamento era mínimo e com muitas turmas o trabalho perdia em qualidade. Infelizmente, é nesta situação em que muitos professores se encontram, por comodidade, ou por desconhecer as normatizações que regulamentam a função do professor.

Outro fator que o excesso de carga horária e o trabalho em diferentes escolas acarretam é a dificuldade em participar da vida da escola, das reuniões pedagógicas, das decisões, conseqüentemente, acabava desenvolvendo um trabalho bastante individual, pelo fato de não haver um momento onde os professores, tanto da mesma área, como de

outras, pudessem encontrar-se e discutir problemas, experiências, dúvidas, ou seja, conversar sobre sua prática pedagógica.

A falta de relacionamento com as demais pessoas da escola dificulta, ainda mais, o professor iniciante, pois é muito importante, sempre, mas principalmente no início da carreira docente, as trocas com os demais professores. Hübeman (1992), quando descreve as fases da carreira docente, aponta os primeiros anos como um período que os professores iniciantes experimentam na sua trajetória profissional sentimentos de choque com a realidade e/ou descoberta, e que faz com que alguns desistam da profissão, assim como faz com que muitos procurem meios para amenizar esta situação, buscando ler, estudar e principalmente fazer cursos de formação continuada.

Sendo a escola um espaço de convergências de interesses, de culturas, de experiências, onde o professor se constrói e se desenvolve como tal, também é nesse contexto que surgem as necessidades formativas, quando o professor percebe que os seus saberes não dão conta da complexidade de situações que envolvem sua profissão e o seu local de trabalho. Nessa situação, a qual minha trajetória profissional como professora de Educação Física vem a ser reflexo, talvez como de muitos outros professores que após a formação inicial inserem-se no campo de atuação, ou seja, a escola, e percebem o quão pouco sabem sobre ela, como funciona, o papel do professor, sua figuração social e suas contradições.

Apesar de buscar leituras que me auxiliassem na prática pedagógica, trazendo subsídios para reflexão sobre *o que e de que forma* estava desenvolvendo minha prática, percebia a necessidade de buscar cursos de pós-graduação, tanto em Educação Física Escolar, quanto em outras áreas que discutissem sobre Educação, como meio também de ascender profissionalmente, assim como de buscar sanar necessidades formativas, respostas e/ou soluções rápidas que amenizassem as dificuldades com a prática docente, e que sozinha não estava conseguindo encontrar.

Como na entrada da carreira as dificuldades encontradas na prática pedagógica são mais acentuadas e como ainda não se tem o jogo de cintura, tornam-se grandes problemas, e chegando a conclusão que o curso de formação inicial não foi suficiente para dar conta destas situações, o curso de pós-graduação, principalmente os de especialização, em nível de *latu-senso*, acabam sendo os meios que encontramos para melhorarmos nossa prática e atenuar as dificuldades. Pensava desta maneira quando resolvi que era necessária uma formação continuada.

Esta necessidade acentua-se, ainda mais, quando no ambiente de trabalho, ou seja, a escola não proporciona aos professores momentos em que seja possível dividir as experiências, reuniões em que se discutam estas dificuldades, que com certeza não ocorrem somente com professores em início de carreira, mas em todas as etapas da trajetória profissional. Como novata na escola, e também no município, sentia-me isolada, distante dos demais professores que já estavam a mais tempo naquela escola, sentia a necessidade de uma maior aproximação, de um apoio, de dicas, de conversar sobre o que estava acontecendo no desenvolver da minha atividade docente.

No entanto, apesar de perceber a escola como um meio onde nos construímos concretamente como professores, não entendia a escola como um espaço de formação, por isso acreditava que o desenvolvimento profissional somente poderia acontecer em cursos de pós-graduação, realizado em instituições de formação. Assim, na minha percepção, formação inicial e continuada apenas eram válidas quando institucionalizadas, não tendo a amplitude de ser constante, permanente, em todos os momentos da prática da profissão docente, quando pensada e refletida de forma crítica, consciente e intencional. No entanto, não foi possível experimentar a prática pedagógica após a formação continuada nos cursos de especialização em Educação Física Escolar e Gestão Educacional, assim, por meio desta investigação, procurei entender e compreender a formação continuada na trajetória profissional e pessoal dos professores de Educação Física.

## **1.2 Ambientando a investigação: rumos e perspectivas de encontro**

O ser humano está em constante *trans-formação*, pois é um ser inacabado. Sua formação propõe uma dualidade dinâmica e articulada entre uma função intrínseca da maturação biológica/funcional e extrínseca da aprendizagem/formação, desde a básica até a profissional. Marques (2000, p. 41), na sua percepção subjetiva sobre a vida, acredita que “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja, por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas”.

Formar-se pressupõe uma atividade partilhada, compartilhada, co-partilhada. As trocas do eu com o mundo desencadeiam um processo que nos possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, biológica e socio-cultural, pois esta formação

não se dá de forma individualizada e/ou introspectiva, mas estando inserido ao mundo, num determinado tempo e espaço, fazendo, desta maneira, que o que aprendemos passa a imprimir marcas no mundo, reciprocamente o mundo imprime fortes marcas na nossa formação.

A formação exige uma postura aberta ao outro e as múltiplas possibilidades de vivências, sendo flexível aos diferentes pontos de vista e as distintas posturas, comportamentos. É necessário assim, o abandono da rigidez de pensamento e idéias para que possamos sempre estar curiosos ao novo, ao diferente. Assim, a formação precisa de horizontes amplos, olhares adiante, possibilidades infindantes e a sensação do *continuum*, do inacabamento, pois nossa existência e nossa ação no mundo demandam um eterno *por vir*.

A formação se dá em diferentes meios de convivência, na família, nos grupos próximos, assim como em instituições de ensino, que foram criadas intencionalmente para transmitir às gerações mais jovens os conhecimentos construídos historicamente pelos homens e mulheres, para serem o *locus* do saber, do conhecimento. Fator este que assegura à espécie humana sua sobrevivência, permanência e evolução.

A escola, instituição criada com o objetivo de ensinar aos mais jovens toda uma cultura acumulada em diversas áreas, como conhecimentos eruditos, científicos, gerais, uma instituição símbolo da modernidade e que ajudou a forjar o homem deste tempo, tendo o papel fundamental na formação intelectual numa sociedade que pretende (e/ou pretendia) alcançar a razão, a autonomia e o esclarecimento.

O processo educacional formalizado em instituições é algo que remonta a longa data, constituindo-se em forma privilegiada de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade e de manutenção da normatividade social. Habitam essas instituições os diversos campos do conhecimento que foram forjando-se pelo processo de fragmentação do saber, fruto do esforço humano de dominação da natureza, constituindo o que chamamos, hoje, de “ciências”, tendo essas à tarefa de redimir o homem de sua miséria, pondo fim aos dogmas e realizando, de forma progressiva, o “esclarecimento”, a utopia moderna (FENSTERSEIFER, 2001, p. 25).

A escola da modernidade surge como meio de selecionar, sistematizar e organizar todo o conhecimento construído, de forma a atingir o maior número de pessoas, de forma mais eficiente do que em épocas precessoras, onde a educação se dava de pessoa a pessoa, do mestre ao aluno, e/ou atingindo apenas classes privilegiadas.

A escola foi também racionalizada internamente para tornar-se mais adequada a seus objetivos de levar a cultura às jovens gerações e de transmitir saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna, e racionalizada através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames [...] (CAMBI, 1999, p. 305).

Com o acontecimento das descobertas científicas em várias e diferentes áreas que precederam a modernidade, tornou-se necessário uma instituição onde crianças se reunissem para aprender. Agora então, com todo esse conhecimento elaborado de forma sistematizada e acessível aos mais jovens, facilitado através da organização dos currículos das escolas.

[...] o currículo funcionou como a máquina principal dessa grande máquina que foi a escola na fabricação da modernidade. Foi por intermédio dessa invenção dos quinhentos que a escola se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos e usos medievais do espaço e do tempo (VEIGA-NETO, 2002a, p. 164).

Nossa escola atual é reflexo da escola forjada e difundida pela modernidade. Conseqüências disto são a organização por turmas, a separação por idades, onde os melhores ascendem e os mais fracos permanecem ou são excluídos, a avaliação ainda bastante voltada ao mensurável, ao quantificável. Heranças do modelo educacional Jesuítico, onde, como aponta Varela (1995, p. 42), “os colégios jesuítas contribuíram, portanto, para configurar um espaço disciplinar seriado e analítico, que permitiu superar o sistema de ensino no qual cada aluno trabalhava com o mestre [...]”.

Essas novas formas de organização dos tempos e dos espaços, sustentadas pelos preceitos da modernidade, nessa nova estruturação da escola, adotou-se métodos para formar indivíduos que se adaptassem a nova configuração social. As pedagogias – disciplinar, corretiva e psicológica – tiveram como intuito maior, além de educar, formar, construir, forjar um indivíduo dócil e ao mesmo tempo útil, peça-chave para alcançar uma sociedade disciplinada e produtiva, pois com o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, possibilitando a incrementação de tecnologias educacionais para ensinar e disciplinar, que vieram a substituir o castigo e a violência física, utilizando métodos embasados em uma ciência ascendente da Psicologia, esta que veio a subsidiar métodos que desenvolvessem, através da escola, o disciplinamento e a normalização dos corpos.

A transmissão de categorias de pensamento na escola e sua interiorização são hoje fundamentais para a manutenção do *status quo* da ordem escolar e da ordem social [...]. As alternativas, portanto, a escola disciplinar e a escola psicologizada poderiam servir de lugar de encontro para os que, tanto a partir da teoria como a partir da prática, seguem comprometidos na busca de novos modos de educação que promovam uma sociedade mais igualitária e mais livre (VARELA, 1995, p. 56).

No entanto, esta instituição escolar vem sendo amplamente questionada quanto aos seus meios e fins, por não dar mais conta da sua função precípua de sistematizar o conhecimento construído e transpôr didaticamente o seu acesso ao aluno, pois encara este conhecimento de forma transcendente, a-histórico e a-temporal, como verdades incontestáveis, inquestionáveis e meta-físicas. Os paradigmas são pulgentes e a escola se mantém presa à aspectos modernos questionáveis, pois a razão e o esclarecimento tornaram-se utopias sendo substituídos por uma razão instrumental, numa sociedade regida pela ética capitalista.

Nessa estruturação que persiste instalada, os alunos assumem um papel de passividade, de objeto, sem estímulo para que questionem ou participem do processo de ensino e aprendizagem, trazendo sua cultura e interesses particulares. O ato de refletir e criticar não são estimulados, já que a intenção que deu vida a escola foi o de adaptar os alunos aos anseios da produção socio-econômica. Estas são conseqüências impregnadas na formação educacional dos alunos na escola, a postura passiva que são levados a assumir em relação aos conhecimentos selecionados e sistematizados pela escola.

No entanto, esta postura passiva e acrítica também é característica dos professores, pois estes também são reflexos de uma formação escolar disciplinar e, além disso, de uma formação profissional que também fundou-se em estruturas modernas, quando da existência da especialização dos conhecimentos, que implica condições explícitas e formais, onde se condensem capacidades e habilidades.

A formação profissional é uma necessidade que surge conforme a exigência de profissionais com conhecimentos aprofundados em áreas específicas do conhecimento, que são colocadas entre parênteses para que determinada pessoa seja especializada em determinado tipo de trabalho. Para tal, são necessários outros tantos conhecimentos que a compõe para dar corpo teórico e prático para aquela profissão e/ou ofício.

A instituição formadora institui e organiza os conhecimentos que devem ser dominados pelos acadêmicos, para que possam, ao final do curso, estarem aptos a exercer a profissão.

As formalidades da formação constituem-se no arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem a atuação profissional. Compete à educação organizar, desta maneira, espaços e tempos formais, para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta as especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens (MARQUES, 2000, p. 52).

Entretanto, além de conhecimentos práticos e funcionais que são importantes, a instituição formadora deve, ainda na formação inicial, possibilitar meios para que o acadêmico desenvolva sua capacidade crítico-reflexiva, para que possa constantemente questionar os saberes tradicionais, interpretado-os e transformado-os em consonância com o contexto onde estão inseridos, enquanto futuros professores.

Para podermos entender como se dá a formação profissional em Educação Física nas instituições formadoras, é necessário descrevermos como esta área de conhecimento surge no cenário educacional.

Apesar de a Educação Física estar presente desde o período Antigo, foi na Antiguidade Grega que esta ganha destaque, quando era valorizada para uma formação integral do homem. Esta percepção é retomada no período Moderno, com enfoques nos preceitos da *paidéia* grega, sendo reforçada pelo renascimento das Olimpíadas da Era Moderna. Então, a Educação Física passa a ser introduzida nas escolas.

Escolas de ginástica surgiram na Alemanha como livres associações a partir de 1811 [...] e de lá se espalharam a outros países da Europa e da América [...]. O resultado mais elevado dessas iniciativas, também pela sua vocação à antiga Grécia e pelo seu caráter internacional, foi a instituição das novas 'Olimpíadas', a partir de 1896. Como as antigas, estas pressupõem e exigem a introdução, nas escolas de todos os países, da ginástica, ou melhor, da educação física, mesmo que não seja organizada e voltada para elas (MANACORDA, 1995, p. 289).

O desenvolvimento da Ginástica ou Educação Física garantiu um espaço de respeito e consideração da área perante aos demais componentes curriculares, e a Educação Física na escola ganhou uma percepção de aprimoramento físico dos indivíduos. No entanto, a Educação Física, embasada nas ciências biológicas, sustentou seus conteúdos em uma por uma série de exercícios ginásticos elaborados a partir de critérios rígidos destas ciências, “numa sociedade onde a ciência transformara-se em uma nova ‘religião’, o caráter científico da Educação Física constituía-se em fator determinante para a sua consideração e respeito no interior do sistema educacional” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53).



A Educação Física no Brasil está presente desde tempos idos e com perspectivas que se diferem de acordo com cada momento histórico. Neste mesmo caminho, pode-se dizer que a formação do professor para atuar nesta área de conhecimento também segue as orientações sócio-históricas que caracterizam tanto a atuação deste profissional como a própria construção de saberes por ele mobilizado. No Brasil, na sua construção histórica, a Educação Física incorporou variadas tendências, ela foi higienista, militarista, competitivista, pedagogicista, popular, e/ou talvez, uma mistura delas todas. Porém, a concepção competitivista mais profundamente se enraizou na prática pedagógica do professor na Educação Física Escolar. Este aspecto vem a subordinar a Educação Física aos códigos esportivos com princípios voltados ao rendimento, competição, comparação, regulamentação, sucesso, racionalização de meios e técnicas. Assim, o esporte na escola passou a respeitar as regras e normas do esporte institucionalizado, e estes passaram a ser os conteúdos predominantes da Educação Física na escola.

[...] estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Os cursos de formação de professores de Educação Física absorveram em grande parte a perspectiva de uma Educação Física tecnicista, voltando o seu currículo disciplinar a uma formação com ampla referência aos esportes institucionalizados. Tanto que, inicialmente, nos cursos superiores somente eram aceitos indivíduos que tivessem um histórico anterior de atleta, sendo para a aprovação uma sequência de testes de aptidão física, então os professores formavam-se como treinadores.

No curso de Licenciatura da Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), quando da seleção de sua primeira turma de acadêmicos, em 1970, foram realizados diferentes testes físicos. Inicialmente os alunos passaram por três exames de seleção que foram o exame de conhecimentos gerais, que correspondia ao vestibular, o exame de sanidade física e mental e o exame de aptidão física e habilidade motora.

Os testes físicos aplicados aos candidatos foram: teste de cooper (resistência física), para mulheres distância de 1529 metros e homens 1609 metros; teste de agilidade; natação; teste de voleibol (levantamento e passe); teste de

basquete (quicar, arremessos, passes); teste de futebol (condução, chute, amortecimento da bola); teste de ritmo; teste de coordenação; teste de velocidade; e, teste de força para homens (MAZO, 1997, p. 46).

Segundo a autora, os testes foram produzidos com base nos testes realizados na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, outros foram adotados com base no recrutamento militar.

Já durante o ano de 1970, o CEFD seleciona sua primeira turma e dá início a seu curso de formação de professores de Educação Física, de uma maneira bem precária tanto em relação a recursos físicos, quanto humanos. A grande maioria dos professores formadores, no início do curso, não possuía formação superior em Educação Física, pelo fato de ser neste período a criação da maioria dos cursos superiores em Educação Física, também, não havia uma estrutura adequada para o desenvolvimento das disciplinas do curso, já que grande parte da carga horária era destinada a disciplinas práticas.

Os currículos das escolas de Educação Física eram constituídos principalmente de disciplinas práticas e privilegiavam o aspecto técnico, configurando o perfil dos professores de Educação Física nesse período como um bom praticante e executante, uma aparência de preferência atlética e com um passado esportivo. Acredita-se que este estereótipo do professor de Educação Física foi um critério importante nos concursos para seleção de docentes nas faculdades (MAZO, 1997, p. 39).

O CEFD nasce em pleno período da ditadura militar, final da década de 60 e início da década de 70, e também período em que o Brasil festejava a Copa do Mundo de 1970, sendo então o esporte, principalmente de alto rendimento voltado a competição, privilegiado pelo governo daquela época, sendo uma forma de exaltação ao regime político instaurado desde o ano de 1964 pelo poder militar, vendendo a imagem do Brasil como uma grande potência. Porém, o CEFD desenvolveu-se alheio a configuração política da época, política não era um assunto recorrente, pois entendiam seus pioneiros que este assunto não tinha relação alguma com a Educação Física (MAZO, 1997).

Nesta (pseudo)neutralidade político-ideológica que se desenvolveu o curso de Educação Física, com o objetivo restrito de formar, através de um modelo técnico-instrumental, atletas com corpos dóceis e disciplinados, com excelente performance esportiva e esteticamente adequados a serem professores (e/ou treinadores?) de Educação Física. No entanto, em seu currículo esquecia-se de disciplinas voltadas aos

aspectos pedagógicos da Educação Física, como destaca Mazo (1997), não havia a preocupação com a formação pedagógica do profissional, mas sim com sua formação desportiva, pelo fato de que o professor de Educação Física era visto como um treinador.

Fensterseifer (2001) acredita que, embasada em aspectos técnico-instrumentais, a formação do profissional de Educação Física os afastava de discussões mais amplas travadas nas escolas e na sociedade, sendo que as instituições de Ensino Superior superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas nos seus currículos, acabando por ser este também um critério para a seleção de ingresso nesses cursos.

Estas características enraizadas na formação superior em Educação Física, apesar de amenizadas com novos currículos, com mais disciplinas de cunho pedagógico, continuam impregnadas no imaginário social sobre a Educação Física, vista sempre pelo viés do esporte e da formação de atletas, tanto na formação superior, quanto na Educação Básica.

Molina Neto; Molina (2003) justificam a formação tecnicista dos professores de Educação Física pelo fato de ter seu marco institucional construído sob a égide das políticas econômicas e sociais geradas nos países da América do Norte, quando muitos formadores, através de um intercâmbio, na década de 80, trouxeram inovações teóricas destes países para serem aplicadas à realidade da Educação Física brasileira, sem maiores discussões e debates.

E com a normatização da Educação Física nos currículos escolares é que é regulada com funções de prevenção, disciplina e desempenho. Nas Leis nº 5540/68, que fixam normas de organização e funcionamento de Ensino Superior e sua articulação com a escola média e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971), Lei nº 5692/71, determina-a como “preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, assegurando o desenvolvimento econômico através da mão-de-obra fisicamente adestrada capacitada” (p. 21). Desta maneira, veio construindo sua área de conhecimento em consonância com a realidade sócio-histórica, esvaziada de leitura crítica da sociedade.

A escola foi tomada por esta postura tecnicista da Educação Física através dos professores oriundos de uma formação que os preparava para serem, acima de tudo, treinadores e os conteúdos a serem desenvolvidos eram as modalidades desportivas buscando sempre um movimento correto, padronizado e uniforme, concernente com os desportos institucionalizados, com suas regras e limitações.

Neste viés, o movimento é entendido como o fim do processo educacional da Educação Física. No entanto, deixava-se de ter o entendimento, ou não se conseguia perceber a amplitude quando lançado um novo olhar, buscando o movimento como um meio para o fim desejado, fim este de levar os alunos a entenderem o movimento como parte da evolução social, política, cultural e econômica de homens e mulheres. Historicamente, o homem chutava, lançava, arremessava, rolava, corria, saltava, etc. As denominações Futebol, Voleibol, Handebol, Basquetebol e Atletismo foram conseqüências da construção cultural da humanidade e reflexo dos processos civilizatórios, pelas suas necessidades de socialização e lazer.

Estas características postas na formação profissional em Educação Física, assim como na Educação Física Escolar, vieram a refletir a construção do campo educacional embasado na instrumentalização técnica dos professores e em dualidades, teoria/prática, corpo/mente, sala de aula/pátio, pois a Educação Física é uma área reconhecidamente prática que deve trabalhar o físico no pátio da escola, fora disto não é Educação Física.

Porém, acompanhando as transformações político-sociais e também culturais, a partir da década de 80, por um grupo de intelectuais da área, a Educação Física Escolar é questionada quanto a sua extrema vinculação ao esporte, como conteúdo único da escola (principalmente em relação ao Futebol, Voleibol, Basquetebol e o Handebol), e a competição, e aos cursos de formação no seu direcionamento extremamente técnico-instrumental. Esta discussão, ou crise, por qual vem passando a Educação Física em relação ao seu campo de conhecimento necessita que se repense seus paradigmas epistemológicos, e também sua construção histórica, sempre a serviço de interesses político-ideológicos, voltados a concepções de sociedade e de educação.

É neste contexto que os professores de Educação Física inseridos na escola vêm desenvolvendo sua trajetória profissional em confluência com transformações do campo educacional da área. Hoje a Educação Física Escolar já não está tão enfocada na competição, mas mantêm-se ainda tendo como conteúdo principal as modalidades desportivas, principalmente nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No entanto, com gradual inserção dos professores de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, estes estão sentindo a necessidade de repensar suas práticas já que não devemos desenvolver o esporte nestes anos.

A trajetória profissional dos professores é marcada por mudanças conceituais e paradigmáticas da área na qual atuam, além das mudanças permanentes e constantes do

meio onde trabalham. Esta união de acontecimentos faz com que os professores precisem estar também em constante mudança e ressignificação dos seus saberes, principalmente os saberes oriundos da formação inicial em relação àqueles que constroem com a experiência da sua profissão.

O estado de inacabamento precisa ser um sentimento constante, presente, mas com um enfoque que estimule a busca permanente do desenvolvimento profissional e da reconstrução e/ou desconstrução dos nossos conhecimentos em relação a nossa prática pedagógica e na nossa ação como educadores na escola.

A formação continuada pode ser entendida como um meio de buscar a formação permanente, esta que pode dar-se na própria escola onde desenvolvemos nossas ações profissionais, tanto com um grupo de colegas professores com objetivos comuns de formação, desde que seja uma ação processual, sistematizada, intencional e consciente e que haja uma reflexão crítica a respeito de nossas ações, direcionadas à prática pedagógica na área em que atuamos e a questões que envolvem nossa prática como concepções de professor, escola, sociedade, dilemas profissionais, representação social, fatos aos quais permeiam nossa ação educacional na escola.

Porém, a formação continuada em cursos de pós-graduação são os que possuem maior reconhecimento e são os mais procurados por professores que querem desenvolver atividade de formação depois de inseridos no contexto escolar. De acordo com Garcia (1999), o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação é o modelo de maior reconhecimento e tradição. Wood (*apud* GARCIA, 1999) define curso como um grupo de pessoas que participam durante um tempo de atividades estruturadas para alcançar objetivos determinados antecipadamente, os quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional.

Uma das suas características marcantes é a presença de um professor considerado especialista em determinada área de conhecimento que conduz o processo. Uma das críticas a este modelo é o fato de seu caráter excessivamente teórico, com pouca flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes, pois estes, ao optarem por determinado curso, precisam adaptar-se a forma como o curso se organiza e ao que sistematiza como temáticas relevantes. Também pelo fato de se tratarem de atividades individuais, tendo assim pouco impacto na escola, e em muitas vezes ignora o conhecimento prático do professor (GARCIA, 1999).

