

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: algumas reflexões...¹

Junior Jonas Sichelero²
Ricardo Rezer³

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é discutir sobre a compreensão de formação continuada no campo da Educação Física (EF). Esta pesquisa se caracterizou como sendo de natureza descritiva com uma abordagem qualitativa. Partimos do pressuposto que processos de formação continuada podem representar uma dimensão profissional que permite constante reflexão crítica sobre o cotidiano do trabalho docente. Porém, hegemonicamente, a formação continuada ainda é compreendida como “capacitação”, geralmente sistematizada na forma de cursos de atualização, de curta duração. Assim, é fundamental ampliar esta compreensão e pensar sobre caminhos mais qualificados para lidar com a formação continuada no cotidiano do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Continuada; Trabalho Docente.

-
- 1 Esta pesquisa foi financiada com recursos PIBIC/FAPE da Unochapecó.
 - 2 Graduado em Educação Física. Área de Ciências da Saúde/Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó/Santa Catarina, Brasil. E-mail: xike@unochapeco.edu.br.
 - 3 Doutor em Educação Física. Área de Ciências da Saúde/Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó/Santa Catarina, Brasil. E-mail: rrezer@unochapeco.edu.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) (SC). Teve como objetivo principal, investigar como ocorre o processo de Formação Continuada do professor de Educação Física no contexto escolar, e suas relações com a prática pedagógica, bem como discutir sobre a compreensão de formação continuada no campo da EF.

A pesquisa se caracterizou como sendo de “natureza” descritiva, pautada por uma abordagem qualitativa. Tomando como referência o critério da acessibilidade (GIL, 1994), o grupo de colaboradores deste estudo foi composto por dois professores e uma professora que atuam na Rede Pública de Ensino nos Municípios de duas cidades da região oeste de Santa Catarina, Caxambu do Sul e Chapecó. O número de colaboradores não foi maior, pois encontramos certa dificuldade em agendar mais do que um encontro com estes professores. Para a coleta de dados, baseados em Minayo (2004), utilizamos uma entrevista semi-estruturada.

Assim, discutimos os dados desta pesquisa a partir dos objetivos propostos e do que eles próprios nos provocaram. Concordando com Minayo (2004), é ao longo do processo investigativo que se constroem as razões que nos permite interpretar, com fundamentação, um depoimento de determinado interlocutor. Desta forma, foi possível compreender os argumentos dos colaboradores, a partir da interpretação da significação de suas falas. Obstante, a hermenêutica se constituiu um orientador para o desenvolvimento do estudo, bem

como, para a interpretação dos “dados” construídos no âmbito deste estudo.

Diante disso, o processo de tratamento dos dados aconteceu sob o entendimento de que “[...] no labor da interpretação não existe última palavra” (HABERMAS apud MINAYO 2004, p. 222). O que fazemos é constituir um diálogo que possa contribuir no avanço das discussões e não encerrá-las, como se fosse função nossa “bater o martelo” frente aos argumentos edificados. No entanto, ao final do texto apresentamos alguns apontamentos que sintetizam nossa interpretação em torno da temática tratada, que possam contribuir com o alargamento desta discussão no cotidiano do trabalho docente na EF escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Definir a expressão “formação continuada”, talvez represente uma tarefa simples. No entanto, compreender este processo como uma dimensão profissional e seus desdobramentos na construção do conhecimento ao longo da carreira profissional de professores, tem se mostrado uma empreitada muito difícil, pois nos leva a pensar em que medida esta formação tem impactos no cotidiano do trabalho docente. Obstante, percebemos que a reestruturação produtiva, as transformações no mundo do trabalho e o neoliberalismo representam novas exigências a quem tem a responsabilidade de ensinar. Sem dúvidas, não só a formação continuada, mas também o momento da formação inicial são temas por demais importantes nestes tempos complexos.

Neste sentido, nos propomos a enfrentar algumas questões. Em primeiro

lugar, é importante destacar as relações da formação continuada na produção do conhecimento, o que pode permitir ao professor a construção do saber a partir de uma análise de seu próprio fazer. Em segundo lugar, se torna relevante pensar na dimensão coletiva, na qual se edificam e qualificam os discursos dos professores, esforço que reconhece a importância de falar sobre o próprio trabalho docente.