Em contrapartida, existem vantagens, como propõe Bell (*apud* GARCIA 1999), que é uma maneira de o professor adquirir maior conhecimento, ou melhorar as

suas competências docentes, e também Joyce (*apud* GARCIA, 1999) reconhece que é uma modalidade que permite aos professores adquirir conhecimentos e capacidades em menos tempo e com mais recursos. Estes autores colocam a importância de trazer para os cursos de formação exemplificações de casos práticos.

Em muitos cursos de pós-graduação adota-se a investigação e/ou pesquisa como meio dos participantes desenvolverem seus conhecimentos/saberes em áreas que considerem mais relevantes dentro da sua área de atuação profissional, onde, segundo Rodrigues; Esteves (1993), os professores envolvidos adotam uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da própria prática pedagógica e em relação ao fenômeno educativo.

Garcia (1999) adota, para nomear formação em serviço, o conceito de desenvolvimento profissional, pois considera o conceito de formação continuada, conforme as palavras Garcia Alvarez (*apud* GARCIA, 1999), “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de outras tarefas” (p. 136), um conceito muito amplo, podendo incluir nela qualquer tipo de atividade com o intuito de formação pessoal ou profissional, acreditando que o conceito de desenvolvimento profissional de professores vai ao encontro do entendimento do professor como um profissional do ensino, que o conceito “desenvolvimento” (p. 137) transmite a idéia de evolução e continuidade, suplantando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento.

Seja formação continuada, seja desenvolvimento profissional, o processo de formação nos cursos de pós-graduação, principalmente os ditos de especialização, passam a ser um dos principais meios de continuidade da formação para os professores em serviço. Esses cursos se tornaram cada vez mais numerosos e multiplicam-se em diferentes temáticas, que são desenvolvidas num período de até dezoito meses e em muitos deles, no final, o professor participante precisa realizar uma pesquisa abordando uma temática relacionada com o enfoque do curso em questão e também de interesse particular.

No entanto, sem questionar a qualidade dos cursos de pós-graduação em nível de especialização, acredito ser relevante questionar qual é o impacto destes cursos para os professores participantes na sua formação profissional, assim como na sua prática pedagógica e na ressignificação dos seus saberes enquanto educadores. Para isso, teve-se como ponto de convergência a percepção do professor, considerando-se o curso no

qual participou, as discussões em que fez parte, as temáticas desenvolvidas como base para os debates, as colocações dos professores do curso, as leituras que desenvolveu e até que ponto se sentiu mobilizado ao rever suas ações, saberes e atitudes.

Ao procurarmos responder estas questões que pairam suspensas no ar sobre os cursos de pós-graduação *latu-senso*, queremos saber qual a postura do professor frente a sua formação continuada nestes cursos de especialização, o quanto ele valoriza e o que valoriza enquanto formação permanente, e quais as necessidades formativas que levam o professor a procurar os cursos de especialização. Da mesma forma, buscou-se entender o que pensam sobre, o que representa e o que entendem por formação continuada, bem como o que esperavam do curso e qual a motivação para sua realização.

Com base nestes questionamentos, apresentamos a questão problema que percorreu todas as nossas reflexões no decorrer desta investigação: **Como os professores de Educação Física percebem a formação continuada, em cursos de especialização, na sua trajetória profissional em relação a seus saberes e a sua prática pedagógica?**

Neste viés, o objetivo nos dará o rumo que nos orientará entre as idas e vindas na construção desta investigação: analisar a percepção dos professores de Educação Física, que realizaram cursos de pós-graduação (*latu senso*), sobre seu processo de formação continuada em relação a sua trajetória docente.

Para auxiliar na compreensão e consecução do objetivo geral, este foi desmembrado em objetivos complementares: descrever a trajetória pessoal e profissional de professores de Educação Física, analisando assim suas escolhas quanto a formação inicial e continuada; analisar a percepção dos professores sobre sua formação inicial em Educação Física, assim como, suas necessidades formativas; e analisar a percepção dos professores de Educação Física sobre a sua formação continuada em relação os seus saberes e sua prática pedagógica.

## CAPITULO II - PROCEDENDO AOS MEIOS

### 2.1 Caminhos trilhados

Antes de adentrarmos no mundo metódico dos métodos, Costa (2002, p. 151) nos traz alguns pontos relevantes a serem observados na produção de uma pesquisa:

Primeiro ponto: pesquisar é uma aventura, seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições!  
Segundo ponto: achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios. Não tenha a pretensão de contar a verdade total e definitiva;  
Terceiro ponto: pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar;  
Quarto ponto: o mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da “realidade objetiva”;  
Quinto ponto: o novo não é necessariamente melhor que o velho. Não deixe o mito do progresso perturbar sua pesquisa;  
Sexto ponto: o mundo continua mudando. Não cristalize seu pensamento. Ponha suas idéias em discussão, dialogue, critique, exponha-se;  
Sétimo ponto: a neutralidade da pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você esta pesquisando;  
Oitavo ponto: ciência e ética são indissociáveis. Lembre sempre de que não se pode fazer qualquer coisa em nome da ciência;  
Nono ponto: pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. Lembre sempre que nem toda a atividade intelectual é científica;  
Décimo ponto pesquisar é uma tarefa social. Divulgue sua pesquisa e procure conhecer as dos outros;  
Décimo primeiro: a verdade ou as verdades são deste mundo. Lembre sempre que a humildade é uma virtude e não transforme seu saber em autoridade; e,  
Décimo segundo: os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado.

Para desenvolver o objetivo da investigação é necessário que adotemos um caminho que nos conduza. No entanto, este caminho talvez nos leve a lugares incertos, que nos tragam incertezas e angústias, que nos deixe sem saber para onde ir, mas que, ao final, nos leve a compreender a importância da necessidade da dúvida e da incerteza e a entender que são nossas próprias escolhas que guiam nosso caminho.

Tendo como objetivo do estudo analisar a percepção dos professores de Educação Física, que realizaram cursos de pós-graduação (*latu senso*), sobre seu processo de formação continuada em relação a sua trajetória docente, acredito que um estudo embasado no método da investigação qualitativa possa ser de grande relevância pelo fato de nos possibilitar um olhar mais amplo sobre lugares desconhecidos, sobre a percepção do outro em relação as suas ações e desejos, percebendo pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas.



Neste viés, adotamos o enfoque do estudo de caso na abordagem qualitativa que nos possibilitou um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição (MOLINA, 2004, p. 96).

Encaminhando o estudo pela concepção de histórias de vida, nosso meio de produção de conhecimento nesta investigação foi o da narrativa oral, pois nos possibilitou a construção de informações, que segundo Molina Neto *et al* (2006) nos levará a compreender os significados que os professores de Educação Física atribuem a sua prática docente, assim como a sua formação profissional, “porque narrar é considerar percursos de vida e entrar em contato com as lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é ‘caminhar para si’” (p. 20).

Os participantes do estudo foram professores de Educação Física que participaram de cursos de formação continuada (*latu senso*) e que estavam no exercício de sua atividade docente durante o período de realização do curso.

### 2.1.1 A pesquisa qualitativa: processo emergente

A pesquisa qualitativa surge no momento em que a pesquisa de viés quantitativo já não consegue dar conta de fatos sócio-culturais que emergiam das transformações sociais, nos modos de vida e de trabalho. Na sua busca por uma legitimidade no campo da pesquisa científica, os estudos qualitativos vieram se refinando e se concretizando como uma metodologia que busca o detalhe, o pormenor, a subjetividade das situações, dos contextos e dos indivíduos.

Foi ao final da década de sessenta (do século XX) que a pesquisa qualitativa ganhou visibilidade, embora ela já estivesse se construindo e se elaborando desde o século XIX. Foi a partir do interesse pela vida cotidiana nos Estados Unidos, que com o movimento da urbanização e o impacto da imigração em massa originaram-se vários problemas nas cidades. Assim, “os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23).

O nascimento da Antropologia contribuiu para a construção da pesquisa qualitativa, pois antropólogos, como Franz Boas, acreditavam que para estudar as culturas era necessário aprender a forma como cada uma delas era vista pelos seus

próprios membros. Bronislaw Malinowski foi o primeiro antropólogo a passar um longo período inserido em aldeias de primitivos para observar como funcionavam, também foi o primeiro a descrever como obteve seus dados e a experiência do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o trabalho de campo dos antropólogos constituiu um fundamento importante do modelo que ficou conhecido como a Sociologia de Chicago que, nos anos vinte e trinta do século XX, contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No entanto, apesar de haver uma ênfase na produção de conhecimento com base na investigação qualitativa, esta ainda não era reconhecida como um método científico. Questionava-se a validade de outros dados que não fossem dados estatísticos, acreditava-se “que documentos não eram suficientemente científicos; não era possível aos investigadores tratar documentos tais como as histórias de vida, estatisticamente; e eles não podiam ser padronizados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 29). Neste viés, os educadores aumentaram seu interesse na mensuração e quantificação em detrimento do método qualitativo. No entanto, apesar do predomínio da quantificação na Sociologia da Educação, aparecem exceções que adotavam em seus estudos entrevistas, histórias de vida, observação participante, registros de casos, diários, cartas e outros.

Até a década de 50, do século XX, a abordagem qualitativa ainda não havia se popularizado, porém “ela estava viva e de boa saúde” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 36). No entanto, foi na década de 60, do século XX, que houve um maior interesse dos investigadores educacionais, também das agências governamentais em subsidiar as investigações que adotassem a abordagem qualitativa. Desta forma, este método começa a ganhar terreno, principalmente em estudos que enfocavam o método etnográfico. Em relação ao campo educacional, a atenção dos educadores voltava-se as experiências escolares das crianças pertencentes às minorias, assim o método qualitativo ganha popularidade devido ao reconhecimento que emprestava à percepção dos mais desfavorecidos, “representavam o espírito democrático em ascendência na década de sessenta” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 38).

Nos anos 70, o método qualitativo já não podia ser visto como marginal, pois na investigação educacional, a observação participante e a etnografia ganhavam crescente número de adeptos, alguns investigadores dos círculos quantitativos já começavam a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização. Com esta maior flexibilização das atitudes, a abordagem toma conta do imaginário das pessoas e explode no meio educacional. Desta maneira, nos anos 80 e 90, do século XX, a

discussão sobre as diferenças da investigação qualitativa e quantitativa bem como se poderiam ser articuladas permanecem. Nestas décadas houve um representativo aumento no número de artigos publicados que abordava o método qualitativo como metodologia de investigação.

O pensamento pós-moderno também trouxe contribuições à investigação qualitativa, principalmente no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador como um intérprete, estes defendem só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva.

Tal posição desafia a possibilidade de alcançar a verdade através do adequado, ou seja, científico uso da razão. Não é possível raciocinar ou conceitualizar para além da localização do eu num contexto histórico-social específico; desta forma, esta perspectiva enfatiza a interpretação e a escrita como características centrais da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45).

Esta abordagem, no refinamento da sua construção, possui características que a definem e diferenciam em relação à abordagem quantitativa, dentre as quais: a) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva: os dados recolhidos têm a forma de palavras ou imagens e não de números, os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados, que incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros, e estes dados são analisados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando; e e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A investigação qualitativa se expande cada vez mais, principalmente em alguns meios. O meio educacional utiliza em grande escala a pesquisa qualitativa nas suas investigações pelo fato desta dar uma maior flexibilidade e uma maior sensibilidade no tratamento das informações, considerando as pequenas coisas, os detalhes como merecedores de um olhar curioso, porque “a abordagem da investigação qualitativa

exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem o potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

### 2.1.2 O Estudo de Caso

Nesta investigação sobre a percepção de professores sobre sua trajetória profissional tem como foco a formação continuada dos professores em serviço. Desta maneira, a formação continuada é o caso a ser estudado, como afirma Stake (*apud* ANDRÉ, 2005, p.16) “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Merriam (*apud* ANDRÉ, 2005), ao observar diferentes definições do estudo de caso de outros autores, concluiu que existem quatro características que são essenciais num estudo de caso qualitativo, dentre elas: a) particularidade - o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular, é um tipo adequado para investigar problemas práticos e que emergem do dia-a-dia; b) descrição - o produto final de um estudo de caso é uma densa descrição do fenômeno, sendo uma descrição completa e literal da situação investigada, sendo os dados expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias; c) heurística - espera-se que relações e variáveis desconhecidas emergem dos estudos de caso levando a repensar o fenômeno investigado; e, d) indução - descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipóteses pré-definidas, caracteriza o estudo de caso qualitativo.

Assim, “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005, p.18).

Um caso pode representar um mundo no qual muitos casos se sintam representados. Um caso constitui uma voz que pode, em um instante determinado, condensar as tensões e os desejos de outras tantas vozes silenciadas (MOLINA, 2004, p. 104).

Contudo, como destaca Stake (*apud* MOLINA, 2004), o estudo de caso deve pretender construir um saber de uma particularidade, portanto o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso.

### 2.1.3 A Narrativa Oral

A utilização de abordagens biográficas vem crescendo nas investigações no campo educacional, resultado de uma insatisfação com os métodos até então adotados nas investigações em ciências sociais. Para Nóvoa (1992, p. 19), “o movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Este outro tipo de conhecimento mencionado pelo autor aponta para um conhecimento produzido a partir da pessoa do professor, lançando olhares para questões de como ele se tornou o professor que é hoje, como suas ações pedagógicas são influenciadas pela sua pessoa, como sua vida pessoal influenciou sua trajetória profissional e/ou como sua trajetória profissional influenciou sua vida pessoal e que fatos da vida marcaram determinadas escolhas profissionais. Questões que somente uma abordagem que *fale com o professor*, e não que fale do professor pode colaborar com determinados estudos.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano (MOITA, 1992, p. 116).

Dentro desta perspectiva, esta pesquisa tenta entender a percepção de professores de Educação Física em relação ao seu processo formativo, com foco nas ações de formação continuada, mas percorrendo alguns episódios de sua trajetória pessoal e profissional, episódios que de alguma maneira ou outra vieram mobilizando, até inspirando, as escolhas dos professores em relação a sua formação continuada. Assim, optamos em fazer um recorte em nosso estudo abordando como pontos de interesse na trajetória formativa dos professores suas experiências com a disciplina de Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sua opção pela Licenciatura em Educação Física no Ensino Superior, assim como sua opção por determinado curso de especialização como formação continuada. Também, tentar compreender como esta formação continuada foi percebida pelo professor em relação aos seus saberes e a sua prática pedagógica.

Para tal, entendemos que o melhor meio para produção de conhecimentos, a partir do objetivo proposto, foi a utilização da narrativa oral como instrumento da investigação. Nesta perspectiva, acredita Abrahão (*apud* MOLINA NETO *et al.*, 2006) que o pesquisador tem como principal meio a memória, pois desenvolve suas ações para rememorar elementos que permitam a compreensão do sujeito, articulando memória e conhecimento. No processo de narrar “há a necessidade de compreensão de que cada sujeito representa o fato vivido através de escolhas à luz de uma memória seletiva, e o reconstrói de forma peculiar, de maneira intencional ou não” (SOUZA *apud* MOLINA NETO *et al.*, 2006, p. 18).

Nas palavras de Bolívar (2002, p. 112) “a investigação narrativa se emprega para descrever as qualidades da experiência, os modos como o desenvolvimento profissional progride ou retrocede, é imaginado ou planejado”. Neste viés, torna-nos possível compreender como os professores percebem e constroem sua trajetória profissional através da reflexão sobre sua prática, em relação a acontecimentos formativos pessoais e profissionais. Isto é, pelo fato de que quando os professores precisam rever sua trajetória organizando e estruturando seu pensamento para narrar, falar, contar sua história, revendo os acontecimentos do passado e articulando-os com o presente, num movimento entre o como aconteceu e/ou como gostaria que acontecesse, há todo um processo de re-conhecimento, re-visão, re-significação, um movimento de “caminhar para si” (JOSSO, 2002, p. 42).

O processo de caminhar para si apresenta-se assim como um projeto, um projeto à escala de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação conosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural (JOSSO, 2002, p. 43).

O processo de produção de conhecimento através da narrativa oral deu-se em diferentes encontros com os professores participantes, conforme sua disponibilidade de tempo. A estrutura do roteiro da narrativa oral contou com itens bastante abertos para possibilitar que o participante desenvolvesse sua narrativa de forma a predominar o seu entendimento e compreensão sobre a temática enfocada, pois, como coloca Bolívar (2002), o interessante no diálogo/entrevista da narrativa é traçar grandes linhas que marquem uma lógica nos relatos de vida.

As narrativas das professoras foram gravadas e transcritas (segue em anexo o termo de concessão), após foram enviadas via e-mail, para que pudessem ler e fazer os devidos ajustes adequações, adições ou subtrações. Procurei deixar claro que tinham total liberdade de subtrair ou adicionar fatos que considerassem necessários. Para Szymanski; Almeida; Prandini (2004, p. 52), “trata-se da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa”.

Em seguida, foram definidas as categorizações para posterior análise, para as autoras anteriormente citadas, “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (p. 75), momento chamado pelas autoras de explicitação de significados. Partindo destes pressupostos, as categorias para análise foram produzidas a partir dos objetivos específicos da investigação: para desenvolver os objetivos específicos de descrever a trajetória pessoal e profissional de professores de Educação Física, analisando assim suas escolhas quanto à formação inicial e continuada e analisando a percepção dos professores sobre sua formação inicial em Educação Física, assim como suas necessidades formativas, surge a categoria *as professoras e suas histórias*, para responder ao objetivo específico de analisar a percepção dos professores de Educação Física sobre a sua formação continuada. Em relação os seus saberes e sua prática pedagógica, criou-se a categoria *percepção das professoras sobre seu curso de formação continuada*.

Szymanski; Almeida; Prandini (2004, p. 71) acreditam que a “análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. Partindo das categorias da análise, nos capítulos III e IV, busquei construir um entrelaçamento abordando trechos das narrativas, as experiências próprias da autora e as referências bibliográficas que vieram a dar sustentação argumentativa ao texto, assim, foram desenvolvendo-se as tessituras no movimento proposto pelas trajetórias formativas das professoras, na busca por uma verdade “[...] não mais verdadeira que as outras, mas talvez, mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva [...]” (EWALD *apud* VEIGA NETO, 2002b, p. 34).

## **2.2 As Pessoas/Participantes da Investigação**

Nesta investigação onde busquei compreender a formação profissional de professores, com foco na formação continuada, concordo com Moita (1992, p. 114) quando observa que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. Por isso o entendimento do professor não apenas como um profissional, mas do professor, também, como uma pessoa, pois a vida é um emaranhado de acontecimentos onde vida profissional e pessoal não podem ser vistas como dois acontecimentos separados, pois as escolhas, enquanto formação profissional, transbordam de uma totalidade de fatos e acasos que produzem a trajetória da pessoa/professor.

As pessoas/participantes da investigação foram três professoras de Educação Física que participaram de cursos de especialização, não necessariamente cursos especificamente na área da Educação Física, mas que abrangessem questões da área educacional. Como critério de escolha das participantes, foi levado em consideração que estas professoras estivessem no efetivo exercício de sua atividade docente no período em que realizaram o curso de especialização. O tempo de magistério também foi um critério, pois optamos por professores que tivessem, no mínimo, cinco anos de carreira em efetivo trabalho com a disciplina de Educação Física, e que, com base nos ciclos de vida profissional proposta por Hüberman (1992), já tivessem passado da fase de entrada na carreira, e que já passaram a uma fase de estabilização. É claro, outro critério, é o aceite e disponibilidade para participar da investigação por parte dos professores de Educação Física, pois demandaria a realização de alguns encontros para as entrevistas.

Como já conhecia as professoras, a aproximação e o aceite foram consequência do convite para serem colaboradoras na investigação. Uma das professoras, Joaquina, já conhecia de longa data, mas há pouco tempo, por intempéries da vida, felizmente, nos aproximamos ainda mais, tornamo-nos grandes amigas e o que facilitou grandemente a nossa entrevista, pela descontração que se estabeleceu, a narrativa foi uma conversa informal sobre a vida. Aconteceu em sua casa, numa tarde, sentadas confortavelmente no seu sofá, onde após a entrevista fizemos um gostoso lanche (se não me engano, foi bolo de limão, sanduichinhos e café).

As outras duas professoras, Beija-Flor e Borboleta, também as conhecia, porém, informalmente, por participarmos do mesmo grupo de estudos. Borboleta foi a segunda a ser entrevista, encontramos-nos na sua escola, entre uma aula e outra, pela dificuldade do tempo, a entrevista foi um pouco mais resumida, mas não menos



interessante. Pareceu-me com uma maior dificuldade de falar, de expor-se, de contar-me, mas com uma maior intervenção, a narrativa tornou-se bastante rica e detalhada. Beija-Flor, a terceira, bastante falante, interessada e disponível, encontramos-nos em minha casa em uma manhã, sentadas em uma mesa frente-a-frente, realizamos uma boa conversa, quase sem intervenções, ela foi narrando-se com fluidez.

*Dar voz ao professor*, expressão utilizada por Goodson (1992), nos remete a deixarmos de olhar apenas para a entidade professor e passar a olhar para a pessoa do professor, pois como coloca o autor “[...] necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos saber mais sobre as vidas dos professores” (p. 66), pois quando os professores falam sobre problemas relativos à prática docente e ao contexto de atuação, acabam trazendo questões que envolvem dados de suas próprias vidas. Então, como falar de trajetória profissional, escolhas, caminhos tomados, sem tentar trazer à tona acontecimentos pessoais que margeiam, interpõem, completam estas escolhas, construindo interstícios que produzem uma trajetória de vida.

### 2.2.1 Quem são elas? Apresentando-as

A professora Joanhina tem 29 anos, é formada em Educação Física – Licenciatura Plena, pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e especialista em Educação Física Escolar, pela mesma universidade. Realizou sua formação inicial nos anos de 1997 a 2001. No mesmo ano que se formou, realizou concurso público promovido pelo governo estadual do Rio Grande do Sul, para o cargo de professora de Educação Física, optando por vaga no município de Restinga Seca/RS. Aprovada, foi nomeada no ano seguinte, fevereiro de 2002.

*“Formei-me em fevereiro e o concurso do Estado saiu em setembro (2001). Foi o primeiro concurso que eu fiz para magistério. Como não tinha vaga para Santa Maria, fiz para outra região, era para Educação Física, Séries Finais do Ensino Fundamental. Fiz a inscrição em setembro e o concurso era em outubro e o resultado saiu lá por novembro. Fiquei em 1º lugar, até me admirei, não imaginava que ia ficar em 1º, assim de cara. Se eu não tivesse ficado em 1º não tinham me chamado, porque somente eu fui chamada para aquela região”.*

Realizou o curso de especialização em Educação Física Escolar, com duração de 18 meses, nos anos de 2005/2006, defendendo seu artigo monográfico em

agosto/2006. Quando participou do curso, estava atuando no magistério há quase quatro anos. Atualmente, desenvolve suas atividades docentes como professora de Educação Física, para Séries Finais do Ensino Fundamental em escola da rede estadual de ensino, em Restinga Seca, há seis anos.

A professora Borboleta é formada em Educação Física – Licenciatura Plena, pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria e especialista em Ciência do Movimento Humano, área de concentração Pedagogia do Movimento Humano, pela mesma universidade. Sua formação inicial deu-se nos anos 1992 a 1995. Logo após formar-se, foi aprovada em concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (RS), onde atua como professora de Educação Física no Ensino Fundamental.

*“Foi rápido, foi muito rápido, logo que me formei já prestei o concurso e já entrei na carreira. Eu me formei, estava trabalhando numa escola, na época, com a Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, estava em academia, então fiz concurso para o município”.*

O curso de especialização com duração de 18 meses ela realizou nos anos de 1997 a 1998, defendendo sua monografia em agosto de 1998. Quando participou do curso, atuava no magistério há três anos. Atualmente, desenvolve sua atividade docente como professora de Educação Física no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no município de Santa Maria (RS), com 12 anos de magistério.

A professora Beija-Flor tem 45 anos, formada em Educação Física – Licenciatura Plena, pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria e especialista em Ciência do Movimento Humano, área de concentração Pedagogia do Movimento Humano, pela mesma universidade. Realizou sua formação inicial nos anos de 1982 a 1984, ainda no currículo da Licenciatura Plena de três, anterior à reformulação de 1990. Formada, mudou-se para a cidade de Chapecó/SC, onde atuou como professora de Educação Física no Ensino Médio, contratada pelo Estado de Santa Catarina.

*“[...] eu me formei e a gente teve a oportunidade, eu e meu marido, que no fim já era casada no último ano, a gente foi a Chapecó e lá tinha muita falta de professores de Educação Física [...] Eu não fui embora, eu fui fazer uma visita e lá conversando com as pessoas, tinha uma deficiência de professor de Educação Física e como eu estava recém formada, não havia nem um mês que eu estava formada, eu me inscrevi, foi numa sexta-feira, na segunda-feira estavam me chamando para trabalhar 40 horas [...] Fui para uma escola que tinha umas características de escola particular, só que os professores eram pagos pelo Estado, eu era contratada pelo Estado, todo ano tinha que se inscrever de novo. Mas tinha uma deficiência grande de professores, tanto que eu fiquei seis anos lá, sem ser concursada”.*

Depois de seis anos no município de Chapecó/SC, Beija-Flor mudou-se para o município de Bagé/RS, onde, pelo nascimento de suas filhas gêmeas, ficou 18 meses sem trabalhar fora. Após este período, trabalhou em uma escola particular.

*“[...] quando fui para Bagé/RS, eu ganhei filho, ganhei gêmeos, aquela coisa, eu fiquei 1 ano e meio sem trabalhar, então eu não tinha como deixar duas crianças com pessoas que eu não conhecia, não tinha outra opção. Quando eu tinha alguma confiança, fiz inscrição em algumas escolas lá, e trabalhei 2 anos numa escola particular”.*

Após este período, voltou à Santa Maria, e em função de seu terceiro filho, parou novamente algum tempo de trabalhar e quando voltou foi trabalhar em uma academia.

*“Aí depois quando voltei para Santa Maria eu já estava grávida de novo, também aí não fui para escola, fui trabalhar em academia”.*

Na volta a Santa Maria, e passado algum tempo, realizou o curso de especialização nos anos de 1996 a 1998, defendendo sua monografia em setembro de 1998. Quando participou do curso, atuava no magistério há nove anos, apesar de já estar formada há 12 anos. No ano de 2000, foi aprovada em concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (RS). Atualmente, desenvolve sua atividade docente como professora de Educação Física no Ensino Fundamental, com 23 anos de magistério.

## CAPÍTULO III - O PROCESSO FORMATIVO: AS DIFERENTES TRAJETÓRIAS

### 3.1 As professoras e suas histórias: formação e a trajetória profissional

[...] a experiência é um saber particular, subjetivo, relativo e pessoal, há que se viver à experiência para que de seu interior se possa dizer dela e sobre ela (BONDÍA *apud* RUFINO, 2001, p. 48).

#### 3.1.1 O ser professora na perspectiva de alunas: a Educação Física no Ensino Fundamental

Durante nosso desenvolvimento, passamos por momentos distintos de formação onde são enfocados diferentes saberes e conhecimentos que vão satisfazendo nossa necessidade de saber coisas, de aprender sobre nossa existência e sobre o lugar onde vivemos e nos colocamos como parte. Os saberes e as aprendizagens consideradas de fundamental importância para a nossa sobrevivência e interação na sociedade têm as escolas como espaço privilegiado para estas ensinagens indispensáveis.

A escola, local onde passamos grande parte da nossa infância e juventude, influencia nossa vida pessoal, social e profissional, pois é nela que adquirimos conhecimentos chamados básicos e que nos dão acesso ao mundo formal dos números, das letras e das interpretações sobre o mundo e, assim, o acesso a compartilhar da vida social e fazer parte do processo histórico na construção desta sociedade. É também a partir dela, dos conhecimentos vivenciados e significados nela, que temos condições para poder optar por uma formação profissional.

A formação básica pode ser considerada o marco fundamental também da nossa trajetória profissional, pois, como afirma Marques (2000, p. 51):

[...] as complexidades do exercício das profissões no mundo atual exigem processos de formação explícitos e formais, em que se condensem, sistematizem e generalizem competências comunicativas e habilidades cognitivas instrumentais, desde a educação básica.

A formação profissional toma enfoques diferenciados, pois são conhecimentos específicos de um conjunto de conhecimentos, buscando, assim, uma especialização em determinado assunto, enquanto a formação básica nos dá a idéia do todo, da união dos conhecimentos produzidos pelos homens. Porém, em muitas vezes, podem ser

considerados fragmentados, quando se deixa de partir da sua historicidade e da sua temporalidade quando ensinados.

A formação básica influencia fortemente nossas escolhas profissionais, pela afinidade que demonstramos na escola com determinadas matérias escolares. Por isto, quando questionamo-nos sobre o porquê das escolhas profissionais, principalmente quando optamos pelo magistério, nossas experiências na Educação Básica podem trazer respostas sobre o porquê optamos por determinada Licenciatura, ou porque tenho determinada postura como professora. São respostas que encontramos quando voltamos no tempo, em nossa memória, e remetemo-nos ao tempo em que éramos alunos, nossas relações, conflitos, nossas representações e imagens. São todos fatores que vão nos construindo como pessoas e como profissionais, e nossa trajetória é pinçada por todos os momentos que vivemos e experimentamos. Assim, somos conseqüências de nossas interações com os outros e com nós mesmos.

Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma sala de aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida. Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/na docência que também nos produzem professores (OLIVEIRA, 2006, p. 176).

Estas experiências marcam significativamente nossa vida, tanto que deixam profundas evidências, traços na construção do nosso ser pessoa, e do nosso ser professor. Essa experiência que nos marca durante nossa Educação Básica nos faz pensar, ainda quando alunos, sobre o papel do professor na escola, o objetivo do professor em determinada disciplina, principalmente quando optamos pela formação docente. Neste ponto, a experiência da Educação Básica nos faz pensar e nos faz construir um conhecimento, um saber acerca do que é ser professor e pensar “e eu, como vou ser quando professor”.

Na trajetória formativa das professoras, quando narram sua experiência quando alunas do Ensino Fundamental com a disciplina de Educação Física, todas o fazem com certa satisfação, revelam um gostar das aulas, dos professores, da sua relação com a disciplina, tanto que optaram em ser professoras de Educação Física. O gostar, o sentir-se bem, os sentimentos bons que elas contam em relação as suas aulas, marcaram sua trajetória e suas vidas e a sua percepção agora como professoras de Educação Física.

Durante as narrativas, as professoras, seguindo um roteiro, narraram sobre sua experiência com a Educação Física durante o Ensino Fundamental, para que fosse possível compreendermos como se produziram professoras de Educação Física no decorrer de sua trajetória, e como estes fatos e acontecimentos vieram a somar, acrescentar na sua trajetória profissional.

Ao fazê-lo, uma delas, Joaquina, narrou em detalhes, procurando os pormenores, descrição de aulas, espaço físico, professoras, fatos, dificuldades de realização da prática da disciplina, enfim, como se ela estivesse vendo, revendo, revivendo aqueles momentos que tão significativamente marcaram sua vida. Outra, Borboleta, buscou de forma mais geral e resumida transmitir seus sentimentos em relação à Educação Física que experienciou na escola, demonstrando uma maior dificuldade em expressar-se, em narrar os acontecimentos ou fatos que vivenciou. Beija-Flor, também sinteticamente, buscou expressar seus sentimentos em relação à Educação Física escolar, no entanto, trouxe mais detalhes desta relação prazerosa e estimulante.

Apenas uma das professoras, Joaquina, trouxe informações da Educação Física que vivenciou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo sendo um período onde não há um professor formado em Educação Física, onde o próprio professor da classe ministra esta disciplina, muitas vezes em forma de momentos de recreação e lazer, como relata. Quando narra, deixa transparecer um período de grande importância para o desenvolvimento de uma experiência de movimentos e de boas lembranças.

*“Tenho uma vaga noção do que eu tinha na 1ª, 2ª e 3ª, eu não lembro. Lembro que a gente tinha um escorregador na escola, enorme, e eu me lembro de brincar naquele escorregador, só. Porque a escola que eu estudava não tinha um pátio grande, a escola pequenininha tinha só cinco salas, mais sala dos professores e vice-direção, ainda por cima tinha uma vizinha do lado (da escola), que era professora também, mas não da mesma escola, que não podia cair nada no pátio da casa dela que ela destruída, não devolvia. Então a gente não podia brincar com muita coisa, se caía lá ela não devolvia [...]. Na 3ª série, eu tive um professor estagiário, me lembro que a gente fazia brincadeiras, recreação, não me lembro muito bem, lembro só quando o professor foi embora, foi uma tristeza, porque a gente tinha aula com ele, então a gente gostava bastante. Na 4ª série, a gente já tinha uma professora de Educação Física, mas, assim, de ela estar presente com a gente na aula, não lembro muito. Tinha bambolês, corda, uma bola de borracha, umas coisas assim, a gente ficava mais brincando, jogando pinha, aquela coisa de criança, e a professora ficava ali, às vezes estava, às vezes não estava, ela era bem brava, isso eu me lembro, mas era mais ou menos isso” (Joaquina).*

Porém, as aulas de Educação Física são ministradas por professores licenciados a partir das Séries Finais do Ensino Fundamental, sendo nesta fase que as professoras trazem as lembranças mais específicas, pelo fato, também, de ser nesta fase que a prática da Educação Física desenvolve-se a partir das modalidades desportivas.

Narrando estes fatos, cada professora demonstra uma preferência por uma modalidade diferenciada, pela qual passaram a maior parte da sua vida escolar praticando.

*“Acho que a maioria das pessoas que optam pela Educação Física tem uma relação boa, gostam. A 1ª professora de Educação Física que eu tive foi na 5ª série, até então, era só a professora da sala e, assim, eu tive várias experiências porque eu gostava de fazer tudo, então eu participava do Atletismo, era do clube de Voleibol, era do clube da Ginástica Rítmica, então minha mãe brigava bastante porque eu passava na escola” (Beija-Flor).*

*“Foi muito interessante esse meu período como aluna, claro que influenciou depois enquanto profissional, influenciou também a escolha pelo curso. Eu gostava muito das aulas de Educação Física, eu tinha excelentes professores na rede estadual. Foi um período maravilhoso na minha vida e que eu gostei muito [...] A Educação Física era jogos e também a Dança, Ginástica Rítmica, Ginástica Olímpica, até eu venci um torneio, foi muito interessante e aquilo me marcou bastante [...] Sentimentos maravilhosos de vitórias, de conquistas, de valorização [...]” (Borboleta).*

*“Da 5ª a 8ª série veio uma outra professora para escola, que eu não sei se tinha antes, se tinha outra, ou se ela era a mesma que tava de licença, só sei que quando fui para 5ª série, essa professora estava chegando. Então, ela chegou querendo trabalhar outras coisas, levar a gente para jogos. Como na escola não tinha um espaço físico que a gente pudesse trabalhar, e ainda o espaço físico que tinha, tinha uma casa que era ocupada por uma das merendeiras, então a escola pegou emprestado terrenos da vizinhança para gente fazer Educação Física, então tinha 2 ou 3 quadras para lá da escola um campo, tinha um campo de Futebol e uma quadra de Voleibol, tudo de grama. Então eu fazia Voleibol e Atletismo, é o que eu me lembro de fazer. Então eu comecei a jogar pela escola, ir aos jogos, então quem treinava não precisava ir à Educação Física, mas como eu gostava da Educação Física, eu ia nos treinos e na Educação Física. Depois trocou o local que a gente fazia aula, foi para outro campo maior, mas era a mesma coisa, tinha uma quadrinha de Voleibol e um campo de Futebol. Então eu ia todos os dias, ficava a tarde toda fazendo Educação Física” (Joaninha).*

Durante as Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há um predomínio na disciplina de Educação Física das modalidades desportivas como conteúdos principais, ou como coloca Fensterseifer (2001, p. 41), os esportes acabam por “constituírem-se nos conteúdos hegemônicos desta disciplina”, gerando um processo de “esportivização” da Educação Física. No entanto, é intenção da Educação Física desenvolver na sua prática o conhecimento das modalidades desportivas, porém, este conhecimento acaba voltando-se, apenas, ao treinamento e automatização de padrões de movimentos conhecidos como as habilidades de cada modalidade, estas necessárias para que o aluno possa exercitar aquela modalidade, alcançando um maior rendimento ou desempenho, e a melhora do desempenho acaba por ser o fim, o objetivo a ser alcançado pela disciplina.

Percebe-se, nas narrativas das professoras, esta prevalência das modalidades desportivas como foco principal nas aulas. No caso da professora Joaninha, ela afirma que passou parte da sua vida escolar praticando o Voleibol, fato acrescido pela falta de

espaço na sua escola para a prática de outras modalidades, beneficiando a prática do Futebol para os meninos e do Voleibol para as meninas.

*No Ensino Médio, como a única coisa que eu tinha feito na vida era voleibol, e que também a gente jogava de tardezinha na rua [...], então eu fui para escolinha de voleibol, na universidade também, então minha experiência foi somente com o voleibol, como eu gostava, nunca me chamou atenção outra coisa, até porque eu não tive oportunidade. Fui para o Ensino Médio, como era clube, a gente podia escolher o que queria fazer, eu escolhi o Voleibol, iria fazer o que, se nunca tinha feito outra coisa. Era por clube, tinha Atletismo, tinha Ginástica, Basquetebol, Futebol, Handebol não me lembro se tinha, mas várias opções assim, mas a única coisa que eu tinha feito que eu gostasse e que conhecia era o Voleibol, fiz Voleibol os 3 anos (Joaninha).*

Fato que restringe bastante o leque de experiências motoras oportunizados aos alunos e que também leva a uma especialização precoce em determinada modalidade. Acaba por impossibilitar ao aluno a prática e a experimentação de outras formas de movimento, pelo fato de as práticas desportivas aceitarem um movimento como correto, o movimento padrão, o gesto técnico, como geralmente é chamando, para o desenvolvimento de determinado esporte.

Outra questão que marca, sendo fato recorrente na prática da Educação Física, é o relato da professora Beija-Flor, que por ter baixa estatura não pôde continuar a praticar o Voleibol, e por não ter velocidade, ter de deixar de praticar o Atletismo. E também com a professora Borboleta, que acabava não participando dos times da escola para os jogos escolares pela sua falta de habilidade.

*“Mas aí, com o tempo eu não cresci muito, então fui deixando o Voleibol, também não tinha muita velocidade, fiquei na Ginástica Rítmica. Então, até o Ensino Médio eu optei, entrei num clube de Ginástica Rítmica também, onde eu fiz e fui tendo gosto” (Beija-Flor).*

*“Eram competições, embora eu nunca entrasse no time mais forte, eu sempre participava das equipes que não tinham condições de ganhar os jogos, porque sabia que o desafio seria maior” (Borboleta).*

São questões que se evidenciam na prática da Educação Física Escolar. Na busca pelo desempenho, é necessário que o aluno tenha um biótipo de corpo específico para poder ter um melhor desempenho na modalidade que pratica. Então, são fatores que delimitam as experiências motoras na escola, pois estes fazem com que muitos alunos passem sua vida escolar, principalmente a partir das Séries Finais do Ensino Fundamental, praticando uma modalidade, ou até não praticando nenhuma, por não ter habilidade suficiente para tal, passando a ser um excluído das aulas de Educação Física.



Acredito que o treinamento deva ter espaço na escola, mas, não durante as aulas de Educação Física, para que todos os alunos tenham a possibilidade de compreender e experimentar os diferentes movimentos desportivos, não na busca de um desempenho, ou de um movimento padrão, mas na forma de uma experiência de movimento descomprometido com o esporte de rendimento. Como professora de escola pública, percebo que o objetivo da Educação Física na escola é que o aluno aprenda o gesto técnico, as regras, também o histórico da modalidade, porém numa abordagem instrumental e não crítico-reflexiva. O trabalho com o esporte acontece na perspectiva do esporte “*standartizado*”, o esporte racionalizado, instituído pelas confederações com seus gestos técnicos, regras oficiais, e não a partir da perspectiva do movimento humano, das práticas corporais produzidos num contexto histórico-social, da necessidade do homem em desenvolver formas lúdicas de convivência através do jogo.

Entende-se sob essa lógica do esporte (maximização do rendimento) seu vínculo com a racionalidade científica moderna, a qual instrumentaliza os meios para atingir um fim absolutizado e posto *a priori*. Nesta lógica, a educação física escolar aparece obviamente como meio; base da pirâmide seletiva em que se transformou o sistema esportivo, além de criar um mercado consumidor/espectador acrítico do esporte (FENSTERSEIFER, 2001, p. 41).

Penso que questionar a Educação Física acerca daquilo que ela, através da sua prática pedagógica, elenca como objeto de conhecimento a ser desenvolvido na escola, é questionar até que ponto este objeto vem a dar margem ao leque de possibilidades que a disciplina pode oportunizar, e se por este objeto ela se justifica enquanto área de conhecimento inserida no contexto escolar.

Ao contar sua história, as professoras vão reconstruindo os fatos acontecidos e suas experiências, tal como aparecem na sua memória. Pode ser considerada uma reconstrução, pois, na ação de narrar, contamos fatos marcantes, coisas que gostávamos e por isso se tornaram significativas, então narramos do modo como lembramos. É interessante quando uma das professoras coloca “*porque você só lembra a parte que gosta*” (Joaninha), e é assim que se dá a memória, através de experiências que foram significativas. É o saber construído pela experiência, um saber que é nosso, “saber particular, subjetivo, relativo, pessoal. Ninguém pode evitar a experiência [...] ninguém pode aprender da experiência de outrem a menos que esta seja de algum modo vivida [...] um saber que não se pode separar do indivíduo concreto no qual se encarna” (BONDÍA, 2002a, p. 141).

E neste percurso de narrar, de percorrer as experiências através dos fatos vividos, as professoras apontam pessoas que marcaram significativamente esta fase das suas vidas, o período escolar, e remetem-se principalmente as suas professoras de Educação Física, estas que vieram a possibilitar a construção de imagens e representações sobre a docência, sobre o ser professor.

*“Quando eu estava no 1º grau eu gostava muito de jogar Voleibol, e ia sempre às aulas, mesmo quando não precisava ir, e essa professora que chegou à escola, inclusive ela foi professora do meu sobrinho no ano passado, eu adorava ela, achava ela o máximo, porque nunca tinha tido aula. Então cheguei na 5ª série e ela levava a gente para jogos, sabe que quando a gente sair para jogar, tu acha o máximo, então íamos para jogos e eu era do time, me achava importante, eu adorava aquela professora” (Joaninha).*

*“Tive essa primeira professora que o nome dela até é Leni, ela foi bastante significativa na minha vida, quando eu fui optar realmente, que eu acho até que não queria, assim, aquela coisa mais de professora, que era uma coisa mais estereotipada, mas eu sempre, na realidade, gostei muito disso, então, até hoje, eu me encontro com ela seguidamente, ela foi uma pessoa bem marcante. Tive a professora Rita também, no Ensino Médio, antigo 2º grau, que foi assim, uma pessoa que me marcou bastante, pela forma que ela cuidava dos alunos, que ela tentava passar tudo de bom para a gente, que a Educação Física tinha” (Beija-Flor).*

*“Professores, em especial a professora Vera que orientava o grupo de Dança da Escola, ela era uma excelente professora” (Borboleta).*

Apesar de serem muitos os professores que passam, uns apenas passam, outros nos passam, nos marcam de uma forma que se tornam referências para a docência, referência para nossos atos depois como professores. Pelo modo como são professores, como desenvolvem suas práticas pedagógicas, como se relacionam com os seus alunos. Também, é através destes professores que nos passam que compreendemos a imagem social do professor, como descreve uma das professoras na sua narrativa, e é a partir destas representações e dessas experiências que produzimos saberes acerca da docência.

*“Em relação assim, de quando você é aluno, porque o professor acabava sofrendo, muitas vezes, na mão do aluno. Também, pela desvalorização financeira que o professor sofre apesar de ele estudar e trabalhar bastante, tanto quanto outros cursos superiores, ele não é tão valorizado quanto os outros cursos” (Beija-Flor).*

No entanto, estas questões que envolvem a prática da docência, como a desvalorização profissional e salarial, geram amplas discussões. Uma delas aborda a questão da profissionalização do professor, onde se entende como uma forma de garantir melhores condições objetivas de trabalho e de atuação e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. Segundo Veiga (2005), a profissionalização volta-se para a dignidade e para o *status* social da profissão,

que envolve condições de trabalho, remuneração e a consideração social de seus membros.

A afirmação e o prestígio social da profissão têm que andar junto com o processo de valorização da escola que queremos pública, democrática e de qualidade. E essa qualidade depende também do desempenho profissional dos professores intimamente ligados às necessidades do contexto social (VEIGA, 2005, p. 31).

Porém, a possibilidade da profissionalização docente encontra-se dificultada pela construção histórico-social da docência.

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isto se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas (NÓVOA *apud* VEIGA, 2005, p. 22).

Nesta perspectiva, a profissionalização da docência praticamente impossibilita-se enquanto não se produzir a construção de uma nova percepção sobre a profissão docente, com vistas a uma constituição mais consciente de sua significação social. Porém, o professor necessita buscar esta nova percepção através de uma qualificação da sua identidade como profissional e da sua profissão em termos éticos e políticos.

Desta forma, a significação social da docência como uma profissão que não tem um *status* representativo quando comparada a outras profissões, principalmente as que nasceram com base nas ciências exatas e da saúde. A Educação Física quando pensada sob o viés da saúde é percebida com maior *status* quando relacionada a funções como *personal trainer*, professor de Ginástica, onde há uma maior *glamourização* da profissão. No entanto, quando vista pelo viés da educação, principalmente na função de professor de Educação Física na escola, a profissão é reconhecidamente desvalorizada.

*“Na época (Educação Básica), eu não tinha tanto essa visão de hoje (da desvalorização da profissão docente), mas eu tinha aquela coisa assim, de ser professora, professora tem aos montes, queria ser de outra área da saúde, que é uma coisa que de repente tinha mais status, sei lá era mais ou menos por aí que eu pensava” (Beija-Flor)*

A vivência no contexto escolar como alunas fez com que as professoras construíssem saberes a respeito da profissão docente e da Educação Física. Estes saberes, construídos através da experiência vivida, que embasaram a escolha pela

profissão e também suas ações como professoras, quando esta experiência uniu-se às experiências vivenciadas durante o curso de formação e depois se somando às experiências como professoras com seus alunos e seus colegas de trabalho. É nesta convergência, nestes encontros, nos diferentes lugares e pelos vários olhares que o professor se faz professor.

Os significados historicamente construídos sobre o que seja ser professor, os alunos e as suas diferenças, a instituição escolar e seus projetos, os saberes da formação inicial, a singularidade que constitui cada professor, tudo isso está presente no fazer-se professor (RUFINO, 2001, p. 33).

Neste viés, a formação de professores e o conhecimento a respeito da docência não se iniciam apenas quando se ingressa em um curso de formação, mas sim, sua aprendizagem sobre o ensino, sobre o ser professor, inicia-se ainda quando o aspirante a professor era aluno da Educação Básica. Feiman (*apud* GARCIA, 1999) considera como parte, não da formação do professor, mas do aprender a ser professor, uma fase que chama de pré-treino, que “salienta-se pela influência que tem ou pode ter no desenvolvimento de crenças, teorias implícitas nos futuros professores” (p. 26).

### 3.1.2 Da escolha pela formação profissional à entrada na carreira: o processo de reconstrução

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói seu saber ativamente ao longo de seu percurso. Ninguém se contenta em receber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 1995, p. 25)

É ainda durante a Educação Básica que surgem questionamentos sobre a profissão que iremos seguir ao fim do Ensino Médio. Na situação sócio-econômica do nosso País, poucas pessoas têm acesso ao Ensino Superior, uma, pela necessidade de muitos em logo procurar um emprego pela sua situação econômica desfavorável, outra, pela pouca oferta de vagas nas Instituições Públicas de Ensino Superior e a dificuldade em manter-se em uma instituição paga. Entendo que política de cotas e de bolsas em instituições pagas são medidas de curto prazo para que mais pessoas possam acessar ao Ensino Superior, no entanto, são paliativas. O interessante seriam políticas públicas que viessem a melhorar a Educação Básica, preparando os jovens tanto para acessarem ao

mundo do trabalho quanto a um curso de Ensino Superior em uma instituição pública, assim como investir fortemente na melhoria e na ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior.