Diante disso, percebemos que a formação continuada é entendida muitas vezes como um processo que inicia após a formação inicial e visa melhorar os conhecimentos práticos e teóricos dos professores que estão no ensino. Em outra perspectiva, afirma Molina Neto (2001), que a formação continuada consiste em projetos de formação pessoal e profissional, onde o professor participa, antes, durante e depois da formação inicial, por decisão própria ou atendendo orientações de diferentes instâncias da administração que está vinculado. No entanto, seria importante pensar a formação continuada como um processo de constante reflexão, de valorização do pensamento e dos argumentos do professor, formando-o criticamente para que vá além da simples formação no domínio de técnicas (sem desconsiderar sua importância, mas também, sua insuficiência) e conteúdos recreacionistas⁴.

Desta forma, tratar a formação continuada na lógica do que propõem Molina Neto (2005), é assumir uma identidade crítica de formação, que abandone em certa medida o conformismo prático e técnico, e

avance no inconformismo intelectual oriundo da reflexão sobre o próprio cotidiano docente. Conforme Molina Neto (2005, p. 205), os programas de formação continuada “promovidos e concretizados na perspectiva crítica, são aqueles que consideram os professores como sujeitos possuidores de conhecimento próprio resultante dos anos de experiência docente, e seres capazes de ampliá-lo a partir da autorreflexão sobre suas práticas docentes nos diferentes ambientes educacionais”. Por outro lado, ao se referir a modelos hegemônicos, restritos a noção de capacitação, afirma que “este modelo de formação percebe os professores como seres incompletos, a espera de uma qualificação que os capacite competentes, para resolver problemas educacionais que ganham visibilidade na sala de aula, cujas origens e soluções, com frequência, não estão em suas mãos” (MOLINA NETO, 2006, p. 205).

Portanto, vivemos um tempo no qual há um incremento de publicações sobre o trabalho docente e a prática pedagógica na EF escolar. Tais produções foram se avolumando com o passar dos anos, e constituíram-se no campo da EF significantes discussões pedagógicas, algumas influenciadas pela sociologia e pela filosofia, em especial nas décadas de 1970 e 1980, período de entrada das ciências sociais e humanas no campo da EF, com fortes críticas sobre o paradigma da aptidão física e esportiva, no período denominado de “renovador” na EF brasileira.

4 A expressão “recreacionistas” se refere a ideia de que em grande parte, os minicursos de formação continuada, apresentam uma envergadura eminentemente prática, onde os “palestrantes” que dirigem as atividades parecem estar mais preocupados em oferecer “novas” atividades (brincadeiras de recreação), do que imbricados na ideia de que estão formando professores. Parece então, que a ideia de recreação tem mais contribuído para tornar a aula de EF uma sessão de recreação, onde os alunos se divertem, do que propriamente um lugar de conhecer.

Por um lado, esta abertura científica e epistemológica contribuiu com avanços do campo, pois se entendia que para a EF faltava ciência. Por outro lado, mesmo com a constituição de um campo acadêmico melhor elaborado, percebemos um tácito distanciamento entre o que vem sendo produzido sobre o campo da EF escolar e os professores que estão no ensino (REZER, 2007).

Talvez, ainda não tenhamos compreendido, enquanto campo, teoria e prática como dimensões em “eterna” contradição, em constante conflito, que são diferentes, embora indissociáveis. Nesta lógica contribui Bracht (2003, p. 82) com a idéia de que, “a concepção de teoria ainda é compreendida como algo que deve ser aplicado por quem está na prática”. Fazendo-nos assim entender que “[...] aqueles que estão na intervenção apenas aplicam ou deveriam aplicar o conhecimento produzido; aliás, que seriam bem sucedidos se aplicasse conhecimento científico”.

Neste caso, concordamos com a noção de que teoria não se aplica na prática, até porque, concordando com Bracht (2003) “[...] a prática não é lugar de aplicação teórica, mas de produção de conhecimento”, que se edifica no diálogo. Ou seja, poderíamos pensar que, a prática é resultado daquilo que é construído discursivamente. Porém, “absorver” teoria trata-se de uma impossibilidade. O temos de nos contentar em fazer, conforme Rezer (2011) é compreender elementos que nos são importantes, traduzindo-os para o plano de nosso cotidiano, redimensionando-os de acordo com nossa capacidade interpretativa, com tudo que isso implica. Neste sentido Fensterseifer (2009) alerta que, em Educação é impossível pensarmos este processos a partir da noção do “copia e cola”, ou então, sob a lógica do

“Ctrl-c, Ctrl-v”, mas sim em processos de formação que se dão no “entre-sujeitos”, de forma continuada, ao longo da vida.