Porém, para aqueles que têm a possibilidade de fazer um curso superior, o período que antecede esta entrada e o período da escolha é cercado por dúvidas e incertezas, também pelo medo por ter que fazer uma opção para a vida. Esta opção pode acontecer aleatoriamente, por identificação, pela família, os motivos da escolha são infinitos. Para as nossas professoras, Joaquina, Beija-Flor e Borboleta, a escolha pela profissão de professor na área de Educação Física deu-se por diferentes razões. Por gostar de esporte, por segunda opção, pela vontade mesma de ser professora.

*“Foi uma segunda opção, porque eu acho que eu não tinha bem claro, mas eu hoje acho que eu teria voltado, porque eu gosto muito do que eu faço, gosto de movimento, na Fisioterapia eu não encontraria, acho que na Fisioterapia até ia completar alguma coisa, mas não ia encontrar o que eu gosto realmente” (Beija-Flor).*

*“Eu queria fazer uma Licenciatura, uma Licenciatura que eu gostasse, então eu optei pelo gostar, o que eu gosto de fazer, Educação Física, vou ser professora de Educação Física, porque todos os dias vão ser diferentes e realmente consegui, nenhum dia é igual ao outro, nenhuma aluno é igual ao outro, nenhuma escola também, conseqüentemente” (Borboleta).*

*“Quando estava no 1º grau até comentava que ia fazer Educação Física, mas não tinha noção do que era a Educação Física, então, quando estava no 2º grau eu não sabia o que queria fazer no vestibular, é bem a verdade que vou te dizer (risadas), é isso mesmo, então como eu não sabia o que eu ia fazer e já havia comentado que ia fazer Educação Física, a minha irmã falou porque você não faz Educação Física, gosta de esporte, gosta de participar destas coisas, assim acho que você vai gostar do curso, mas eu falava assim eu não quero dar aula (risadas), eu não quero ser professora, eu sei o que a gente incomoda como aluno, depois como que eu vou lá dar aula e tudo. Mas aí, como não tinha nenhuma outra coisa que eu dissesse assim eu gosto disso, meu sonho é fazer isso, até porque não conhecia muito do que os outros cursos faziam ou não, resolvi fazer Educação Física [...] É o motivo clássico, porque eu gostava de esporte (risadas)” (Joaquina).*

No entanto, optar pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física não reflete a vontade dos candidatos em ser professores, principalmente professor em escola. Sendo a área de atuação da Educação Física bastante ampla, muitos acadêmicos, como a professora Joaquina, ingressam no curso por gostarem da prática esportiva, assim podendo buscar atuações voltadas à área de Treinamento Desportivo, Arbitragem, Musculação, Ginástica, ou áreas de conhecimentos como a Fisiologia do Exercício, a Biomecânica, a Cineantropometria. Ou assim como a professora Beija-Flor, que buscava o ingresso no curso de Fisioterapia, como não conseguiu, ingressou no curso de Educação Física por considerar que alguns conhecimentos se aproximam do curso que desejava.

*“Tudo é novidade, tu acha tudo interessante, porque nada tu conhece, a rotina da universidade é outra coisa do que tu está acostumada na escola. Eu adorava as disciplinas, eu adorei o curso, achei o curso fantástico, só ficava assim ‘vou ter que dar aula depois’, não era o que eu queria, então comecei a procurar outras coisas que talvez eu gostasse mais, fui fazer arbitragem de Voleibol, fazia disciplinas de Ginástica Rítmica, Olímpica, Dança, aí fui fazer estágio em Academia, porque os professores batiam ‘porque vocês tem que ter horas de estágio, tem que aprender, ter outras experiências antes de sair do curso para não chegar no mercado de trabalho e começar dali’, e eu achava que não ia gostar de dar aula em escola com crianças, porque eu achava que não tinha paciência, então fui fazer estágio na Academia, era Ginástica Localizada e Step, no início eu gostei [...]” (Joaninha)*

*“As minhas experiências, assim quando eu estava passando para o 3º semestre, eu tive a oportunidade de trabalhar numa academia como estagiária pelo CIEE e lá assim, que eu tive um embasamento grande na área da ginástica, que é uma coisa que eu gosto muito [...]” (Beija-Flor)*

Quando optaram pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física, as professoras tinham conhecimento que iriam cursar uma graduação que formava professores e que, conseqüentemente, seriam professoras de Educação Física. Apesar de terem consciência deste fato duas das professoras foram querer e gostar da idéia de que seriam professoras durante o curso de formação, quando puderam experimentar situações de prática docente.

Os cursos de formação de professores têm como objetivo fundante a formação de pessoas que irão formar outras pessoas, como considera Garcia (1999, p. 22), “parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. Nas palavras de Rodríguez Diéguez (*apud* GARCIA, 1999, p. 22), “a formação de professores nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino”. Porém, este processo de formação para formador diferencia-se por envolver dimensões que não estão presentes nos processos de formação em outras áreas.

Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que como acabamos de ver, nem sempre se assume como característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influência o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (FERRY *apud* GARCIA, 1999, p. 22).

Para Medina; Domingues (*apud* GARCIA, 1999, p. 23), “a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido

refletidamente de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa”, ainda referem-se à necessidade de considerar o contexto de trabalho com outros professores dentro de uma equipe no entendimento da formação dos professores. Assim, os autores citados anteriormente defendem uma imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador. Para Floden; Buchmann (*apud* GARCIA, 1999), ensinar é algo que qualquer pessoa faz em qualquer momento e que não é o mesmo que ser professor, por isso a formação de professores não pode deter-se apenas ao conceito de ensinar, mas sim, perceber outras tantas determinantes que envolvem a função do professor. “Ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas), com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)” (Idem, p. 23).

A institucionalização da formação dos professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e econômica de uma mão-de-obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo (GARCIA, 1999, p. 72).

A formação inicial é descrita como “a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como, realiza as práticas de ensino” (Idem, p. 25). Esta formação inicial veio, ao longo do tempo, sendo realizada por instituições específicas, por pessoas especializadas, através de um currículo que estabelece e organiza sequencialmente os conhecimentos nos programas das disciplinas. Desta forma, a formação inicial de professores cumpre funções de assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; controle de certificação ou permissão para exercer a profissão docente; e também tem a dupla função de ser agente de mudança do sistema educativo, bem como contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (GARCIA, 1999).

O curso de Educação Física-Licenciatura Plena, que gradualmente está sendo substituído, nas instituições de ensino superior, por dois cursos diferenciados, o de Bacharelado e o de Licenciatura, demonstrava uma ambigüidade na sua construção, com sua grade curricular bastante generalista, pois formava pessoas para trabalhar em qualquer área que a Educação Física pudesse abarcar (escola, clubes, academias, treinamento desportivo, *personal trainer*, etc.). Essa generalidade de conhecimentos

oferecidos fazia com que os acadêmicos acabassem por não se aprofundar em área alguma, e menos ainda em relação à Educação Física Escolar.

Outra questão importante em relação a um curso de formação de professores generalista é o descuido, ou desatenção dos assuntos tratados nas disciplinas em relação à formação pedagógica da Educação Física, pois, para ser professor, não é somente necessário que se saiba tecnicamente o conteúdo a ensinar, mas tão importante quanto é como transmitir didaticamente este conteúdo para o aluno.

Neste viés, o curso apresentava-se, segundo as definições de GARCIA (1999), sob a forma de um currículo segmentado de um modelo consecutivo, pois “proporcionase aos professores, em primeiro lugar, o conhecimento geral e especializado e os conhecimentos profissionais (pedagógicos) vêm a seguir” (p. 78).

Nesse modelo curricular estabelece-se a formação de um profissional pragmático, que obtêm sucesso quando consegue aplicar na sua prática a teoria a que foi submetido durante muitos anos do curso de formação, uma teoria utilitarista que transmite a idéia de uma realidade escolar pronta, segura, à espera do profissional de Educação Física. Este modelo com base na racionalidade técnica, como afirma Pérez Gómez (1995), tem como meta instrumentalizar, assim a atividade profissional tem sua ênfase na solução dos problemas com aplicação de teorias e técnicas científicas.

Porém, em relação à formação pedagógica neste curso de Educação Física-Licenciatura Plena, toda uma parte teórica do conhecimento precede à experiência prática, possibilitada aos acadêmicos geralmente ao final da Licenciatura, sendo que a grande maioria dos cursos desenvolve seus currículos dentro deste esquema, pois se baseiam na racionalidade técnica.

[...] na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GOMEZ, 1995, p. 98).

Quando a formação profissional assume um perfil técnico ela, conseqüentemente, dá vazão a formação de um profissional incapaz de refletir sobre a sua prática pedagógica e de resolver os problemas que acarretam dela, pois são questões locais, do chão da escola, e não podem previamente ter respostas nos bancos acadêmicos, pois não possuem respostas pré-fabricadas, “as situações que os



professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas [...]” (NÓVOA, 1995, p. 27). Para tal, a formação de professores precisa assumir uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando ao acadêmico construir seu conhecimento com base nas suas experiências já elaboradas sobre a docência.

[...] necessidade de que a formação contribua para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do se ensino (EDMUNSON *apud* GARCIA, 1999, p. 80)

A formação inicial precisa abarcar uma amplitude de conhecimentos bases para a formação de professores que darão a ele subsídios para desenvolver sua prática pedagógica, destacaremos alguns deles segundo Garcia (1999). O conhecimento psicopedagógico volta-se a conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem, os alunos, princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem, gestão de classe, assim como técnicas didáticas, estruturação de classe, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, cultura e influência no contexto de ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais, são os chamados conhecimentos profissionais. O conhecimento dos conteúdos implica o conhecimento que o professor deve ter a respeito da matéria que irá ensinar, “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral” (BUCHMANN *apud* GARCIA, 1999, p. 87). Já o conhecimento didático do conteúdo é a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar. E o conhecimento do contexto, diz respeito ao conhecimento que os professores precisam adquirir sobre o local onde se ensina e quem se ensina, pois como coloca Leinhadt (*apud* GARCIA, 1999, p. 91), “os professores têm de adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a freqüentam”.

Nesta perspectiva, a formação inicial tem um papel bastante amplo na apropriação destes conhecimentos por parte dos acadêmicos, e também os cursos são responsáveis por organizar e estruturar no seu currículo todos estes conhecimentos para que sejam abarcados e distribuídos durante o período de formação.

É durante a formação inicial que os professores em formação irão construir, desconstruir, reconstruir, saberes sobre o ser professor que vieram elaborando a partir

das suas experiências na Educação Básica, pois agora, gradualmente, passarão a ver a docência não mais com olhos de alunos, mas com olhos de futuros professores, assim como terão a possibilidade de passar a compreender sob outra perspectiva a Educação Física, agora na perspectiva de quem ensina.

No entanto, não podemos considerar que o acadêmico é um indivíduo passivo a formação do curso. Ele, através das escolhas que faz durante sua formação, percorre caminhos, tornando-se ele próprio sujeito da sua formação, pois vai construindo, buscando ações que interessam, através de projetos de pesquisa e extensão, estágios extracurriculares. Então, podemos considerar que juntamente com a formação oferecida pelo curso através das disciplinas, há uma formação paralela, aquela que o próprio acadêmico busca a partir dos seus interesses. Para tal, é necessária uma dose de iniciativa, vontade e disposição ao acadêmico em buscar outras perspectivas dentro do curso.

Também é necessário que os formadores e o curso dêem espaço ao acadêmico para que experimente a Educação Física nos seus diferentes âmbitos e aproveitem estas vivências para problematizar nas aulas questões que envolvem o fazer e o saber na Educação Física para possibilitar uma formação integral.

[...] abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2002, p. 242).

Voltando às experiências das nossas professoras durante a formação inicial, a busca pela identificação com a Educação Física Escolar, para encontrar-se, para colocar-se enquanto professoras, deu-se principalmente por essa vivência extracurricular, nos estágios, nos projetos de extensão.

*“[...] daí comecei a fazer estágio com Ginástica Olímpica numa escola particular, então eu comecei assim, o dia que eu tinha que ir para academia ficava num mau humor, eu não gostava de ir, e o dia que eu tinha que ir para escola com as crianças, lá fazer Ginástica Olímpica, eu podia estar cansada, o que fosse, eu ia feliz da vida e saía de lá bem. Comecei a ver que eu ia gostar mais desse lado, o da escola que do lado da academia, aí fiquei mais um tempo na academia até fechar a carga horária lá e deixei isso de lado. A questão da academia, a questão fora da escola eu fui fazendo só as disciplinas do curso mesmo. Mas uma coisa que me fez perder o interesse, foi à rotina da academia, acho que não tinha aquele ânimo para academia, de animadora. Aí comecei a me voltar mais para as questões da escola” (Joaninha).*

*“Foi com os estágios, o estágio no 4º semestre que eu tinha aquela disciplina de Recreação com o professor Roque, e eu gostei muito, foi lá, não esqueço também, na escola Vicente Farenzena, era eu e uma colega, a gente fazia em duplas e a gente fez um trabalho bom, assim, foi quando eu me apaixonei pela escola, 4º semestre. Nós fizemos aqueles materiais de sucata, a escola não tinha quase material, fizemos assim, um trabalho que eu me senti realizada, que deu para ver que as crianças se sentiam bem fazendo, que tive um retorno” (Beija-Flor).*

*“Participava de várias atividades, participei da Associação Desportiva da UFSM, participei de grupos de Capoeira, eu trabalhei em escolas também, eu fiz estágio, embora ache que tinha sido muito precoce, 2º ou 3º semestre eu já estava em escola, mas realmente era isso que queria e era isso que eu estava buscando, então, já queria começar de alguma maneira. O curso, na época, não oferecia estágio em escola nos semestres iniciais” (Borboleta).*

Tornar-se professor demanda um processo complexo e dinâmico de idas e vindas, certezas e dúvidas, pois o nosso “percurso de formação docente está fundado numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de nossas trajetórias” (PERES, 2006, p. 50). Neste percurso, a formação inicial é um entre - lugar, e é neste lugar que se dá a transformação do eu-aluno ao ex-professor, por isso é uma passagem complexa, pois ainda na situação de aluno-acadêmico, busca perceber-se e construir-se como professor, revendo e reconstruindo as imagem e representações da profissão docente e do professor, produtos das experiências escolares.

Nesse processo de construir-se como professor, vamos experimentando, testando, buscando sentidos, com os quais nos identificamos, que nos possibilitem ver-nos como tal, estes significados vão nos marcando, as experiências vão nos tatuando, fazendo com que conhecimentos e saberes sejam produzidos durante estas experimentações.

[...] os contextos, nos quais se elaboram as experiências que nos são dadas ou que nos propomos viver, são contextos de interações e de transações conosco próprios, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, enquanto que os contextos das experiências que perspectivamos são referenciais socioculturais formalizados (as artes, as ciências ou as mitologias) (JOSSO, 2002, p. 37).

A formação de professores na formação inicial não pode se esgotar nas certezas dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas oferecidas pelo curso, mas deve existir nela uma “conexão direta com a vida da e na escola, compreendendo, sobretudo, que as teorias são ferramentas importantes, mas insuficientes, porque não dão conta da complexidade e das emergências da vida que está, muitas vezes, sufocada na escola” (PERES, 2006, p. 53). Neste contexto, é de fundamental importância para os

acadêmicos os estágios e projetos de extensão que o possibilitem experimentar a interação na escola.

No curso de Educação Física–Licenciatura Plena em que as professoras se formaram, a disciplina de Prática de Ensino, responsável pelo estágio supervisionado dos acadêmicos na escola, momento em que têm a oportunidade de exercitar a docência como professor de Educação Física, acontecia apenas no sétimo semestre da graduação. Antes disto, nenhuma outra disciplina exercitava a prática pedagógica. Então, os estágios extracurriculares e/ou projetos de extensão são meios ímpares de os acadêmicos construírem sua experiência com a docência ainda nos semestres anteriores.

A ação de ir a campo, interagir no contexto da escola com a prática pedagógica da Educação Física, possibilita ao acadêmico ver, perceber e compreender sua profissão e o contexto onde ela se desenvolve, assim como, de ele mesmo identificar-se ou não com ela. A componente prática, aqui entendida não somente como um fazer, mas como um momento culminante de formação, onde se mobilizam conhecimentos e experiências para realizar algo, no caso a prática docente, para produzir novos conhecimentos e novas experiências. Na formação inicial para professores, esta prática é a ponte entre a instituição formadora e o exercício profissional da Educação Física.

*No curso, como era generalista ainda, não tinha nada tão específico, porque embora tu saibas que é uma Licenciatura não vê a realidade da coisa. Tem que ir para escola para vivenciar aquilo ali e ver o que é a realidade. Embora quando você está no curso e vai para escola dar aula não é a mesma coisa de quando se está trabalhando na escola, porque a gente não se sente parte daquilo ali. Então, também me inscrevi para bolsa. A primeira bolsa que eu tive era de pesquisa, depois me inscrevi para outra bolsa que a gente foi dar aula em escola. Aí foi esse projeto que me deu mais estrutura para o lado da escola, porque daí a gente tinha grupos de estudo, reunião semanal no sábado para discutir as coisas. Tinha horário de laboratório para estudar sobre escola e coisas que fundamentassem esse trabalho na escola” (Joaninha).*

No entanto, entendemos que as atividades práticas realizadas durante a formação inicial na escola pelos acadêmicos podem possibilitar uma amplitude na percepção sobre a prática docente, mas não podemos afirmar que conhecemos esta dita realidade, até porque não nos é possível conhecermos a realidade dos fatos, ou uma determinada verdade.

Com estas atividades práticas, é possível desenvolvermos uma maior instrumentalização através das experiências, que nos possibilite, quando professores, uma gama de subsídios para desenvolvermos nossa atividade docente. Estas práticas, estas experiências, enfim, precisam ser acompanhadas de um pensar sobre, pois, como coloca Peres (2006, p. 55), “na formação, empreendemos uma jornada entre caminhos

que se entrecruzam simultaneamente, formando uma ressonância entre as diferentes experiências vividas e, geralmente, pouco refletidas”.

A Prática de Ensino, disciplina constante nos cursos de Licenciatura e que no curso de Educação Física-Licenciatura Plena acontece no sétimo semestre da graduação, sendo obrigatória, com uma carga horária de sessenta (60) horas, divididas entre à prática docente na escola e as reuniões de orientação, Garcia (1999) aponta que é uma das componentes da formação inicial de professores que tem recebido maior atenção dos investigadores.

*“Foi no Margarida Lopes, peguei uma 2ª série [...]. Eu achei um inferno (risadas). Não sei se eu fui influenciada, porque todo mundo dizia que no Margarida era horrível de trabalhar [...]. Como não tinha muita experiência, achei que a professora (da sala) iria ficar junto para me ajudar, só que a professora usava o tempo para corrigir trabalhos e não ia junto comigo, e claro, eu nunca dei aula, tu não tem controle, tu não sabe como agir nas situações, não sabe mesmo o que fazer ali, aquela rotina da aula mesmo, não que você não prepare a aula, que tenha o plano para seguir, mas em coisas de atitudes mesmo, tu não sabe o que dizer como agir, o jeito mais correto de resolver as situações, e criança é agitada” (Joaninha).*

Em estudo realizado sobre a disciplina de Prática de Ensino (BERNARDI; CRISTINO, KRUG, 2007), com alunos do CEFD/UFSM que realizavam a disciplina durante o sétimo semestre da graduação, enfocando as temáticas da Prática de Ensino e sua relevância na formação inicial e da Prática de Ensino como ponto de partida da discussão sobre a Educação Física Escolar, compreendeu-se que em relação ao primeiro item elencado, os acadêmicos indicaram fatores de relevância que remetem a experiência com a profissão; primeira experiência na escola, importante para formação e conhecimento da realidade escolar; pouco tempo para a experiência; e, importante, mas que deveria ser realizada antes do sétimo semestre, com mais tempo. No segundo item, os acadêmicos colocaram, de uma forma geral, que as reuniões para estudo e discussão realizadas durante o seu estágio colaboraram com sua prática pedagógica, pois sem a fundamentação teórica e a discussão, a prática é somente uma prática.

*“Conversas com os colegas, reuniões com o professor (supervisor), porque a gente se reunia uma vez por semana para conversar e ver o que podia fazer e entregava os planos de aula para ele às vezes ele dava uma olhada para dizer para gente ‘quem sabe tu melhora aqui melhora ali’” (Joaninha).*

No entanto, a disciplina de Prática de Ensino sofre muitas limitações na maneira como é fundamentada e organizada nos cursos de formação inicial de professores.

[...] primeiro, a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, de tal forma que assume que desde que coloquemos os alunos com bons professores algo de bom acontecerá; segundo, a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a freqüente falta de ligação entre o que se estuda na Escola do Magistério e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; terceiro, a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores de tutores; quarto, o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os professores supervisores; quinto, a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias; e sexto, a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico (ZEICHNER *apud* GARCIA, 1999, p. 98).

A prática por si mesma pode possibilitar experiência, até conhecimento da prática pedagógica ao acadêmico, mas para que esse conhecimento ultrapasse uma questão técnica apenas, é necessário que o acadêmico possa socializar estas experiências com seus colegas e professor supervisor, pois estas trocas podem levá-lo a refletir sobre a sua prática.

Para que as Práticas de Ensino sejam momentos de construção de aprendizagens e de conhecimentos, é necessário que os professores em formação aprendam a questionar o que vêem, o que pensam e o que fazem e que compreendam a experiência como um princípio, ao invés de entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem.

Estes processos se entrecruzam na formação inicial, todas as ações em que participamos, sejam estágios, projetos de extensão e/ou pesquisa, ou nas disciplinas oferecidas pelo currículo do curso, a relação com os professores, tudo isto que nos passa, estas experimentações, nos tocam, nos “formam”, talvez nos moldem, mas com certeza significam e vão nos produzindo professores. E estas novas experiências vão somando, quiçá diminuindo, ou até multiplicando-se com nossas outras experiências como alunos.

[...] os professores em formação têm um conhecimento inicial acerca do ensino [...] devido às milhares de horas em que foram estudantes. Este conhecimento pode influenciar os alunos em práticas, proporcionando-lhes imagens, modelos e práticas [...] (GARCIA, 1999, p. 99).

Todas estas experiências da Educação Básica, da formação inicial, deixam marcas na maneira de sermos professores. Os professores que passaram pela nossa formação, muitos, quando nos tornamos professores, nos servirão de modelos que procuraremos “copiar” na nossa prática pedagógica. Porém, é a entrada na carreira, nos primeiros anos de docência em que elegemos tais professores para servirem de

referência para nossa prática pedagógica, até termos a possibilidade de delinear nossa identidade como professor.

A entrada na carreira marca o momento onde deixamos de ser alunos/acadêmicos e assumimos o papel de professores. Feiman (*apud* GARCIA, 1999, p. 26) chama este período de fase de iniciação, que “corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência”. Para o autor, este é o momento onde aprendemos a ser professores. Acredito que agora, no exercício de nossa profissão, inicia-se outro processo do produzir-se professor onde novas experiências serão vivenciadas juntamente com novos conhecimentos e aprendizagens, um período culminante de todas as experiências vivenciadas até o momento que serão re-vistas e re-construídas, agora na percepção de ser professor.

[...] a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem um certo equilíbrio pessoal (BORKO *apud* GARCIA, 1999, p. 113).

Acredito que a narrativa da professora Joaquina sintetize bem este rito de passagem de acadêmico-professor e da universidade–escola.

*“Aí você fica meio sem chão, vai fazer especialização, vai trabalhar, aonde vai trabalhar? O que eu vou fazer? Fica naquela situação, quero trabalhar, não interessa aonde que eu vou, eu quero trabalhar. Então eu fiz uns currículos e entreguei numa escola particulares. Outras que não pediam currículo se preenchia uma ficha, uma academia de natação que eu fui achei de repente que podia ter, porque em Santa Maria as academias são por ‘quem indica’. As escolas particulares aqui também, são complicadas, são os mesmos professores que trabalham há anos, então provavelmente só vão contratar quando essas pessoas se aposentarem. Como não tinha opções fui mesmo assim, preenchi ficha aqui, preenchi ficha lá, fui fazendo conforme aparecessem concursos” (Joaquina).*

A entrada na carreira, segundo Hüberman (1992), trata-se dos três primeiros anos de docência onde aponta dois estágios que podem ser vivenciados pelos professores iniciantes, simultaneamente ou um em maior intensidade que o outro, que são: o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta.

O estágio da sobrevivência pode ser percebido como um choque com a realidade. A uma confrontação inicial com a complexidade da formação profissional onde o professor iniciante se deixa tomar pelos aspectos problemáticos da atuação docente.

O tatear constante, a preocupação consigo próprio [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distante, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HÜBERMAN, 1992, p. 39).

No entanto, o sentimento de sobrevivência, muitas vezes, é amenizado pelo sentimento da descoberta, que como coloca o autor supracitado, é caracterizado pelo entusiasmo inicial, pela experimentação, pela satisfação em estar numa situação de responsabilidade (frente aos alunos), por fazer parte de um determinado grupo docente. Nas narrativas das professoras, percebe-se uma mistura dos estágios, no entanto, parece predominar o estágio de descoberta, porque todas demonstram entusiasmo com seu início de carreira.

*“Aí no próximo dia eu já assumi. Então fui com aquela idéia, saí do curso de formação, vai lá quer fazer as coisas “tudo assim”[...] Eu tinha uma idéia de trabalhar um trimestre com cada esporte, só que lá na escola eles têm o costume de trabalhar cada dia de aula um esporte diferente para dividir os espaços da escola, então tentei fazer cada trimestre um, aí não dava certo, porque eles estavam acostumados, era um caos, porque “ai, Handebol de novo”, conversei com eles, assim “olha nós temos Handebol, Futebol, Basquetebol, Voleibol e Atletismo para trabalhar durante esse ano, então eu quero que vocês escolham, me ajudem a escolher cada turma, o que vocês querem trabalhar primeiro? Há nós gostamos mais de Handebol”, então vamos trabalhar Futebol no 1º trimestre, depois nós podia trabalhar Voleibol, fizemos uma votação e depois vamos trabalhar o Futebol e o Atletismo a gente vai intercalando. Os primeiros dias tudo muito bem, aí foi um mês assim, “ai não, Handebol de novo”, sabe “a gente não quer mais Handebol”. Aí comecei a pensar, vou ter que mudar isso, porque não vai dar certo, não vai render, aí comecei a trabalhar como todo mundo trabalha na escola. Achei que era melhor até porque, eu tinha as 8ª séries e eles estavam acostumados com isso desde a 5ª série, aí tinha que ser assim, a minha idéia era que seria melhor, conversei com eles, discuti com eles, eles que escolheram o que queriam trabalhar, mas não deu, acabei entrando no esquema da escola mesmo. É essa 5ª série que eu tinha era uma turma bem difícil, era uma turma de repetentes, todos os repetentes eles botaram numa turma só, e aí chegando nova lá, caí de pára-quedas” (Joaninha).*

*“Foi complicado, o primeiro dia que eu fui ver a escola foi uma tristeza, foi triste porque, fui para uma escola de periferia, escola muito carente, e eu lembro que a diretora notou que eu fiquei muito triste ao ver o local, “esse que é o local que vai trabalhar”, eu olhei aquilo, eu não sei, o dia estava sombrio, eu não sei (risadas), mas, assim, foi muito triste, eu olhei, era um chão batido, eram duas caveiras de goleiras, sabe, era um espaço que não era fechado, era aberto, pedras pontiagudas na “quadra”, foi bem complicado, quando eu vi aquilo eu levei um susto, eu pensei: “meu Deus, é aqui que eu vou trabalhar?”, eu nunca tinha feito estágio em algo parecido, nunca tanto que hoje acho que nem existem escolas assim, quer dizer, eu espero que não existam, porque na época existiam e foi complicado [...] Eu sabia que havia problemas na educação[...] Mas acreditava que estes problemas não fossem tão sérios. E o estágio no curso de Educação Física não mostra esta realidade ao futuro profissional, quando você faz o estágio você vai para uma escola, clube, academia, etc. com condições mínimas de trabalho. Então se deparar com um local sem estas condições é complicado” (Borboleta).*

*“A insegurança tu sente de qualquer forma, embora, assim, depois com o tempo que tu vai adquirindo aquela segurança maior. Eu acho que o principal para ti passar para o aluno que tu tem segurança no que você está fazendo, tem que planejar as aulas e o objetivo, tem que ter o objetivo claro de cada aula. Desde o início eu sempre procurei fazer isso, porque era o que me dava mais segurança, claro que*



*surgiam dúvidas, inseguranças, assim, até mais na parte, digamos, disciplinar, que eram adolescentes e na época eu tinha 22 anos, então ela tinham 15, 16 anos, e trabalhei com o 2º grau também, elas meio que achavam que eu era muito novinha, sabe aquelas coisas assim, não gostavam de fazer as aulas de ginástica, só queriam fazer esporte, e aos poucos eu consegui ir inculcando isso, nós tínhamos três vezes por semana naquele tempo, aí eu conseguia fazer uma aula na semana de ginástica, uma aula só de fundamentos do esporte que eu estava trabalhando e uma aula por semana que era o jogo para culminar, se não elas queriam só jogar” (Beija-Flor)*

Apesar de as professoras enfrentarem as dificuldades de início de carreira, assumiram uma posição ativa, uma atitude de descoberta frente aos novos desafios impostos pelo período inicial da docência. No entanto, como se pode observar nas narrativas das professoras, principalmente a professora Joaquina, que narra que saiu da universidade cheia de idéias, querendo fazer de um jeito diferente a Educação Física, porém deparou-se com um contexto já acomodado, muitas vezes viciado, que não se deixa levar pelo novo. E os professores em contrapartida acabam se deixando levar pelo que já está posto, pelo instituído, porém, como coloca Rufino (2001, p. 55), “as marcas que surgem nesses momentos fazem parte do processo de constituição do professor”.

As problemáticas e/ou dificuldades enfrentadas pelas professoras, como citam nas suas narrativas, usando palavras e expressões como *insegurança, foi complicado, entrando no esquema da escola, local sem condições*, demandam uma busca do “como fazer”, como fazer para dar conta de todos os aspectos que cercam a docência e a apropriação do fazer docente.

É importante referir que a prática docente é uma atividade social que acumula formas que se foram constituindo ao longo da história humana. A atividade imediata do professor que se inicia nessa prática incorpora a prática social acumulada. Os professores estão imersos na sua historicidade e no que se dispõe como elementos que configuram a docência. Há na cultura modelos do que se espera como trabalho do professor (RUFINO, 2001, p. 93).

A atividade docente, o ensinar, o ser professor, é produto de uma inter-relação de acontecimentos sócio-históricos. Este ser, este fazer da docência é tomado por rotinas, hábitos, “do como fazer”, que foram construindo-se culturalmente. Os tempos e espaços, a geometria, a quadriculação da escola, produziu-se conforme demandas estruturais da organização social, responsável pela invenção de um determinado sujeito, que se identificasse e se modelasse, e respondesse as características desse período sócio-político, chamado de moderno.

É nesta escola moderna, com suas características e modos de existir, que os professores principiantes aprendem a “ser professor”, pois não basta o conhecimento da

sua disciplina, é necessário conhecer e adaptar-se ao *modus operandi* da instituição “escola”, processos estes imersos numa historicidade, numa temporalidade.

É principalmente no início da carreira que os professores principiantes deparam-se com as características da escola, mesmo tendo passado nela boa parte da sua vida, agora assumem outro papel, no qual precisam de novo aprender como fazer. Segundo Garcia (1999), a formação profissional dos professores é um processo contínuo e sistemático passando por todas as fases da carreira docente onde cada uma apresenta necessidades específicas e exigências de nível pessoal profissional, organizacionais, conceituais e psicológicas, diferenciadas.

Assim, o início da docência é um momento de intensa aprendizagem, reconhecimento, adaptações, numa busca intensa, pela procura até, às vezes, desesperada, por alguém ou algo que possa ajudar. Erros, acertos, erros acertados e acertos errados. Mas sim, sem dúvidas, um período intenso na busca por aprender a “ser professor”.

*“Eu buscava recursos, lembrava das minhas aulas, muito errei, eu errei muito, porque eu trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos, é diferenciado, eu fazia as meninas fazerem ginástica, elas já vinham cansadas do trabalho, elas pediam para jogar, então eu pensava: será que estou errando? Estava errando e também estava acertando, de certa forma. (Como sabia que estava errando?) Eu acho que é a reflexão, alguma coisa está errada, eu pensava, eu sentia, e hoje eu acho que fiz muita coisa errada, acho que os primeiros (alunos) são nossas cobaias, os primeiros sofreram em minhas mãos e claro, hoje eu acho que não erro tanto quanto na época, no início da carreira” (Borboleta).*

*“O que me dava apoio eram esses grupos de estudo que a gente tinha (na Universidade), eu continuei indo nos grupos de estudo depois que me formei, o que me dava apoio era aquilo ali, e como na escola, a escola é grande tinha sete professores de Educação Física, além de mim, então conversava bastante com elas e procurava observar as aulas. Eu procurava conversar bastante com elas sobre as coisas, porque você chega e tem um monte de dúvidas, não sabe como funciona. Minhas colegas sempre foram muito dispostas a ajudar” (Joaninha).*

*“Tinha aquela insegurança, mas eu sempre busquei através de conversa com colegas, tirar dúvidas e também sempre nos livros, não tinha toda essa coisa de computador que tem hoje, essa facilidade, mas eu ia para a biblioteca pública da cidade, biblioteca da escola, eu conversava, eu ligava para alguns colegas que estavam aqui (em Santa Maria)” (Beija-Flor).*

O processo de passagem do lugar de “aprendente” para o de “ensinante”, na perspectiva moderna de que o professor ensina e o aluno aprende, demanda sentimentos que cercam o início da atuação docente. Sentimentos de realização, de decepção, de incapacidade, de necessidade, de felicidade, de tristeza, etc.

*“Claro, que teve dias, assim, bem difíceis, porque além de eu estar vivenciando uma experiência nova na minha vida, uma iniciação de uma profissão, eu estava longe da família, do meu marido também, ele não*

*ficou o 1º mês lá (em Chapecó/SC onde foi morar logo após se formar), ele teve que voltar para cá (Santa Maria), em função de buscar isso, buscar aquilo, fiquei só eu lá, estava na casa de uns parentes, fiquei o primeiro mês, mas não era a mesma coisa, tinha aquela saudade. Mas o sentimento de trabalho com aluno eu sempre considere muito positivo, assim, no início tu tem algumas dificuldades, até de domínio de turma [...]” (Beija-Flor).*

*“Eu gostava, eu estava realizada lá, tinha só uma turma que era mais difícil, que às vezes eu tinha vontade de sentar e chorar, porque eu não sabia mais o que fazer com aquela turma [...] era terrível. Mas eu estava feliz ali, gostava, gosto da escola que eu trabalho, até por isso eu ainda estou lá, podia pedir transferência porque meu tempo de estágio probatório já acabou, então podia ir para um lugar mais perto, mas eu gosto de lá, gosto dos colegas, acho que os alunos são mais tranquilos lá pelo que eu vejo de comentários daqui (Santa Maria), a gente tem material e espaço físico, então quando eu fui para lá eu achei que eu tinha chegado ao paraíso, porque o comentário que a gente vê aqui na faculdade dos professores das escolas que agente ia fazer estágio e a prática de ensino, é que não tem material, não tem espaço, é difícil trabalhar e tudo, então quando eu cheguei lá tinha essa turma que era mais difícil, mas que dava bem para trabalhar eu achei que eu estava no paraíso, gostava bastante de lá, continuo gostando tanto que estou lá ainda” (Joaninha).*

Partindo dos dizeres das professoras, mesmo passando por um curso de formação inicial de professores, cada professor percebe de uma maneira peculiar suas experiências docentes, apesar das dificuldades que cercam sua entrada na carreira, procuram meios, brechas, fendas por onde buscam respostas, mas “cada professor aprende a ser professor” (RUFINO, 2001, p. 106). Mesmo com referências histórico-culturais da profissão docente desenvolvidos no decurso do tempo, cada professor produz-se professor de uma maneira peculiar, ímpar, em consonância com os estímulos e experiências, assim como das exigências do contexto de atuação.

O que se revela como difícil na passagem de aprendente para ensinante [...] é, a meu ver, o hiato que se apresenta na incipiente da experiência. O que marca o “difícil”, o “sofrido” traz a luta pela autonomia, por constituir a experiência que lhe permite ser o que ainda não é fazer o que ainda não sabe. No enfrentamento das dificuldades, do que se apresenta como mal-estar, o controle das vontades aponta saídas, dá respostas, vai configurando a aprendizagem (RUFINO, 2001, p. 110).

Transcorrendo, viajando, vivendo as histórias das professoras através das suas narrativas, acabo por reviver, rever, minha história como aluna, na formação inicial, nos primeiros anos de carreira, as angústias, os medos, as satisfações, passeando num passado recente, refletindo sobre o presente e ao escrever, com base nas narrativas delas, posso rabiscar um futuro incerto, mas previsto e buscado, com bases nas minhas experiências vividas, projeto uma vida, a minha vida. E é nesse processo de rabiscar, de buscar é que as professoras vieram vivendo, vivenciando, produzindo, desconstruindo e reconstruindo aprendizagens, em suma, construindo saberes da experiência, pois a experiência produz saberes.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de fazer uma experiência isso não significa precisamente que nós façamos acontecer; fazer significa aqui: sofrer, padecer, tomar aquilo que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no decurso do tempo (HEIDEGGER *apud* BONDÍA, 2002a, p. 138).

As experiências narradas pelas professoras a partir das suas histórias particulares de formação e de percepção sob esta formação vêm a se desenrolar até de uma forma semelhante umas das outras, talvez com experiências muito próximas, mas a maneira como cada uma significou e/ou foram interpeladas por esta experiência, por cada momento de formação, apresenta-se de forma ímpar, pois são histórias singulares construídas de pluralidades.

## CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO CONTINUA: À BUSCA, À VOLTA...

### 4.1 Vou buscar: voltando à academia

Depois de formadas e já inseridas na escola como professoras de Educação Física, plenamente concursadas e efetivadas, tanto nas redes municipal como estadual, já com certa experiência acumulada na docência, pois já estão com alguns anos de atuação profissional, mas com ainda muito a aprender e muita vontade de “voltar”. A necessidade de busca, talvez amainada pela entrada na carreira, pela adaptação e aprendizagem dos primeiros anos da docência, vem com o passar do tempo ser fator precípuo para as professoras, que agora, com certa experiência construída, necessitam socializar, repensar e rever este saber elaborado por elas na sua prática docente, então partem a este encontro. Para elas um só pensamento: “Preciso voltar”.

Com a entrada na carreira, as atividades de formação realizadas pelo profissional são chamadas, segundo Feiman (*apud* GARCIA, 1999), de fase de formação permanente que “incluem todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino” (p. 26), fase esta que se prolonga durante a vida profissional do professor sendo uma busca constante e infindante para o desenvolvimento do professor.

Neste viés, depois de formado, o professor mantém-se em busca de conhecimentos sobre sua área de atuação, através da chamada formação continuada ou permanente, através de ações formativas realizadas após a formação inicial. Sugere-se uma formação ao longo da vida, pressupondo um estado de inacabamento, de inconclusão, como coloca Freire (1996), “não para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (p. 76). Os diferentes momentos de formação entrecruzam-se gerando sempre novas necessidades formativas, que nos impulsionam a busca do novo, ou não, sendo tomados por um estado de acomodação que nos causa estagnação. Por este motivo, não podemos perceber a formação de forma estanque, fragmentada, mas sim de forma processual e contínua.

[...] o mundo não é; o mundo esta sendo; como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre

mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1996, p. 85).

No transcorrer do exercício profissional, cedo ou tarde, surge a necessidade de voltar, voltar a estudar e, muitas vezes, esta vontade sugere a volta aos bancos acadêmicos, na *sedes sapientis*. Para as professoras, o trabalho na escola e suas relações não respondiam as suas necessidades formativas, talvez por não haver espaço para maiores discussões, ou por motivos outros, mas a questão é que as professoras buscaram respostas para sua prática docente nos cursos de formação continuada ao nível de *latu-senso*, ou seja, de especialização.

*“Quando cheguei (na escola) eu propus, também, que a gente tivesse um grupo de estudo, com texto, não necessariamente como a gente tem aqui (na universidade). Um texto menor até porque o tempo é limitado, só que daí nós não tínhamos um horário em que todas pudessem estar juntas para se encontrar para discutir, sabe, então foi ficando mais na idéia, mas até hoje pego uns textos que eu acho interessante e levo para ler” (Joaninha).*

A escola é constantemente tomada, cada momento, por inovações e/ou reformas, cada vez mais os professores precisam assumir um papel de assistentes sociais, “os professores e diretores estão perigosamente sobrecarregados” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 18). Cada vez mais as escolas e os professores precisam aprender a trabalhar com diferentes comportamentos e habilidades em sala de aula, com a inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais, com políticas educacionais. Todos estes fatores geram grandes expectativas aos docentes, ainda mais quando a escola apresenta características que dificultam ainda mais a socialização e a interação docente decorrentes das formas como acontecem as ações docentes.

Dois itens problemáticos, a sobrecarga e o isolamento, apontados por Fullan; Hargreaves (2000), que dificultam mudanças no cotidiano das escolas, assim como desfavorecem ações como a narrada pela professora Joaninha. A dificuldade de reunir os professores para discussões na sua escola, narrada pela professora, vem ser consequência de uma sobrecarga imposta à função docente, cada vez mais a escola e professores precisam assumir um número maior de funções. O ensinar mudou, assim como as expectativas intensificaram-se sobre a responsabilidade do contexto escolar. “Ser um especialista em matemática e linguagem, em ciências e música, em arte e computação, em drogas e educação sexual, por exemplo, é demais em termos de expectativas, até mesmo em se tratando de um professor extremamente flexível e com muitas habilidades” (Idem, p. 19).

Outra questão colocada pelos autores é o fator do isolamento, o individualismo que caracteriza a prática docente.

Ensinar há muito tempo, é conhecido como “uma profissão solitária”, sempre em termos pejorativos. O isolamento profissional limita o acesso às novas idéias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores (grifos dos autores) (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20).

O isolamento dos professores e/ou da ação de ensinar é historicamente inerente ao seu trabalho, vêm a ser beneficiado ainda, pela estrutura arquitetônica das escolas (em salas), pelos horários, pela sobrecarga, fatores que fortalecem raízes profundas deste “fazer só”. O professor, imerso na sua “ensinação”, na sua sala de aula, com seus alunos, e o resto da escola, como se não fosse problema seu.

A sobrecarga e o isolamento da profissão docente acarretam a dificuldade de o professor desenvolver atividades que não somente beneficiem o ensino, mas que viriam a beneficiar sua formação profissional e pessoal. Fato este que estimula os professores a buscarem este compartilhamento de conhecimentos em cursos fora da escola, por entenderem que o contexto da escola não proporciona esta possibilidade de troca, de escuta, de olhar o outro.

*“[...] então comecei a me sentir alienada por estar só na escola, e não ter outro local de discussão” (Joaninha).*

E este sentimento de buscar “fora” acaba, muitas vezes, sendo um fator angustiante para as professoras. Essa necessidade de voltar torna-se preponderante, indispensável para elas. Nas narrativas das professoras, a formação continuada parece ser uma contingência da sua trajetória formativa, como se o curso de especialização da universidade fosse tirá-las da minoridade na qual se encontram na escola.

*“Foi naturalmente, quando eu saí do curso, eu pensei, eu não vou fazer (a especialização agora) eu quero trabalhar, eu preciso trabalhar, eu quero começar. E depois que comecei, disse não eu preciso voltar, preciso retornar, eu sentia a necessidade, eu precisava fazer alguma coisa por mim, por eles (alunos), eu precisava aprender mais, eu preciso estudar, tanto que agora eu estou achando que preciso retornar, eu preciso retornar” (Borboleta).*

*“Na época em que eu me formei, eu lembro que tu não vias as pessoas se formar e fazer especialização, era se formar e trabalhar, o objetivo maior era dar aula no Estado, que era o maior salário que tinha na época. Era assim, mas não tinha essa coisa inicial e essa minha vontade decorreu do trabalho, da experiência lá em Chapecó, sentia a necessidade de voltar, estudar de ter um curso específico. Fui prolongando em função da família, da vida particular, mas a vontade, o interesse, eu sempre tive. Aí, foi*

*depois que as crianças cresceram um pouquinho, que deu uma acalmada, e eu estava aqui de volta (em Santa Maria) comecei a freqüentar a universidade, aí lá encontrei pessoas e resolvi fazer” (Beija-Flor)*

*(O que você buscava?) “[...] que me ajudasse, assim, que melhorasse o que eu estava fazendo que me ajudasse a melhorar no meu trabalho com professora. E daí como eu estava me sentindo alienada, então eu fui procurar estas coisas. Então acabei conversando com os professores de lá (CEFD), aí fiz um projeto e fui fazer especialização” (Joaninha)*

Como professora da rede municipal de ensino de Itapema/SC, convivo com o cotidiano dos afazeres docentes na escola. Percebo certa preocupação excessiva dos professores, assim como dos supervisores escolares, em manter a disciplina e as rotinas escolares, por exemplo, como sou professora de Educação Física, há uma ampla “cobrança” se levei os alunos e deixei-os todos na sala para receber o próximo professor, se os organizei em fila para sair e voltar para a sala, e se fizeram o mínimo de barulho possível para não atrapalhar os demais que estão em aula. Desta maneira, percebo um excesso de cuidados com as rotinas do que propriamente com aquilo que se está ensinando aos alunos e/ou com a abordagem teórico-metodológica que estou desenvolvendo. Comecei a trabalhar em determinada escola somente no último bimestre letivo, e durante este tempo, em nenhum momento participei de discussões com os demais colegas da escola sobre questões educacionais.

Com a narrativa da minha experiência docente e a narrativa da professora Borboleta, sobre sua necessidade de voltar a estudar na universidade, acredito que a nossa escola, e quando falo da escola, dirijo-me a todos nós professores que a produzimos, preocupamo-nos excessivamente com muitas coisas e muito pouco com *o que e como* ensinamos, porque estamos cada um olhando para nosso próprio “umbigo”. A formação continuada nos cursos de especialização acaba sendo um meio de nós, professores, podermos socializar e sair do isolamento em que nos encontramos na nossa escola. E buscar, buscar resposta, buscar alguém que nos escute, buscar entender este processo educacional que aí está, buscar melhorar nossa prática pedagógica, buscar, buscar, e será que achamos?

*“Voltar a manter esse vínculo com a universidade, seus professores, com os estudos, buscando mais, porque vou ficar em aula, aula, aula... Vou acabar me afastando um pouco da reflexão do estudo [...] preciso retornar, eu preciso retornar” (Borboleta).*

A universidade, como sede do saber, é referência para os professores que procuram uma formação continuada, porque é lá que se estuda, se investiga e se produz saber, lá estão as pessoas que produzem e detêm este saber, os especialistas, os mestres



e os doutores, estes seres iluminados que “professam sua sabedoria” e que estão lá para colaborar, ajudar, dar assistência as demais pessoas, que precisam ser iluminadas constantemente. Deixando de lado as ironias, a universidade é um local onde se produz este saber, porque através dos seus professores, investigam-se situações, buscam-se respostas, discute-se e existe todo um movimento em prol disto. No entanto, o que é necessário salientar é que ela, a universidade, não é um *locus* exclusivo desta produção de conhecimento, pois quem produz saberes são as pessoas, a partir das experiências que vão construindo e como esta (a experiência) interpela o sujeito, e como o sujeito percebe e interpreta esta experiência.