Desta forma, é possível afirmar, a luz desta discussão, que apropriar-se dos conhecimentos teóricos é uma possibilidade que nos distancia das “fábricas” (expressão utilizada por Molina Neto, (2006) que pensam por nós, o que pode nos permitir sermos, na medida em que for possível, sujeitos do conhecimento. Talvez, somente sob esta condição possamos contribuir na ampliação do entendimento hegemônico de que a formação continuada se aproxima do que podemos chamar de reciclagem, atualização de regras e técnicas, onde recortamos e procuramos recordar receitas já fabricadas. Sem dúvidas, redimensionar o entendimento que temos acerca da formação continuada trata-se de uma necessidade permanente nesta discussão, e talvez infundável na posteridade do universo experimental e epistemológico do campo da EF.

Neste sentido, assumir o processo de formação continuada, como uma etapa imbricada no “antes”, “durante” e “depois” da formação inicial, permite-nos ressignificar constantemente o que temos como verdade.

Nesta forma de pensar, perguntar torna-se uma necessidade. Neste caso chamamos a atenção para o que Contreras (2002) denomina de, “intelectual crítico”, pois acreditamos que “os professores de EF, ao assumirem o papel de intelectual crítico, contribuiriam para uma práxis capaz de superar a separação entre pensadores e aplicadores de “pacotes prontos”, visto que a reflexão crítica possibilitaria a ruptura com os aspectos que os mantêm as margens das discussões e das decisões pedagógicas e políticas” (MOLINA NETO et all 2006, p. 64)

Diante disso, é possível ampliar o valor atribuído à EF escolar, quando muitas vezes este campo é reduzido pelo senso comum a uma prática que “retira” o aluno da sala de aula para momentos de diversão e descompromisso, como um momento de “não pensar”, mas de apenas “exercitar-se”⁵, “esfriar a cabeça” frente a disciplinas que exigem um empenho intelectual intenso, entre outros.

De acordo com Bracht (1999), é possível entender que a EF, nesta perspectiva, esteve e talvez ainda esteja alienada a um discurso subjacente, onde quem vem primeiro na educação é o intelecto (mente). E conseqüentemente, dimensões do movimento humano. Em certa medida, não podemos colocar isso na conta do senso comum, pois tanto as teorias sobre a construção do conhecimento quanto às teorias da aprendizagem, em grande parte, negligenciaram o movimento por muito tempo, ou seja, quem aprendia era através do intelecto. No entanto, seria importante pensar em possibilidades de avançar frente a este pensamento. Neste caso, talvez a formação continuada seja um espaço importante para esta empreitada.

Contudo, durante muito tempo a EF foi (talvez ainda seja) vista como um campo que trata da aptidão física e esportiva e, basicamente, sua teorização era fundamentada

pelo modelo biológico, pois a intervenção educativa era (ou ainda seria?) “sobre” o corpo. Assim, a crítica que se faz da função da educação naquele momento, por volta dos anos 80 e as fortes discussões pedagógicas dos anos de 1990 e 2000 são absorvidas pela EF, que acaba sendo marcada pela crítica progressista e não menos importante, pelo surgimento de algumas propostas metodológicas “alternativas”, com todo cuidado que esta expressão sugere⁶.

No entanto, a identidade cultural da EF expressa à ideia de que, nas aulas, temos a responsabilidade de, ou exercitar os alunos, ou de tratá-la como um momento de liberdade. Obstante a isso, entendemos que a aula de EF é não um espaço para se fazer somente aquilo que se faz na rua ou em casa, mas é antes de tudo um espaço de conhecimento, que permite o aluno, apreender o que não apreenderia em outro lugar, pois dentro desta instituição republicana chamada escola, também é da EF a função de oportunizar a passagem do conhecimento no plano do senso comum para sua dimensão crítica e científica. Neste caso, justifica-se a escola como instituição republicana, pois reconhecemos que a tarefa de ensinar, assim como a República, é de todos os envolvidos neste lugar chamado escola. Para Fensterseifer e Gonzalez (2008),