Com relação à questão da experiência, que já foi abordada no capítulo anterior, ela é o meio para a produção dos nossos conhecimentos a respeito da vida, da profissão. Após uma base profissional da formação inicial, nossas experiências docentes nos são uma ampla e precípua ferramenta de construção de conhecimentos profissionais e pessoais. Porém, em tempos modernos, a experiência, o sentido, o empírico é desprestigiado em detrimento do que é nomeado experimento, do que se diz científico, pragmático, somente é conhecimento aquilo que é aplicável.

Atualmente, o *conhecimento* é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que só pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós como algo do qual podemos nos apropriar e utilizar; e algo que tem a ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, com a fabricação de instrumentos (grifo do autor) (BONDÍA, 2002a, p. 140).

Nesta perspectiva do conhecimento moderno, a experiência tornou-se uma acumulação de verdades objetivas produzidas e elaboradas a *mercê* do homem, no seu exterior, desconectado do mundo em que se vive, pairando no ar como algo inatingível, inquestionável. O conhecimento da experiência, com toda a sua incerteza, passa a ser percebido como uma forma inteligível de ver as coisas com suas regularidades para que possamos, a partir dele, conhecer as verdades sobre o mundo e dominá-lo. Porém, é uma experiência (experimento) que nos é fixada, que não nos dá à possibilidade da pergunta e da questão porque é uma verdade que aí está, e pronto.

Este tipo de conhecimento/experimento obtemos na nossa formação inicial através das Ciências da Educação, e são conhecimentos muito importantes, mas é necessário que os entendamos na perspectiva de auxílio/ferramenta e não como verdades imutáveis, pois a nossa prática pedagógica transforma-se a todo tempo. Nosso

amadurecimento como professor produz experiências pelo modo como respondemos aquilo que se passa, isso vai nos *conformando*. Isso que Tardif (2002) chama de saber experiencial, “[...] na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática” (p. 48).

Produzido pelos professores no exercício da sua profissão, baseado no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, em suma, a partir da sua experiência docente, acredito ser, a base para o professor desenvolver-se como tal e desenvolver suas práticas pedagógicas, seus fazeres e seus saberes. Em estudo realizado por Bernardi (2006), que investigava os saberes docentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, percebeu-se que o conhecimento não pode ser aplicado tal e qual se aprendeu na formação inicial, mas que é preciso refletir sobre ele e ir adaptando, modificando e reconstruindo de acordo com o contexto que se está inserido.

Porém, este conhecimento experiencial, por não ser um conhecimento consequência de um experimento, de uma investigação com estruturas metodológicas rígidas, não é considerado um conhecimento com validade acadêmica.

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2002, p. 41).

Portanto, nas narrativas das professoras em relação a sua necessidade em voltar à universidade após a formação inicial e entrada na carreira, por considerarem que lá poderiam encontrar o que não encontram na sua escola e na sua prática pedagógica, reconhecidamente é lá, na universidade, que está o conhecimento que as ajudará a “melhorar” como professoras, quando se referem ao porque procuraram cursos de especialização na universidade para realizar sua formação continuada.

*“Porque é uma experiência diferente, assim, embora a gente queira fazer essa relação teoria e prática, da universidade e escola, são ambientes totalmente diferentes, não adianta a gente querer se enganar e dizer que essa relação ocorre de forma fácil, o conhecimento trabalhado na universidade num curso de pós-graduação é diferente” (Joaninha).*

*“Eu acho que é fundamental, acho que a pessoa precisa disso, precisa desse suporte, precisa ter essa motivação, na carreira, todos os professores precisam disso, se a educação tivesse professores*

*comprometidos com a sua prática, comprometidos com sua carreira, acho que todos voltariam” (Borboleta).*

Acredito ser extremamente positivo este sentimento de vontade de saber mais, de continuar *transformando-se, conformando-se, formando-se*. Mas é necessário que os conhecimentos da experiência de cada um esteja presentes, partindo destes para a produção de novos conhecimentos, porque esta minha experiência é minha base, é ela que está constantemente fazendo com que busquemos respostas aquilo que nos passa, que nos interpela, que nos desafia e desacomoda.

Mas como coloca uma das professoras na sua narrativa, não é somente a busca pelo conhecimento que a leva a voltar a frequentar os bancos universitários no curso de especialização:

*“Claro que muda meu nível e aumenta o meu salário (risadas), isso também foi um incentivo” (Joaninha).*

Os cursos de pós-graduação para professores de carreira docente, tanto da rede Estadual, como da rede Municipal, através dos planos de carreira, são um meio de os professores acessarem melhores salários, um bom estímulo na desvalorizada profissão docente.

#### **4.2 Continuar formando-se: a especialização como meio de formação continuada**

Com a entrada na carreira, após a formação inicial, as ações formativas apresentam conceituações bastante diferenciadas, talvez até, equivocadas, como formação permanente, educação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização. Yager (*apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) assume que em relação à formação continuada existe um grande problema de precisão da linguagem a propósito do conhecimento existente sobre esta fase da formação profissional.

No entanto, o termo de maior ocorrência entre os professores é o de formação continuada e nela pode conter todos os outros termos, assim como pode assumir diferentes aspectos terminológicos e conceituais que indicam procedimentos metodológicos adotados no processo formativo, na forma como estabelece as relações com o saber e o conhecimento, representação do ato de ensinar, tipo de relação pedagógica entre formador e formando, tipo de autonomia no processo do professor em

formação. Como aponta Chantraine-Demilly (1995, p. 141), diferentes concepções de formação coexistem em relação aos objetivos, conteúdos e aos métodos dominantes que “confrontam-se, em concorrência por vezes dura, ou coexistem no terreno, com afrontamentos por vezes inábeis”.

[...] os programas de formação continuada assumem variadas formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. qualquer das formas, porém, deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com o questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas (MARQUES, 2000, p. 207).

Garcia Alvarez (*apud* GARCIA, 1999, p. 136) considera formação continuada a “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”. Já Éraut (*apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) conceitua formação continuada como as atividades formativas realizados após a formação inicial, e as atividades que visam melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores pela busca de uma maior eficácia na educação dos alunos.

Nas narrativas das professoras, o termo formação continuada aparece de forma bastante distinta uma da outra. Cada perspectiva apresenta uma percepção bastante particular, mas, ao mesmo tempo, dentro dos discursos produzidos e divulgados pelo meio acadêmico.

*“Eu entendo que a gente está sempre em formação, a formação está sempre continuando, no caso quando se fala em Formação Continuada é algum curso que se vai fazer depois da graduação ou da especialização para auxiliar no teu trabalho para melhorar, para ti continuar em contato, para ti não parar no tempo, é uma forma de você se manter informada com as coisas que estão acontecendo. Mas eu acho que a gente está sempre em formação, independente de estar fazendo um curso de formação continuada ou não, isso depende muito de ti querer continuar buscando coisas durante teu tempo de serviço e da tua vida profissional” (Joaninha).*

*“Também eu não entendo como somente ir para universidade, não é só isso, claro que a Formação Continuada é também você analisar o seu dia-a-dia, buscar diferentes maneiras de melhorar a prática, não é voltar, não é o retorno, ‘Ah estou na universidade’. É você ler um artigo, ler um livro, pesquisar na Internet, ver o que os colegas estão fazendo, conversar com os colegas da própria escola, trocar idéias” (Borboleta).*

*“Aquele curso que tu vai buscar para te atualizar, digamos, para você ficar ciente, mais consciente, digamos, da tua prática, muitas vezes tu sabe, até de coisas que tu houve no curso, coisas até repetitivas, mas acho que eu precisava ouvir e parar para pensar naquilo que tu está fazendo colocar em prática*

*aquilo que está recebendo, aquelas informações, digamos que nova, mais atualizadas e adequar, realmente, porque nem todas são adequadas à prática que você tem com os alunos, com a realidade que tem” (Beija-Flor).*

Apesar de difusas na percepção das professoras, estas conseguem identificar que ações de formação continuada não precisam acontecer, necessariamente, num curso de pós-graduação na universidade, mas que pode se desenvolver em ações na própria escola, com nossos colegas, a partir de reflexões. A professora Joaquina também coloca que entende que estamos sempre em formação, que é contínuo em todos os momentos da nossa trajetória formativa. Mas existe uma unanimidade entre elas, de que os cursos de pós-graduação possibilitam uma atualização, manter-se informada do que está acontecendo, para “não parar no tempo”.

Nas suas investigações, Molina Neto; Molina (2003) constataram que os professores de Educação Física recorrem à atividades de formação continuada quando sua formação inicial não possibilitou meios de atender as demandas das práticas profissionais a que estão vinculados; as atividades de formação permanente oferecem ao coletivo docente possibilidades de ascender na carreira e acessar melhores salários, ou mesmo dar um rumo novo ao exercício profissional. Com frequência, os professores utilizam essas atividades para discutir problemas de ordem político-pedagógica e refletir sobre questões profissionais, atividades que não tem oportunidade de fazer no isolamento de seus locais de trabalho.

Os autores ainda apontam que inicialmente os professores optam por formações continuadas ligadas à técnica de sua especialidade e, com o passar do tempo, buscam atividades mais reflexivas e de largo aspecto pedagógico.

*“O que eu busco, e vejo nas minhas colegas da escola, assim, é continuar atualizado, sabe, não parar no tempo, buscar outras coisas, porque no fim você entra na rotina da escola, você acostuma fazer as coisas de determinada forma, então quando se sai para fazer um curso de Formação Continuada, ouvir outras pessoas que não estão naquela mesma rotina que tu, dá uma energia, um gás, para ti tentar modificar um pouco as coisas e melhorar. Então, acho que na verdade o que a gente busca é isso, sabe, estar se atualizando para melhorar o teu trabalho, não só para os alunos, mas para ti também, para te dar um incentivo para fazer coisas novas e mudar aquela tua rotina, buscar outras coisas” (Joaquina).*

Neste viés, é possível perceber que os professores de Educação Física buscam formações continuadas que venham a responder anseios da sua prática pedagógica, principalmente quando os conhecimentos da formação inicial não mais dão conta de responder. As necessidades formativas geradas no desenvolver da profissão docente refletem “o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos

professores no desenrolar do seu ensino” (MONTERO *apud* GARCIA, 1995, p. 67). Os fatores citados pelo autor acompanham o desenrolar da trajetória profissional dos professores, são fatores desencadeantes da busca pelo seu desenvolvimento profissional e, quando não conseguem resolver estes fatores no decorrer da sua prática docente, por não encontrar subsídios suficientes dos saberes da sua experiência, e também, não encontrar respaldo no coletivo docente da escola, buscam a formação continuada como um mecanismo que dê suporte para que possa rever, aperfeiçoar, reciclar, refletir.

Assim, a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio (professor) e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Os processos de formação continuada oferecidos aos professores, principalmente os oferecidos em centros de formação, precisam reconhecer as necessidades formativas dos professores para que, como aponta Garcia (1995), a formação possa ser flexível, ampla e planejada, correspondendo, no que for possível, às solicitações dos professores.

Hewton (*apud* GARCIA, 1995, p. 68) estabelece diferentes níveis e categorias quanto ao tipo de necessidades de formação apontadas pelos professores: a) necessidades relativas aos alunos (aprendizagem, diversidades, disciplina, etc.); b) necessidades relativas ao currículo (desenvolvimento de novos planos curriculares implica no desenvolvimento do professor, novos estilos de ensino, informação, comunicação, avaliação, definição de objetivos); c) necessidades próprias dos professores (ligadas ao professor como profissional e como pessoa, desenvolvimento da carreira, satisfação, ansiedade) e; d) necessidades da escola/instituto enquanto organização (necessidade da instituição na sua globalidade, currículo, alunos, organização, professor, relações).

Os processos de formação continuada, geralmente, são realizados pelos professores nos cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior, principalmente, através de cursos *latu-sensu*, as especializações. Por diferentes motivos, os professores buscam estes cursos, onde têm a possibilidade de discutir e problematizar sua prática pedagógica e questões que envolvem seu contexto de atuação.

Os cursos de especialização são os cursos mais disponibilizados aos professores, tanto por instituições de ensino públicas, quanto por privadas,

comunitárias, confessionais. São cursos que podem ser realizados tanto presencialmente, quanto à distância. Geralmente, possuem uma duração de 18 meses, onde são desenvolvidas disciplinas voltadas à temática do curso, e nem sempre, ao final do curso, o participante precisa desenvolver um estudo monográfico de tema de seu interesse e preferência, mas em consonância com a temática do curso. Os cursos que as professoras participaram havia necessidade da elaboração de uma monografia, mas uma delas teria que apresentar ao final para uma banca examinadora apenas o artigo do estudo.

Os cursos de especialização realizados pelas professoras foram no Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. Duas delas, as professoras Beija-Flor e Borboleta participaram do curso de especialização com área de concentração em Ciência do Movimento Humano, onde aprofundaram seus estudos na sub-área de Pedagogia do Movimento Humano. Este curso, já extinto, teve sua última turma a defender suas monografias em 2004, sendo substituído pelo curso de especialização em Educação Física Escolar, que iniciou com sua primeira turma no ano de 2005, o qual a professora Joaquina foi participante, desenvolvendo seus estudos na área de formação de professores.

Ambos os cursos de especialização tinham/têm como metodologia de aula a leitura e discussão de textos, assim como a elaboração de artigos a partir das temáticas discutidas nas aulas. No entanto, como cada participante é acompanhado por um orientador, que é escolhido já na inscrição ao curso ou o candidato é encaminhado a um orientador após seu aceite no curso, então, além das aulas, cada um participa de reuniões de estudo e discussões na área de estudo/interesse do seu orientador, também das orientações a respeito do projeto de pesquisa elaborado pelo participante.

De antemão, cada participante, no curso extinto, poderia escolher, dentro da área de concentração da Ciência do Movimento Humano, uma sub-área de seu interesse, na qual iriam desenvolver seu projeto de pesquisa e participar de outros projetos já coordenados pelo orientador. É interessante sublinhar que no CEFD/UFSM existem diferentes áreas de pesquisas. São chamados de laboratórios, onde há um professor do CEFD que coordenada. Então, no curso extinto, os participantes optavam por determinada temática e participavam em determinado laboratório de pesquisa. As professoras Borboleta e Beija-Flor fizeram parte do Laboratório de Pedagogia, e suas pesquisas inseriram-se nesta área. Já no curso atual, de Educação Física Escolar, ao entrar o participante também ingressa em um laboratório, porém, as temáticas de

pesquisa precisam estar relacionadas com o tema da formação de professores ou do ensino.

No entanto, os processos de formação continuada apresentam-se em diferentes enfoques, dinâmicas, estratégias, assim como diferenciam-se quanto às relações de aprendizagem que estabelecem entre formador e formandos, quanto às figuras que protagonizam a formação e também quanto aos contextos onde ela pode se desenvolver, aos que ela envolve e aos interesses em pauta. A adoção do conceito modelo para definir as diferentes formas de formação continuada refere-se a “um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento” (SPARKS; LOUCKS-HORSLEY *apud* GARCIA, 1999). Desta maneira, os modelos surgem para dar respostas prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como meios mais adequados para facilitar a aprendizagem do professor.

Voltando a atenção e os cuidados às especificidades da formação profissional, Garcia (1999) propõe cinco modelos de desenvolvimento profissional, baseando-se em Sparks e Loucks-Horsley (*apud* GARCIA, 1999): a) o modelo de desenvolvimento profissional autônomo; b) o modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; c) o modelo de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro; d) o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação; e) o modelo de desenvolvimento profissional baseado nos cursos de formação.

Deter-nos-emos no modelo de desenvolvimento profissional baseado nos cursos de formação por ser de interesse da investigação e por ser uma modalidade mais recorrente entre os professores para a realização de processos de formação continuada. Dentre os demais modelos, acredito que este é o de maior incidência dentre as práticas de formação profissional realizadas pelos professores no Brasil.

Wood (*apud* GARCIA, 1999) define curso como um grupo de pessoas que participam durante um tempo de atividades estruturadas para alcançar objetivos determinados antecipadamente, os quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional. Uma das suas características marcantes é a presença de um professor considerado especialista em determinada área de conhecimento, o qual conduz o processo.



Assim como os demais modelos, os cursos também apresentam pontos positivos e negativos em relação às suas ações e eficácia na formação continuada dos professores. Bell (*apud* GARCIA, 1999) aponta vantagens e inconvenientes no modelo de formação baseado nos cursos. Sobre as vantagens, acredita que “a partir da sua participação num curso, um professor pode adquirir maior conhecimento, ou melhorar as suas competências docentes, participando individualmente em atividades de formação selecionadas por ele o que faculta que cada professor elabore o seu próprio percurso formativo” (p. 179).

Já sobre os inconvenientes, aponta que os cursos podem ser demasiadamente teóricos.

As críticas a esta modalidade de formação referem-se ao seu caráter excessivamente teórico, a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, ao fato de se tratarem de atividades individuais, e, portanto com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como ao fato de ignorar o conhecimento prático dos professores (BELL *apud* GARCIA, 1999, p. 179).

Portanto, os cursos de formação continuada acabam por passar por vilões nestes processos, sendo associados a uma abordagem transmissiva, tecnológica ou acadêmica, em decorrência a outros modelos que são automaticamente apontados como críticos, quando falamos do modelo de professor como investigador, e que o modelo centrado na escola assume concepções práticas e críticas voltadas a uma visão progressiva de escola e de papel do professor. Porém, não se pode fazer generalizações, pois os modelos estão envoltos em diferentes orientações conceituais, perspectivas e estruturas de racionalidade que imprimem concepções prévias de como se gera o conhecimento no ensino e como se pode facilitar a aquisição desse conhecimento.

[...] qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos [...] um mesmo modelo de desenvolvimento profissional pode dar lugar a diferentes práticas, em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que nele participam (GARCIA, 1999, p. 191).

As professoras narram um pouco sobre o seu curso de especialização e os seus sentimentos em relação a sua volta a estudar e à universidade.

*“Quando você começa a fazer dá um gás, um incentivo, “ah, que legal”, é tudo novo. No primeiro semestre achei todas as disciplinas interessantes, serviu para muita coisa, tinha uma disciplina de Pedagogia (da Educação Física Escolar), que a gente discutia a escola. Aí fizemos um plano de aula,*

*embasado nessas teorias que a gente tinha estudado. Então comecei a entrar em conflito, porque na escola eu não conseguia fazer, mas lá no curso a gente discutia e eu acreditava naquilo, só que eu chegava lá na realidade e aquilo não fluía, não saía e eu comecei a entrar em conflito, comecei a ficar muito frustrada com aquilo ali (risadas). No segundo semestre teve greve, foi bastante tumultuado. E aí a gente vai tentando resolver aqueles conflitos lá, e aí eu me sentia muito mal, porque eu não conseguia fazer as coisas nem num lugar, nem no outro. Eu me sentia uma fraude, porque você não está conseguindo fazer a união das coisas [...]. E eu já comecei a fazer o projeto desde o 1º semestre, fazer as entrevistas para o meu projeto, e tal, então era bastante coisa para eu fazer, mas aí eu fui acalmando, fui tentando fazer as coisas conforme eu podia, daí passou um pouco o conflito e eu fui fazendo conforme achava que dava” (Joaninha).*

*“O início para mim foi uma fase bastante positiva, me senti estudante de novo, foi muito bom, nesse sentido. Teve algumas coisas, é claro, que não achei muito positivo, algumas disciplinas que eu achei que não tinham muito a ver, conforme alguns professores ministravam que não era muito de acordo com a realidade que se vivencia nas escolas. Mas a maior parte, digamos, 80% do curso, foi positivo na minha vida [...]. A gente tinha matérias todos em comum, mas tinha uma vez por semana, se não me engano, reuniões com o grupo de estudo da Pedagogia, de alunos que eram do mestrado, sempre tinha textos, artigos para discutir, sempre em função da escola, da Educação Física Escolar, realmente, teve bastante o foco voltado para isso” (Beija-Flor)*

*“Eram aulas, aulas normais, como eu tinha no curso (de graduação), acrescentou. Tive disciplinas que eu não tive na formação (Inicial), mas nada de muito diferente do curso de formação. Eu me sentia muito motivada, eu gostei muito de retornar, eu me senti importante, para o ego é maravilhoso, eu estou na universidade, estou voltando, eu sou importante, eu não sou qualquer professor. Pelo fato de estar de novo na universidade, eu estou fazendo um curso de especialização, para mim foi importante [...] fez muito bem para o meu ego, foi importante, muito importante para a auto-estima, valorização, tanto profissional como pessoal” (Borboleta).*

Na narrativa da professora Joaninha transparece sua postura frente ao novo, sua necessidade de encontrar-se, o desafio premente surge no conflito consigo mesmo, de levar o “novo” para a sua prática pedagógica. Ela acreditava que era possível, mas não conseguia fazer, “por em prática”. Aí surge o “velho e atual” conflito (se é que é possível este conflito?), a dualidade teoria/prática, a dificuldade de uní-las, como se elas estivessem cada uma de um lado. Esse falso problema vem sendo alimentado de expressões do tipo “na prática a teoria é outra” como se fosse possível existir uma sem a outra. Como se uma coisa existisse apenas em nível das idéias, ao mundo inteligível, e outra a mundo concreto, ao mundo sensível.

Produzida por uma visão racional moderna a dualidade, como aponta Veiga-Neto<sup>1</sup> ([200-]), em relação à teoria e à prática, “manifesto pela noção de que as teorias estão no mundo das idéias – devendo ser, portanto, perfeitas, rigorosas, abrangentes -, enquanto que as práticas estão neste nosso mundo, são coisas deste mundo concreto e imperfeito” (p. 3). Segundo o autor, uma não tem precedência ou é mais importante que

---

<sup>1</sup> Fragmento retirado de um texto em forma de resumo expandido, intitulado “Equívocos ou o (falso) problema da relação entre *teoria* e *prática*, na formação docente”, que foi publicamente apresentado e discutido na Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas/RS.

a outra. Pensar teoricamente já é uma forma de praticar, também, compreender o que ocorre na prática implica pensar teoricamente.

[...] sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (VEIGA-NETO, [200-], p. 04).

A percepção pragmática em relação àquilo que se busca nos cursos de formação continuada é premente para muitos que a procuram, e é nesta perspectiva de formação que muitos se frustram e decepcionam-se com determinado curso, ou seja, por não encontrarem esta resposta imediata para melhorar e/ou amenizar os problemas recorrentes da sua prática pedagógica. A problemática teoria/prática é uma questão intensa na formação inicial, pela divisão nos currículos dos cursos, primeiro a teoria para dar base para após a parte prática. Acredito ser isso um agravante que reforça esta dualidade.

Porém, a própria professora Joaquina, no decorrer do seu curso, percebeu que esta mudança que desejava para a sua prática docente não iria acontecer num *insight*, mas que seria decorrência do seu entendimento e novos olhares frente a esta sua prática.

*“[...] trazer as coisas de lá (escola) para as aulas (da especialização) porque quando se começa a fazer e você acha as coisas interessantes, chega lá (escola) e quer fazer uma revolução, mas não pode ser assim instantâneo, tem que fazer as coisas devagarzinho, então eu me dei conta disso e o conflito foi passando um pouco, aí melhorou” (Joaquina).*

No decorrer do curso, os participantes precisam desenvolver seus projetos de pesquisa e transformá-los em uma monografia que, ao final do curso, é um fator preponderante para a sua conclusão e a assunção do título de especialista. Este processo que vai se construindo ao longo do curso estimula o professor a uma atitude curiosa frente a sua ação pedagógica, levando-o a ter que pesquisar, ler e refletir para poder desenvolver teoricamente aquilo que investigou, onde, segundo Rodrigues; Esteves (1993), os professores envolvidos adotam uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da própria prática pedagógica e em relação ao fenômeno educativo. Porém, este processo de escrita nem sempre é tão tranquilo quanto deveria ser, principalmente na narrativa da professora Beija-Flor, na qual este aspecto é acentuado devido a sua pouca, ou praticamente nenhuma experiência, com pesquisa.