-
- 5 O “exercitar-se” é uma expressão utilizada por Gonzales e Fensterseifer (2010, p. 10), ao tratar saídas do não lugar da EF escolar. O termo “exercitar-se” esteve presente no discurso legitimador do campo da EF por muito tempo, embora conforme os autores o campo ainda transite entre o “não mais” e o “ainda não”. Ou seja, conforme Rezer (2007), se encontra em um momento de afirmação no qual práticas, por exemplo, dos anos de 1970 “não mais” são consideradas adequadas. Porém, “ainda não” conseguimos edificar, enquanto campo, alternativas com maior destaque a este paradoxo.
 - 6 Entre as propostas, temos a abordagem desenvolvimentista, baseada teoricamente na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, próxima a esta abordagem temos a psicomotricidade e a proposta de João Batista Freire, fundamentada basicamente na psicologia do desenvolvimento. Outra abordagem, esta baseada na pedagogia histórico-crítica ficou conhecida como crítico-superadora, organizada pelo grupo conhecido como Coletivo de Autores. Temos também, a abordagem crítico-emancipatória de Elenor Kunz, influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, e não menos importante, a concepção de aulas abertas, do professor Reiner Hildebrandt, entre outras (BRACHT, 1999).

[...] um bom início para esta empreitada é assumirmos a condição de agentes nesse processo, para o que é necessário autorizar-se a pensar, no interior dos contextos de atuação, como atender, no plano das práticas pedagógicas em Educação Física, a responsabilidade que a sociedade deposita nesta instituição republicana denominada “escola” (FENSTERSEIFER e GONZÁLEZ, 2008, p.19).

Frente a este discurso, saber sobre o que fazemos é tarefa fundamental. Nesta perspectiva, muitos horizontes vão se alargando, e frente a este alargamento surge uma questão importante de compreendermos ao assumir a condição de procurar saber sobre o próprio fazer. Ou seja, o esclarecimento sobre as intenções deste campo chamado EF escolar e do que realizamos em seu interior. Se, conforme Kant (2004, p. 1) “o esclarecimento significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável”, é possível entender que o saber que nos apropriamos, deve nos possibilitar o esclarecimento sobre nossas verdades, que estas verdades não são absolutas e estão sempre em um plano de necessidade e provisoriedade.

Assim, concordamos que a verdade absoluta é algo inalcançável, mas admitimos a importância da verdade (edificada no entre sujeitos) como orientador para quem está no ensino. Ou seja, acreditar na verdade, sem absolutizá-la, expressa que necessitamos das certezas para balizar e dirigir nossas atividades profissionais. Em EF, isso não é diferente, tendo em vista sua complexidade e considerando que, vivemos em outros tempos, pois hegemonicamente;

[...] nosso fazer não passava de uma “atividade” que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a

uma “atividade” (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade. (FENSTERSEIFER e GONZÁLEZ, 2010, p. 10).

Ao que parece as respostas históricas vinculadas ao simples exercitar-se não dão mais conta das especificidades do campo da EF escolar. Em largos traços, a prática não se explica por si só, pois existem questões éticas, políticas e epistemológicas que “atravessam” o ensinar, e que precisam ser tematizadas. Assim, se as questões que “atravessam” o ensinar não tiverem seus marcos conceituais, éticos e políticos esclarecidos, edificados no “entre-sujeitos”, nos prestamos a uma empreitada que nos nega a condição de sujeitos que “testam” suas posições no mundo humano, entre pares.

No entanto, se tornaria descabido afirmar que as respostas ou soluções ao que devemos fazer no mundo da educação, mergulhados no trabalho docente, estejam na lógica interna dos processos de formação continuada. Porém, sem esforços na direção de qualificar os processos de formação continuada, tal empreitada se tornaria mais complexa ainda.

Aprendemos com Mário Osório Marques (2001) que perguntas como a que nos orienta nesta pesquisa não são respondidas de vez, mas são respondidas sempre a cada vez. Reconhecer isso é reconhecer que não podemos nos abster do esforço de alargar nossa compreensão frente a complexa conjuntura que enfrentamos no campo da EF brasileira, neste caso, tomando a formação continuada como referência, a cada vez.

OS PRINCIPAIS “ACHADOS” DA INVESTIGAÇÃO

Neste momento, procuramos edificar argumentos a partir do processo de interlocução com os colaboradores do estudo. Porém, não pretendemos substituir os sujeitos na solução dos problemas, pois mais que produzir soluções, interessa-nos ressaltar a importância do lugar dos sujeitos interessados na produção destas soluções. Só assim, concordando com Fensterseifer e González (2008, p.19), elas poderão ser, ou não, “nossas” soluções, e não as soluções decididas por outros para outros.