*“Não, eu fui ter durante o curso de especialização que então, a gente fez algumas (pesquisas) dentro do laboratório (de Pedagogia) e eu tive a oportunidade, que foi muito boa, de participar de um projeto maior, uma pesquisa maior, que era subsidiada pelo CNPq, que foi a experiência maior que eu tive antes da monografia e alguns trabalhos que a gente fez dentro do laboratório, pesquisas menores. Que foi a primeira vez que eu tive contato com a pesquisa, antes eu nunca tinha feito” (Beija-Flor).*

Esta falta de conhecimento, ou até experiência sobre o ato de pesquisar dificulta, principalmente os professores com mais tempo de serviço, em realizar seus estudos nos cursos de pós-graduação, *“eu terminei no último prazo a minha especialização”* (Beija-Flor), e que também não praticaram a pesquisa nos anos da graduação. A pesquisa é ainda muito restrita aos círculos acadêmicos, pois os professores nas suas escolas não têm o hábito de teorizar sua experiência de prática docente, nem mesmo dinamizar uma investigação sobre ela.

Quando o professor realiza atividades de investigar, baseado no seu contexto e na sua prática docente, consegue refletir sobre sua própria atividade docente, identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática. Assim, o professor parte da sua prática pedagógica e, através da investigação-ação, torna-se o sujeito na construção do seu conhecimento além de ter autonomia e responsabilidade sobre sua atuação, pois analisa criticamente sobre suas ações, passando a ter a capacidade de auto-análise e auto-reflexão.

Ao refletir sobre sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nele ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica (GIMENO *apud* GARCIA, 1999, p. 183).

No entanto, esta prática investigativa não é atitude comum dos professores em suas escolas. Como participante do curso de especialização em Educação Física Escolar, CEFD/UFSM, durante os anos de 2005-2006, presenciei a dificuldade de muitos colegas, que já tinham um bom tempo de magistério com a Educação Física e que estavam voltando à academia, em realizar suas pesquisas e construir suas monografias. Por esta falta de atitude e experiência investigativa, muitos deles acabaram por não concluir o curso. Porém, percebo que nestes casos a presença do orientador tem que ser bastante colaborativa, pois se torna decisiva para o sucesso do seu orientando, e claro, a disponibilidade do segundo em buscar aprender a “fazer” uma pesquisa.

Esta relação orientando-orientador também suscita questões nos curso de especialização, pois é uma relação que se dá muito próxima e, muitas vezes, de dependência, digamos que é uma relação que pode produzir diferentes e variados sentimentos. Para a professora Beija-Flor, “*era uma relação bem franca, bem legal*”. Também para a professora Joaquina, por já ter uma maior proximidade e amizade com sua orientadora, e por já ter realizado trabalhos, anteriormente, juntas, foi uma relação bastante tranqüila e produtiva, porque uma correspondia às expectativas da outra. Porém, para a professora Borboleta, produziram-se sentimentos de dependência, talvez até de incapacidade para “fazer” sozinha.

*“O tema (da monografia) foi escolhido pelo orientador. Ele me ajudou muito, acho que ali ele me ajudou demais. Ele foi muito paternalista, e eu acho que isso me prejudicou de certa maneira. Prejudicou porque assim, me podou muito, e hoje eu tenho muita dificuldade em relação a isso. Parece que estou sempre dependendo dessa pessoa, sempre. Se essa pessoa não estiver próxima, eu não vou conseguir retornar e buscar outras coisas, muita dependência. Muita dependência, até nem sei se eu tinha uma intenção, as coisas foram acontecendo. (Como tu se sentia?) Até não me sentia culpada, não, tranqüila, de repente é isso. De repente é dessa maneira, mas isso me prejudicou muito. Eu queria retornar e está sendo difícil. (Ainda sente esta dependência?) Não eu não sinto mais, mas assim, digamos, que tenha sido traumático. De certa forma, para mim, hoje está sendo negativo, mas na época foi positivo, porque foi tranqüilo, foi um processo tranqüilo, mas hoje está sendo negativo” (Borboleta).*

Pela narrativa da professora Borboleta percebeu-se que se estabeleceu, entre orientador e orientanda, uma relação de dependência, pela metodologia de trabalho adotada pelo professor orientador. Houve a imposição de um objeto de pesquisa que vinha ao encontro da perspectiva investigativa, ou linha de pesquisa na qual o professor orientador desenvolvia seus estudos. Esta não deixa de ser uma prática bastante recorrente nos cursos de pós-graduação, no entanto, os processos se estabelecem de determinada maneira que o objetivo é sempre buscar fazer o melhor, acreditando que se está fazendo o correto. Porém, da forma como ocorreu sua relação com o orientador, a professora acabou por não ter a autonomia de buscar, de aprender fazer, que, de certa forma, desencadeou um processo de dependência, negativo para a trajetória formativa da professora.

Por fim, depois de detalhar as narrativas das professoras sobre seus cursos de especialização, acredito ser importante retomar pontos sobre esta modalidade de formação continuada. Acima cito, a partir de Garcia (1999), os prós e os contras destes cursos, o autor coloca como pontos frágeis que são excessivamente teóricos, porém, se entendemos que teoria e prática não podem ser percebidas separadas, como aborda Veiga-Neto ([200-]), entendemos que estas andam juntas nos cursos, pois, a partir da

discussão de um texto, minha compreensão se dará a partir da minha prática pedagógica, da minha experiência docente e, a partir daí, posso reelaborar minhas ações como professora. Outro fator contra seria as opções de cursos serem limitadas, porém, há uma crescente diversificação e uma infinidade de cursos com propostas diferenciadas, ou seja, mesmo considerando-se limitados os cursos em si, geralmente, discutem temas bastante amplos dentro da Educação. O curso de Educação Física Escolar, realizado pela professora Joantina, abordava temáticas dentro da Educação Física, como pedagogia, concepções teórico–metodológicas de ensino, teorias de correntes filosóficas, Educação Física Adaptada e uma gama de temas que envolvem dilemas atuais do processo educacional.

Também, aponta que podem não ter aplicações na prática e que ignoram o saber dos professores. Porém, será que é possível, durante o curso de especialização, o conhecimento do professor ser ignorado? O professor não é uma “tabula rasa”, pois ele próprio vai trazer à tona este seu saber que será a base para as discussões, para a sua reflexão. Claro que aqui estamos considerando os cursos de especialização que as professoras participantes da investigação fizeram parte, não é possível que generalizemos tais constatações, pois estamos tomando como base as narrativas delas.

Em relação aos prós dos cursos de especialização, o autor aponta que podem colaborar para aumentar os conhecimentos dos professores, oportunidade para refletir sobre a prática profissional, dentre outros fatores positivos. Estas perspectivas favoráveis dos cursos de pós-graduação serão ainda discutidas, no item 4.3, trazendo as narrativas das professoras com base para as correlações.

#### **4.3 Formação Continuada: o que, como mobilizou?**

Para que não nos percamos nos emaranhados teóricos, retomamos o foco de interesse do estudo que aborda a formação continuada dos professores, buscando compreendê-la como consequência das escolhas e experiências pessoais e profissionais, que por situações singulares buscam processos formativos após a formação inicial, já estando atuando nas escolas. No entanto, as consequências destas escolhas na prática dos professores e/ou uma ressignificação dos seus saberes em relação a esta prática, serão compreendidas, a partir dos relatos dos próprios professores, tendo como ponto de partida e chegada suas trajetórias pessoais e profissionais, assim, colocado sob o foco uma parte importante da pessoa, que é o professor. Como aponta Nóvoa (1995, p. 25),

“urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Nesta investigação, buscamos produzir ferramentas que nos dessem suporte para compreender a formação continuada na trajetória formativa das três professoras, Joanhina, Borboleta e Beija-Flor, que aqui escrevem seus diários de viagem, uma viagem introspectiva de “caminhar para si”.

[...] reflexões sobre a formação que estamos tentando desconstruir nos nossos centros de formação universitária: uma formação academicista, monodisciplinar, fragmentada (na qual fomos produzidos e nos produzindo) e distanciada dos problemas que a escola tem enfrentado (OLIVEIRA, 2006, p. 178).

Assim, entendemos que quando falamos com os professores, deixamos de olhar apenas para um dos lados e passamos a olhar para um novo lugar, um lugar em que fazem parte estes professores. Enfocando suas trajetórias profissionais e pessoais, podemos entender de onde eles falam, de onde e como foram se construindo como professores, em relação aos tempos e aos espaços de formação e atuação profissional, desconstruindo (tentando) paradigmas que jamais ouviam e a voz dos que estão em outro lugar que não o lugar de sempre.

Assim, a formação continuada de professores é um tema que tem tomado, principalmente nos círculos acadêmicos, grandes proporções em relação às discussões voltadas a preocupações e questionamentos sobre como desenvolver esta formação de modo que venha a impactar na qualificação do educador e na sua profissão docente, e indiretamente trazer melhorias e inovações no campo de atuação à escola e, conseqüentemente, ao ensino.

São questões que urgem por reflexões, não por parte apenas da comunidade acadêmica, mas do coletivo dos professores, das escolas com as instituições formadoras. Garcia (1995) acredita que existe a necessidade de se desenvolver estudos que priorizem a área da formação permanente de professores, no sentido de avaliar as atividades que estão sendo desenvolvidas e de propor novos planos formativos. O autor aponta esta necessidade à realidade espanhola, no entanto, acredito que também necessitamos aprofundar nossos estudos, mas a nível regional, local, trazendo os professores a arena das discussões, ouvindo-os a partir da significância da formação continuada na sua trajetória profissional, para que possamos compreender o movimento entre o processo

formativo do professor e sua prática pedagógica, entendendo como estes aspectos interagem na trajetória do professor.

A formação continuada parece-nos, hoje, ser considerada a tábua de salvação da educação e da qualificação do profissional do professor e da profissão docente, estabelecendo-se uma grande mobilização em estimular os professores a realizarem este processo. Em contrapartida, as universidades, faculdades, fundações, esforçam-se em ofertar as mais diversas formas de formação continuada, sejam em breves cursos, mini-cursos nas escolas, palestras, seminários, especializações, cursos à distância, abordando os mais diversificados temas. Os processos de formação oferecidos pelas instituições de formação junto aos formadores são os meios mais procurados pelos professores e pelas escolas como meios da formação continuada, pois estes estão no centro de todo este processo.

Canário (2005) entende que esse movimento tem levado muitos professores a participar de ações de formação continuada, mas percebe-se que esta popularização e valorização da formação continuada não têm gerado conseqüências diretas na qualidade da educação e na valorização da profissão docente. Acreditava-se que a crescente participação dos professores se traduzisse na melhoria do funcionamento das escolas e, conseqüentemente, na melhoria do desempenho profissional dos professores.

[...] esperava-se, também, que esse acréscimo de oportunidades de formação tivesse como efeito uma melhoria das disposições subjetivas dos professores (contrariando o designado “mal-estar docente”), na medida em que a institucionalização da formação continuada corresponderia, no plano simbólico, uma valorização e dignificação da profissão docente (CANÁRIO, 2005, p. 134).

Para o autor, apesar da facilidade de acesso dos professores às ações de formação continuada, estas não vêm minimizando o mal-estar dos professores em relação a sua atuação docente, pela sua desmotivação, desinvestimento, acréscimo de doenças ligadas ao seu exercício profissional. Os professores cada vez mais assumem posturas defensivas em relação às suas práticas pedagógicas e, muitas vezes, desacreditando que o processo de formação continuada possa vir a contribuir com sua atividade. Porém, será que os processos de formação continuada, disponibilizados aos professores, atendem seus anseios profissionais? Em contrapartida, será que os professores estão abertos a reverem suas práticas, ressignificando seus saberes, ou buscam receitas milagrosas?



Durante algum tempo, como aponta Perrenoud (2002), os cursos de formação continuada foram organizados em função da atualização dos professores para que estes viessem a interar-se das novas tecnologias educacionais, novas teorias sobre educação para que reciclassem suas aprendizagens em torno de um saber-fazer. Considerados com seus conhecimentos da formação inicial defasados, os professores voltavam à academia para conhecer o que de novo existia em termos de educação, que era transmitido pelos professores especialistas da instituição formadora. Assim, esperava-se que os professores levassem, e aplicassem, na sua sala de aula aquilo que de novo haviam aprendido nos cursos, “a problemática da mudança não estava no centro da formação contínua. Ela se baseava no postulado racionalista, o qual define que todo novo saber é fonte de novas práticas apenas pelo fato de ter sido aceito e assimilado” (p. 22).

Garcia (1999) acredita que o termo desenvolvimento profissional dos professores pode ser o mais adequado para indicar os processos formativos do professores em serviço, pois apresenta uma perspectiva de continuidade profissional, assim, “um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado” (GIMENO *apud* GARCIA, 1995, p.55).

O desenvolvimento do professor está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais (HEIDMAN *apud* GARCIA, 1999, p. 138).

Seguindo a perspectiva de Garcia (1995), Nóvoa (1995) diz que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, pois “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27). No entanto, Nóvoa (1995) traz uma perspectiva de desenvolvimento profissional que está vinculado ao desenvolvimento pessoal do professor e ao desenvolvimento organizacional da escola, sendo que esta tríade viria a transformar, não somente o professor como indivíduo, mas também, o coletivo docente.

As maneiras nas quais se realiza a formação continuada dos professores é motivo de críticas na literatura especializada, pelo fato de considerarem que, da forma como ela acontece nos cursos, sua metodologia não valoriza o professor na sua

totalidade, no seu desenvolvimento pessoal, profissional, assim como não aborda o desenvolvimento organizacional do coletivo docente.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Alarcão (*apud* CRISTINO, 2007) aponta que a formação continuada deve proporcionar o desenvolvimento da dimensão profissional, dando conta da atualização do progresso dos conhecimentos científicos, porém 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.

É importante salientar que na área da Educação Física acentuou-se, nos cursos de formação continuada, temáticas privilegiando aspectos técnicos e práticos das modalidades desportivas, assim como fisiológicos e/ou cineantropométricos. Para Mazo (1997), especificamente no CEFD/UFSM, predominou, e ainda há muitos resquícios, de uma compreensão da Educação Física sob o paradigma das Ciências Exatas e Naturais, o que gerou reflexos no currículo da graduação e da pós-graduação, nas linhas de pesquisas e nos projetos de extensão. Também aponta que, na percepção de muitos, o que garantiria a cientificidade da Educação Física seria as áreas do Treinamento Desportivo, Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, Biomecânica e Fisiologia do Exercício. Esta visão ainda está bem forte no CEFD/UFSM, porque as áreas de pesquisa, que supostamente dão a cientificidade ao curso, predominam como áreas de conhecimento. Com o curso de especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano, na década de 90, ainda mantêm-se o foco nas especializações em Técnica Desportiva (em Futebol, Basquetebol, Voleibol, Natação).

Porém, novas percepções foram sendo abordadas em relação à pesquisa em Educação Física, como coloca Mazo (1997) que, em meados da década de 80, professores visitantes da Alemanha, Jürgen Dieckert e Reiner Hildebrandt, no curso de mestrado, lançaram novas bases de discussão de um novo paradigma científico no campo das Ciências Humanas e Sociais, que com o tempo vieram desenvolvendo-se e

inserindo-se nas pesquisas em Educação Física. Mesmo com o predomínio de pesquisas quantitativas num paradigma empírico-analítico, novos olhares surgem, voltando-se aos estudos qualitativos e a percepção não apenas da Educação Física na sua porção técnica-desportiva, mas também com atenção voltada às questões pedagógicas, ao ensino e a aprendizagem da Educação Física, bem como à formação dos professores.

É neste último enfoque que as professoras, Joaquina, Borboleta e Beija-Flor, desenvolveram seus estudos de pós-graduação, respectivamente, no curso de Educação Física Escolar, iniciado em 2005, e no curso de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano, iniciado na década de 90, tendo sua última turma em 2005. E, é a partir destas experiências, que elas narram suas impressões do curso sobre a sua trajetória profissional.

*“Eu sempre gostei muito de ler e estudar. Assim, que aquilo ali para mim, a impressão eu tenho, é que me abriu os horizontes, que eu tinha uma visão um pouquinho mais fechada em relação a algumas coisas, que não vêem ao caso comentar agora, mas assim, fazer aquelas disciplinas do curso [...]. Abriu-me um pouco a visão em relação a algumas coisas, que eu achava que era aquilo ali, era aquilo ali e pronto, e a gente tem que ser mais flexível em relação a algumas coisas, tanto na teoria quanto na prática. Não sei também se pelo tempo que eu já estava trabalhando, também assim, a ser mais flexível, com os alunos também, quando se começa a trabalhar, quer aquela coisa muito certinha, bem organizadinha, e não precisa ser necessariamente, não quer dizer que eles não estão aprendendo porque não é exatamente do jeito que se pensou que iria ser [...]. Me desalienou, porque eu estava me sentindo alienada lá (na escola), eu fui fazer o curso e o curso me serviu bem para que eu queria, queria me estruturar, estruturar de novo, melhor, não que agora eu esteja estagnada também, mas estou me desestruturando de novo” (Joaquina).*

*“Olha, eu acho assim, a especialização me deu, digamos, que um amadurecimento, na minha formação profissional, na minha prática profissional [...]. Muitas vezes eu tinha 40 h., [...], então não pensava muito se o que eu fazia estava certo ou não estava, nem no sentido de certo, se eu tava realmente transmitindo para o aluno o que eu queria, então não se tem muito esse pensamento assim, de parar para pensar na tua prática, até em função, de nota, de muitas obrigações e muita correria. Então a especialização serviu para isso, para eu amadurecer e pensar mais na minha prática, muitas vezes a gente vê que não está sendo aquilo que se gostaria, mas assim, serviu para isso, saber que eu tenho que ter sempre objetivos, que eu tenho que planejar, que eu tenho que saber o que eu vou trabalhar” (Beija-Flor).*

*“Acho que isso ajudou a repensar mais a minha prática, a melhorar a minha prática, eu acho que sempre de alguma forma vai te ajudar, vai melhorar, acho que melhorou. O tempo que decorreu também melhorou, hoje tenho outra prática, mas com certeza um curso te leva a pensar muito, por isso que o profissional tem que fazer um curso, isso aí é de fundamental importância” (Borboleta).*

O que mobilizou? Como tocou? Se fosse resumir as narrativas das professoras sobre seus cursos de formação continuada em uma palavra ou em uma expressão, usaria o verbo desacomodar, do dicionário, tirar o cômodo, a acomodação, desarranjar, desordenar, deslocar, desordenar, tirar do seu lugar, descontentar, inquietar, incomodar-se. Nas palavras das professoras, o curso de formação continuada desacomodou-as,

tirou-as, derrubou-as do seu lugar, porque lhes causou inquietações, incomodou-as. No verbo, o sujeito imprimi uma ação, desacomodar, sair do lugar onde me encontro, entende-se que as professoras foram sujeitos na ação de buscar, de aprender, de fazer, de saber, de rever as suas práticas enquanto professoras.

Nas suas trajetórias profissionais, o curso de formação continuada veio a acrescentar maturidade, como coloca a professora Beija-Flor, a melhorar a prática pedagógica, professora Borboleta, abrir os horizontes, professora Joaquina. O papel importante do curso na trajetória profissional das professoras adicionou-se ao fato de estarem elas predispostas a olhar para si, a pensar sobre, a trazer à tona, a questionar-se. A partir das suas impressões, compreendemos que, para as professoras, na sua trajetória formativa, o curso de especialização moveu-as, moveu-as a pensar, refletir sobre sua prática docente. Fazer diferente? Talvez, poder ser, mas mobilizou a...

Quando perguntadas sobre suas impressões do curso na sua trajetória formativa enfocando sua vida pessoal, elas tentam resgatar sua relação com a família, principalmente a professora Beija-Flor que tem filhos adolescentes. Já a professora Borboleta acredita que veio a acrescentar, mas percebe que não consegue fazer esta separação da pessoa para o profissional, pois ambas são influenciadas. A professora Joaquina acredita que tudo é um processo contínuo, que são fatores que se entrelaçam na vida profissional e pessoal, e se confundem a experiência na escola, o curso de especialização, que fluem para uma contínua formação.

*“Para minha vida pessoal, eu como pessoa e como mãe, tenho que transmitir isso para meus filhos, eu acho que sempre contribuí e contribuí sempre, porque eu vou pensar no que eu quero para os meus filhos, no que eu estou fazendo, assim, como pessoa, até na minha vida familiar, porque isso tem que contribuir de alguma forma, porque não sou professora fora de casa, tenho que transmitir isso dentro da minha família para o meu marido, para os meus filhos, para as pessoas que eu convivo. Eu acredito que contribuí sempre” (Beija-Flor).*

*“Eu acho que sempre influência, tanto pessoal como profissional. Para mim foi muito importante, embora tenha ocorrido de uma maneira como ocorreu, como te relatei, mas assim, eu acho que sempre ela tem uma ligação com a tua vida pessoal, [...]” (Borboleta).*

*“Eu fui construindo, assim, porque eu fui mudando muita coisa em mim, que eu não gostava, não só com o curso de especialização, com o tempo, coisas que eu achava que iam me melhorar como pessoa, sabe, e o curso de especialização me ajudou nisso, a me expressar melhor em relação às coisas, a falar melhor o que eu entendia em relação às coisas, a colocar minha opinião, é, eu sempre tive vergonha de tudo, então acho que nesse sentido esse curso me obrigou, de certa forma, a me expor sabe, a ir buscar as coisas. No momento, esse curso foi o último curso de formação, assim, continuada que eu fiz até agora [...] e como eu tinha falado antes, me abriu os olhos para outras coisas que antes, de repente, eu não tinha percebido, ou não tinha condições de perceber. Acho que me deu, assim, mais condições para as relações entre algumas coisas que antes não me chamavam atenção ou não eram importantes” (Joaquina).*

Na trajetória formativa, o profissional e o pessoal geralmente são considerados como momentos distintos na nossa formação, em determinado momento é a pessoa em outro, é o profissional, o professor, como se ao sair para trabalhar vestíssemos o papel de professor, e quando voltamos, após a tarefa cumprida, despe-se daquele papel. Deixamos o professor na escola, e voltamos a ser a pessoa, voltamos a ser simples mortais, com nossos problemas, dilemas, porque não podemos levar isto para o local de trabalho, temos que ser profissionais, vida pessoal da porta para fora da escola.

No entanto, nossas ações, atitudes e escolhas são reflexos de “nós mesmos”, da nossa conformação enquanto “ser” complexo, na sua totalidade. Meu caminhar se entrelaça, minha experiência lá como aluno, nas minhas brincadeiras, jogos, na escola, reflete na escolha da minha profissão e no como eu me produzo professor, porque sou um ser tomado por momentos, construções, experiências, sabores, fazeres e saberes. Desta maneira, as experiências de vida repercutem nas ações profissionais docentes, assim, é possível compreender o professor como um ser unitário que se constitui não apenas pelo seu percurso na trajetória profissional, mas também pessoal (KRÜGER, 2007).

A trajetória pessoal é o pano de fundo a partir do qual a vida dos professores ganha significado e consistência. Desse modo, a partir do envolvimento da pessoa com a constituição familiar e a carreira profissional, por exemplo, engloba desafios, que podem levar ao desenvolvimento da capacidade de gerenciá-los. Em relação à trajetória profissional, é um processo que envolve o professor em uma ou em várias instituições de ensino. É um processo em que as fases da vida e da profissão se entrecruzam formando as representações idiossincráticas das diferentes maneiras de perceber e viver o contexto social e cultural (ISAÍÁ *apud* KRÜGER, 2007, p.27).

Os autores Garcia (1999) e Nóvoa(1995) acreditam que o desenvolvimento do professor, da pessoa do professor e da escola necessitam ser percebidos conjuntamente, pois, estão entrelaçados, em influência mútua. A formação implica, também, um investimento pessoal, ações que envolvam o percurso e projetos próprios da pessoa do professor, visando à construção da identidade desta pessoa, e neste, de uma identidade profissional, por isso esta pessoa (a do professor) merece espaço e destaque nas ações formativas porque “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (FINGER; BALL; GOODSON *apud* NÓVOA, 1995, p. 26).

O curso de especialização por si só pode ser considerado um grão de areia no universo da trajetória formativa da pessoa/professor, mas como somos a conformação

de momentos experimentados, de muitos grãos de areia durante nossa história, o curso pode ser considerado um ponto culminante, um momento determinante da trajetória onde as professoras, no caso, se permitiram olhar, pensar, rever, até reconstruir partes desta trajetória de vida, vivida, convivida, transcorrida.

Ainda no item anterior, destacava, segundo Garcia (1999), traços positivos nos cursos de formação continuada, colocava que podem aumentar os conhecimentos dos professores, e que gera aos professores oportunidade de refletir sobre a prática profissional. As narrativas das professoras vêm ao encontro destes dois aspectos, quando entendem que passaram a perceber de uma maneira diferente sua prática docente, a colocar melhor suas idéias, a se expor, a participar de discussões nas suas escolas. São questões que talvez possam ser até pouco significativas neste contexto tão controverso da escola, da Educação, mas o processo educacional, a possibilidade de mudança, sobrevive a partir de momentos, de pequenos acontecimentos, que mobilizam o indivíduo, que passam a mobilizar alguns, que passam a mobilizar outros, processualmente.

E as professoras continuam sua busca, sua busca pelo conhecimento, pela reflexividade, a valorizar-se como professora, percebendo a importância de manterem-se curiosas ao mundo, a Educação Física. Então, porque não partir para o mestrado.

*“Acho que o curso contribuiu, contribuiu para que eu pudesse até me expressar de forma melhor, colocar minhas idéias de forma diferente, porque eu sempre gostei de participar das reuniões pedagógicas, embora a maioria dos professores não goste de participar, principalmente de Educação Física. Eu acho que foi bem positivo na minha vida escolar, assim, e na particular também foi positivo [...]. Eu tenho um projeto antigo de tentar fazer o mestrado, que eu já tentei duas vezes, não consegui fazer e aí em função de trabalhar e de tudo mais, e acomodação também, a gente acaba deixando. Tem que estudar mais, te dedicar mais, ter um tempo maior para aquilo. O meu objetivo novo, digamos agora, para o próximo ano é ir à busca disso, de tentar buscar, tentar buscar não, vou buscar fazer o mestrado que eu acho que é uma coisa que vai contribuir bastante para minha profissão e para minha vida com certeza” (Beija-Flor).*

*“Quando eu terminei o curso, eu estava meio cansada, então pensei “não quero fazer mestrado agora”, porém, agora eu já estou começando a pensar em começar isso aí de novo para continuar mais outra. Continuar fazendo os cursos de formação que a universidade seminários, congressos, sempre em busca de uma coisa ou outra. Mas o curso de especialização para mim foi muito bom. E... daqui para frente vou pensar num mestrado então, vamos ver para onde vamos depois só Deus sabe” (Joaninha).*

*“A questão auto-estima, isso foi muito importante, a auto-estima, o professor se sentir bem consigo mesmo, capaz, não que eu não me sentisse capaz antes, mas valoriza, a questão da auto-estima é muito importante, para todas as pessoas. Eu procuro passar isto para os alunos a questão da valorização, da auto-estima. Mas aí eu me questiono, “E eu? Como está a minha auto-estima?” “Preciso cuidar de mim” [...]. “Buscar meus objetivos” [...]. Pois é, eu preciso fazer um mestrado, para mim é uma busca, faz parte da minha formação, eu vou fazer, eu preciso e vou fazer. Sentimento em relação a isso acho que*

*necessidade [...]. Acho que todo o profissional precisa retornar, precisa de um mestrado, eu preciso de um mestrado” (Borboleta).*

Todo este processo está inscrito nas suas trajetórias formativas, o tornar-se professora, o pensar na e sobre a docência, o entender sua formação como uma continuidade. Ao abrirem o seu diário de viagem, a viagem para si, ao narrarem-se, puderam perceber, talvez tomar consciência, do quão preciosa são as suas experiências, e os construtos desta experiência “experimentada”.

[...] um saber que não pode se separar do indivíduo concreto no qual se encarna [...] só tem sentido no modo pelo qual configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, enfim, uma forma humana singular que é, por sua vez, ética (um modo de se conduzir) e uma estética (um estilo) (BONDÍA, 2002a p. 141).

Esta experiência que as conformou, a partir das respostas que tiveram que dar aos enfrentamentos da pessoa e do professor, e que as produziram nelas mesmas, e que está ali entranhada no ser.

## **CAPÍTULO V - POR FIM: A CHEGADA? A PARTIDA? O CAMINHO PERCORRIDO...**

É o movimento do processo formativo das três professoras que fomos analisando no transcorrer da escrita, sendo que é a partir destas interpretações que buscamos percorrer as experiências, os sentidos e os significados da formação continuada para as mesmas. E para entendermos a trajetória formativa das professoras, transitamos por sua vida pessoal e profissional, nos seus anos de escola, suas percepções em relação à Educação Física e ao papel do professor, suas escolhas por seguir a carreira docente como professoras de Educação Física, seus anos de formação inicial, entrada na carreira e sua opção de formação continuada nos cursos de especialização. Neste processo, avançamos sobre sentimentos, angústias, medos, enfim, por situações que cercam o “estar” docente.

Por fim, é chegado o momento de contar, recordar as percepções globais, os aprendizados, as experiências, entender significados, produzir novos entendimentos. Assim, a pessoa que começou a escrever este estudo já não é a mesma que agora escreve, é uma outra, produzida nos entrelaçamentos das histórias dos outros e as suas próprias, na busca da experiência, a partir do que passa, do que me marca. Este processo, que me fez buscar repostas, estas que muitas vezes ficaram nas entrelinhas, me conforma, me reconstrói, me produz.

Durante toda escrita viemos focando as histórias das três professoras, Beija-Flor, Borboleta e Joantina, suas trajetórias foram o ponto de convergência do nosso estudo, sendo a narrativa do tempo de escola, a escolha pela profissão docente, o curso de formação inicial em Educação Física, a entrada na carreira e a realização do curso de especialização, o pano de fundo para que pudéssemos compreender suas percepções sobre a sua formação continuada e sua trajetória formativa.

No desenvolver da escrita entremeada pelas narrativas, algumas palavras e/ou expressões foram constantes nas falas das três professoras, como *buscar* e *voltar*, e estas palavras vinham encharcadas de ansiedades, necessidades, compreendidas numa leitura subliminar. Estas palavras, mas tomadas de significados e sentimentos, foram as molas propulsoras delas no movimento de ir pegar, de ir ao encontro, de voltar, de buscar. E neste percorrer caminhos, de vida, de experiências, pessoais e profissionais, acredito que elas encontraram o que estavam em busca, pelo menos por agora, mas a vida é feita



de idas e vindas, estamos permanentemente atrás de algo, que às vezes não sabemos nem do que.

Quando trouxemos as histórias de vida das professoras, principalmente enfocando seu processo formativo abordando escola e universidade, sendo esta uma das categorias de análise, busquei, como está especificado no primeiro e no segundo objetivo específico, descrever a trajetória pessoal e profissional de professores de Educação Física, analisar suas escolhas quanto à formação inicial e continuada e à percepção deles sobre sua formação inicial em Educação Física. Durante o capítulo três do estudo, viemos discorrendo e abordando os principais aspectos das trajetórias das professoras através das suas narrativas, entrelaçando estas com os diferentes autores que abordavam determinadas questões em discussão nos seus estudos.

No transcorrer da escrita e análise das trajetórias, com base nas narrativas, muitos temas que cercam a Educação Física Escolar vieram à tona, aspectos peculiares desta área de atuação e que, da forma como se colocam, vêm a produzir o professor de Educação Física, e que diferencia-nos dos professores das demais áreas. Quando abordado o período escolar e as experiências das professoras em relação à sua Educação Física, percebi que sua vivência em relação às modalidades desportivas foram limitadas, pelo seu biótipo, por afinidade, pelas oportunidades, e estes são fatores que acabam por estabelecer um perfil de professor, pois na formação inicial, acabarão buscando atividades ligadas a modalidade que gostam e tenham afinidade, porque é isto que sabem fazer.

Desta maneira, a experiência limitada com a Educação Física produz um determinado tipo de professor, pois, quando se fala em experiências pedagógicas, segundo Molina Neto (*apud* CRISTINO, 2007), é comum professores, especialmente nas escolas públicas, desenvolverem-se sob a influência de uma cultura escolar, que está fortemente marcada pelas práticas esportivas que o professor teve durante sua vida escolar como aluno.

Também, pude compreender nas narrativas das professoras certo preconceito quanto à profissão docente, o ser professor em si, pois apesar de gostarem da disciplina de Educação Física como alunas e querendo ingressar no curso superior na área, a idéia de serem “professoras” não as agradava (principalmente professora Joaquina e Beija-Flor). Estes estereótipos em relação à profissão docente são conseqüências de sua desvalorização, pode-se dizer histórico-cultural, pelas representações produzidas pelo

imaginário social. Esta perspectiva elaborada pelas professoras sobre a docência veio a influenciar suas experiências durante a sua formação inicial.

Quando na universidade, no curso de formação para professores, acabaram por buscar experiências em outros meios que não a escola, buscando um viés da saúde em detrimento do pedagógico para conhecer a Educação Física. Fator preponderante no curso de Educação Física quando seus acadêmicos expõem claramente sua preferência com a área da saúde e do treinamento desportivo, muitos vivenciam a Educação Física Escolar apenas nos últimos anos da graduação com a disciplina obrigatória de Prática de Ensino, ainda no curso de Licenciatura Plena. Porém, acredito que, com a separação entre dois novos cursos, de Bacharelado e Licenciatura, o curso de Licenciatura possibilite aos acadêmicos uma nova percepção em relação à Educação Física Escolar e uma formação de professores diferenciada, com ênfase em questões pedagógicas e possibilitando a experiência com a área escolar desde os primeiros semestres da graduação.

Acredito este ser um diferencial do campo da Educação Física em relação às demais Licenciaturas, é um campo que aborda uma variada gama de áreas de atuação, bastante distintas, e a formação em Licenciatura Plena habilitava a atuar em qualquer campo. A dobradinha saúde/Educação, de alguns anos para cá, veio tomando as discussões da base intelectual da Educação Física, pois, de um lado, um grupo de professores, principalmente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, busca o reconhecimento na área da Educação, mais especificamente como uma Ciência Social e Humana, já do outro, afirma a Educação Física como área da saúde, dentre estes o Conselho Nacional e Estadual de Educação Física.

Entendo ser este um ponto de discussão da Educação Física, esta busca por uma cientificidade e a crença que esta certificação poderia ser emprestada a Educação Física através de sua identificação com as Ciências Exatas e Naturais, assim assumindo características e adotando procedimentos reflexos destas ciências, como a utilização de metodologias de pesquisa numa abordagem empírico-analítica, pressuposto metodológico dominante nas pesquisas da área em nível de graduação e pós-graduação e por isso a ênfase da Educação Física na área da saúde, embasada por áreas biológicas, fisiológicas, biomecânicas, cineantropométricas, cinesiológicas. Precisamos ser “científicos” para sermos reconhecidos e legitimados como área de conhecimento, como considera Bracht (2003, p. 42), afirmando que “a necessidade e a reivindicação de fundamentar “cientificamente” a Educação Física é que a levou a incorporar as práticas

científicas ao seu campo acadêmico (o que é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio)”.

Os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provém de disciplinas científicas ou então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. Entendendo que, diferentemente do saber conceitual, os saber de que trata a Educação Física encerra uma ambigüidade ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber fazer, num caráter corporal; b) ser um saber sobre esse realizar corporal (BRACHT, 2003, p. 48).

Esta perspectiva, que avançou pela área de conhecimento da Educação Física e que ainda se mantêm nos centros acadêmicos, com a intenção de ser “verdadeiramente científica”, “evidenciou a hegemonia que o interesse técnico exerce sobre a produção do conhecimento da Educação Física” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 41). Esta condição é bastante expressiva nos currículos dos cursos de Educação Física quando se percebe a grande ênfase às modalidades desportivas enfocando, principalmente, o desenvolvimento dos conteúdos, as habilidades técnicas de cada desporto e a falta de uma discussão acerca do esporte como conteúdo pedagógico na escola, também, nas demais disciplinas da graduação.

Compreendo ser relevante esta contextualização do campo de conhecimento da Educação Física para entendermos as perspectivas nas quais as professoras produziram-se como profissionais, ou seja, um campo que ainda busca sua identidade epistemológica.

Numa perspectiva instrumental e técnica, a Educação Física se eximia do ato de refletir criticamente, de pensar sobre. Durante a formação inicial, o curso de Educação Física, aqui enfoco o curso do CEFD/UFSM pela minha experiência pessoal e das professoras, executava um currículo generalista, que preparava para tudo e ao mesmo tempo para nada, com sua ênfase sobre o fazer, o praticar as modalidades desportivas com suas técnicas e movimentos padrões, essencial para a conclusão com sucesso na disciplina. É dentro desta contingência que os professores formavam-se (formam-se?) e iniciavam sua carreira docente, muitas vezes, nas escolas.

Ao iniciar na docência, são inevitáveis as crises, pois as dificuldades são muitas no processo de nos tornamos professores, porém, as experiências vão sendo construídas com o passar do tempo, estas, na tentativa do erro/acerto, vai nos produzindo docentes. No entanto, acredito ser neste decurso de construir nossa prática pedagógica, nossa identidade como professor, no enfrentamento das dificuldades que

surge a necessidade da formação continuada, não somente uma vontade de fazer, mas uma angústia, como sendo a especialização um mecanismo para amenizar as dificuldades, para aprender a “lidar” melhor com o contexto, com a rotina de “dar” aula, na verdade, buscar respostas, por exemplo, como posso melhorar minha aula para amenizar a indisciplina, ou como me coloco frente à indisciplina, que conteúdos desenvolver, principalmente com Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que metodologia é a mais adequada. Estas questões cercavam meu início de carreira como professora, e que acredito possam ser estendidas às professoras participantes.

[...] deparo-me com a complexidade de que envolve tornar-se professor. Entre os aspectos desta complexidade analiso o mal-estar docente, que se revela na difícil passagem do lugar de “aprendente” para o lugar de ensinante [...] tem a ver com a tensão do enfrentamento do que é próprio de cada ser com o que é pertinente ao ser professora (RUFINO, 2001, p. 144).

Já no início da carreira docente, surge esta necessidade da formação continuada, como aparece nas narrativas das professoras, porém, nem sempre existe esta possibilidade de realização no início pela disponibilidade de tempo ou de um curso que venha atender às necessidades formativas naquele momento. Acredito, sem dúvidas, que a vontade de cursar uma especialização surge, realmente, das dificuldades enfrentadas na docência, na prática pedagógica do dia-a-dia. Passei a compreender, no decurso das análises, que os professores buscam respostas para melhorar suas práticas, talvez até conhecimentos e/ou métodos que possam “aplicar” nas suas aulas, porém, numa idéia inicial, mas no decorrer do curso percebem que nem todos os cursos passam uma cartilha e/ou um manual de como ser professora, o que se deve e o que não se deve fazer. Por que é o que buscamos na maior parte do tempo nos nossos cursos de formação de professores, passamos quatro anos aprendendo muitos *fazeres* da Educação Física, e acabamos por não pensar, “[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002b, p. 21), então, apenas *fazemos* e passamos a *fazer* na nossa prática pedagógica, reproduzindo acriticamente modelos da nossa formação.

E as nossas ações, enquanto docentes, são tomadas por esta “fazeção” e deixamos de pensar conscientemente esta ação, de dar sentido ao que fazemos, de dar sentido ao que nos passa, ao que nos acontece nesse processo de ser professor. É com

esta idéia que procuramos os cursos de especialização, na otimização das nossas aulas, e, muitas vezes, nos decepcionamos ou passamos a nos questionar e a questionar o que nos passa durante este curso. Como colocam as professoras que, inicialmente, como a professora Joaquina que entrou em crise por não conseguir *fazer* nas suas aulas o que acreditava ser certo em relação ao que vivenciava no curso, ou como a professora Beija-Flor que considerava que nem tudo o que aprendia no curso servia para sua *realidade*. Por que somos sujeitos produzidos pela modernidade, onde o conhecimento é experimento, tem que ser pragmático, e acima de tudo útil, senão não é conhecimento.

No entanto, durante o curso de especialização temos que ler aqueles textos todos, capítulos de livros, livros inteiros, artigos, participar das discussões com os demais colegas, elaborar ensaios, artigos, coisas que, literalmente, não nos atraía durante a graduação. Mas, então, como todo este processo pode repercutir na minha prática pedagógica, na minha atuação na minha escola, na minha formação? Quando tudo isso faz sentido na minha trajetória formativa, pessoal e profissional, o acontecimento pode ser o mesmo para muitos, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de certa maneira impossível de se repetir.

Compreendi, nas narrativas das professoras, que com o decorrer do curso, elas passaram a perceber que aquela especialização, isoladamente, não teria força para mudá-las ou transformá-las, mas pode ter sido a culminância de momentos vividos, como alunas, acadêmicas, mães, professoras, filhas, esposas, namoradas, a partir daquilo que as toca, do que as acontece e que faz sentido, e assim como nos ensina Bondía (2002b, p. 28) “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. O curso de especialização promoveu esta abertura, esta disponibilidade ao porvir, um olhar aprofundado, um pensamento mais flexível em relação a sua docência.

Uma das falas da professora Joaquina é bastante representativa neste caso.

*“[...] não totalmente, mas a gente tenta, mas não sei te dizer, assim, se isso foi influência do curso, se dos estudos que eu tive fora das disciplinas, nos projetos que trabalhei, se por mim mesma, na verdade acho que a totalidade disso aí, porque tem pessoas que tem mais dificuldade de fazer essa relação por causa de todo o ensino, que vem todo fragmentado e depende das oportunidades que a pessoa teve, ela não sabe, não é que não sabe, mas não consegue fazer, essa relação, é uma coisa que a gente vai aprendendo, tu vai aprender sempre, eu não consigo ver assim, dizer assim “agora eu to formada, eu to pronta” sabe, “eu não preciso de mais nada”, acho que eu preciso de muita coisa, talvez o dia que me aposentar eu considere, agora posso dizer, assim, que eu sei bastante coisa, que eu já sei dar aula bem e que essas relações todas eu já consigo fazer e deu, é isso. Acho que eu nunca vou conseguir dizer isso, não consigo considerar que agora sou professora, eu sei tudo, estou pronta, não preciso mais procurar*

*nada. Que cada situação que acontece, cada turma é muito diferente da outra, no mesmo ano e de um ano para outro, muda muito, então, as atitudes, a forma de agir, de trabalhar com aquela turma, sempre vai mudar, então você sempre tem que recorrer a outras coisas, claro que se tem aquela base, em que te apóia, mas tem que sempre estar voltando, procurando fazer as relações [...]” (Joaninha).*

Fazer uma experiência pode não ser o fim em si como cita Bondía, mas pode ser o caminho, o porvir de algo que pode nos tocar do dia para a noite ou no percurso do tempo, mas é necessário estar aberto ao que pode acontecer, ao desconhecido que pode nos tocar nos transformar, preciso estar exposto ao risco de experimentar.

[...] pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (idem, p. 25).

Porém, num período das informações rápidas, do absorver sem refletir, onde temos que ter opiniões sobre tudo e sobre todos, saber tudo o que acontece no local e no global, termos respostas para qualquer pergunta, porque nesta dinâmica mundial, espera-se que estejamos sempre prontos a absorver as descobertas científicas e as novas tecnologias. E esta rapidez das coisas impede que estas informações passem a conhecimentos, em experiências, pelo fato de serem as informações instantâneas, fugazes e efêmeras. Essa insasiedade pela novidade pode ser remetida à formação profissional dos professores quando o professor precisa estar constantemente a par das novidades, das novas descobertas no campo educacional, porém, sem espaço para pensar estas informações, e em busca sempre dos cursos de pós-graduação, dos seminários, dos congressos.

A proliferação dos cursos de especialização, muitas vezes não comprometidos com suas funções, é consequência desta busca desenfreada pela informação, como se os cursos fossem resolver os problemas que envolvem a educação, mas ao contrário, somos nós mesmos, a partir daquilo que nos acontece, que temos o poder de formar-nos, de transformar-nos. Não precisamos estar periodicamente recebendo informações de fora para que nossa formação continue, porque cada vez estamos mais na escola e na universidade, mas cada vez temos menos tempo, então é necessário que paremos para escutar-nos, para ouvir o silêncio, para nos olharmos, para caminharmos para nós, para dar sentido àquilo que fazemos e queremos, para produzir experiência, saber da experiência.

Acredito que o professor Jorge Larrosa Bondía é muito feliz nas suas escritas sobre a experiência, pois são palavras que nos tocam e nos levam a olhar para dentro de nós. Assim, para finalizar esta etapa, peço que em silêncio pensemos em nós mesmos, para que sejamos tocados.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (idem, 2002a, p. 24).

Como ia escrevendo anteriormente, quem finaliza esta Dissertação já não é a pessoa que começou a escrevê-la, mas que também já não era a mesma que iniciou o curso de Mestrado em Educação há dois anos. Muita água rolou neste rio da vida, porém, a água não é a mesma, assim como, não sou a mesma que se banhou. O tempo do Mestrado foram tempos bons, de aprender, de rever, de conhecer, de respeitar, de acreditar, de gostar, de olhar. Também, foram tempos difíceis, de sofrer, de chorar, de se angustiar, de acabar, de recomeçar, de reconstruir. Não foi somente a professora de Educação Física que participou do curso, com todo o seu comprometimento, foi a pessoa com toda a sua totalidade e intensidade. Quando coloco que sou outra, sou outra em termos de globalidade, porque os aprendizados profissionais se mesclaram com os aprendizados de vida. Aprender a viver sem e ao mesmo tempo aprender a viver com, comigo mesmo, com os amigos, com a vida, que por um momento pensei em tê-la perdido, mas conheci outra, produzi outra.

Por fim, aqui deixo um caminho percorrido, jamais um caminho findado, porque parto, com a certeza, de continuar viajando, percorrendo outros caminhos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BERNARDI, A. P. **Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. 2006**. Artigo Monográfico (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P.; KRUG, H. N. A Prática de Ensino em Educação Física: a primeira experiência docente na formação inicial. In: Simpósio e Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente, IV, 2007, Santa Maria. **Anais do IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente - I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior**, 2007. CD – Rom.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.
- BONDÍA, J. L. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 133-160, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação – ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002b.
- BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 139-158, 1995.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 133-160, 2002.



COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 143-156, 2002.

CRISTINO, A. P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).** 2007. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade.** Ijuí: Ed. UNIUI, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma Educação de qualidade.** Trad. Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora: 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-76, 1995.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, p. 63-77, 1992.

HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, p. 45-59, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** 2 ed. Porto, Portugal: Editora Porto, p. 31-61, 1992.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

KRÜGER, L. G. **As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas.** 2007. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monao. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** 3 ed. Ijuí: Editora UNIUI, 2000.

MÁRQUEZ, G. G. **Viver para contar**. Tradução Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MAZO, J. **A história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, p. 111-140, 1992.

MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, p. 95-105, 2004.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas na Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, p. 259-278, 2003.

MOLINA NETO, V. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, mai./ago. 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 11-30, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15-33, 1995.

OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 169-190, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor (a). In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 49-65, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1995.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Editora Porto, 1993.

RUFINO, S. C. M. **O aprender da docência nas narrativas da experiência dos principiantes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. C. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, p. 37-56, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papyrus, 2005.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, a. XXIII, n. 79, p. 163-186, ago., 2002a.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p 23-38, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente**. Texto apresentado e discutido na Universidade Luterana do Brasil. Canoas: ULBRA, [200-].

**ANEXOS**

## ANEXO A - Roteiro da narrativa oral

Nome:

Idade:

Formação Inicial/instituição:

Tempo de Formação:

Tempo de atuação na escola com Educação Física:

Curso de especialização/instituição:

Tempo de magistério que realizou o curso de especialização:

- Educação Física na escola, como aluna;
- Escolha pelo curso de Educação Física, e o período da formação inicial;
- Entrada na carreira, e seus primeiros anos de prática pedagógica na escola;
- Formação Continuada... (o que entende por);
- O curso de especialização;
- Relação entre o curso de especialização que realizou e sua prática pedagógica.

**ANEXO B – Termo de concessão**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar das entrevistas, bem como autorizo e concedo os direitos de publicação anônima, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, da minha entrevista gravada no dia \_\_\_\_\_, transcrita e lida no dia \_\_\_\_\_, a pesquisadora Ana Paula Bernardi, matrícula 2660370, autor da investigação intitulada: “A FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

Assinatura