Um primeiro aspecto abordado nas entrevistas refere-se ao entendimento sobre o que é “ser professor”. Para o PROF 01, “Ser professor é levar informação para o aluno. Em segundo lugar, você ensina pelo exemplo, não pelo que diz. Então, é ter uma postura onde as pessoas observem que sua conduta é coerente com sua profissão”. Sobre este recorte, é possível discorrer sobre duas questões. Mesmo sem apresentar esta referência, ao afirmar que devemos ensinar pelo exemplo, a assertiva nos permite lembrar de Paulo Freire, que já afirmava, “ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo” (FREIRE, 2002, p. 38).

Nesse caso, é possível argumentar que a preocupação em ensinar pelo exemplo representa nobre tarefa no cotidiano do trabalho docente. Porém, também representa a importância de compreender que uma explicação (fundamentada), que aborda características da prática, que na prática não seriam abordadas, se trata de esforço importante no cotidiano do trabalho docente. Se a tensão teoria-prática deixar de existir, o processo prático de ensinar acaba diminuído, pois a prática não se explica por

si só, na medida em que não reconhece, por si só, aquilo que acontece em seu interior. Esta ideia nos conduz a pensar, acerca da importância dos processos de formação continuada como contributo para este processo pois possibilita condições para compreender o que, como e para quem ensinar, bem como, reconhecer padrões de coerência entre aquilo que o professor afirma em suas aulas e aquilo que ele faz. Outra questão importante na fala do professor é a ideia de “informação” como pressuposto para o “ser professor”. Confundir informação com conhecimento é muito comum para o senso comum. Ampliar esta compreensão pode ser um ponto importante aos processos de formação continuada.

Nesta direção, o PROF 02 apresenta a ideia de que para “ser professor” é necessário “mostrar que as coisas não estão sendo feitas por acaso, não estamos ali para preencher um intervalo entre uma aula de matemática e uma aula de história, tudo tem um fundamento, ser professor de EF não é simplesmente matar tempo”. Este se trata de um entendimento interessante, na medida em que expressa um desejo de demonstrar a importância da EF no contexto escolar. Percebemos uma afirmação pela negação, ou seja, pelo que a EF não é, muito mais do que aquilo que ela “é” ou “deveria” ser (ao menos para ele). Ao longo das entrevistas, não conseguimos obter maiores elementos acerca desta questão. Certamente, entendemos que a EF não se trata apenas de um “intervalo de tempo a preencher”, espaço entre aulas de outras disciplinas, mas é necessário aprofundar estes argumentos, a fim de dotá-los de sentido mais apurado. Mais a frente, retomaremos este assunto. Portanto, ela representa não apenas um espaço vazio no rol de disciplinas escolares, mas,

[...] um elemento de organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdo, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 83).

Partindo disso, a EF pode ser um espaço de conhecimento no âmbito escolar, o que permite deslocar a ideia que reduz este campo a uma “brecha” entre outras disciplinas, para o entendimento de que a EF é importante no processo de formação humana. É possível dizer que, por muitos anos, afirmações como estas foram tacitamente comprometidas pelo processo (equivocado) de hierarquização do conhecimento, diante dos demais campos do conhecimento que constituem o rol de disciplinas escolares.

Na tentativa de compreender melhor este sujeito conhecido historicamente como professor, podemos perceber sintomas de uma tentativa de valorização do trabalho docente pelo discurso. Como exemplo, o recorte da fala do PROF 3, “Ser professor é uma tarefa cansativa, pois o professor é um transmissor de conhecimento, no caso da EF, dentro dos esportes. O professor tem que estar pronto para tudo, pois ele é responsável pela formação de muitas crianças e jovens, que buscam no professor algo que só o professor pode dar”.

Aqui podemos discutir algumas questões. Sem dúvidas, ser professor se trata de um trabalho “cansativo”, assim como outra profissão, se levada a sério. Certamente, não desconsideramos questões como burnout e/ou stress, embora não seja parte do escopo deste artigo. Ainda, entendemos

que o conhecimento a ser transmitido pelo professor trata também do esporte, mas em tese, a responsabilidade deste campo e do professor que nele atua, é traduzir para a aula, parcela da cultura geral, ou seja, a cultura corporal de movimento, que apresenta um arcabouço de conhecimento muito além do esporte.

No entanto, assumir a condução de um processo de formação no âmbito escolar, é compartilhar de um plano de intervenção sobre o mundo, com sujeitos que constituem este mundo. Ou seja, na medida em que estamos na condição de professor, passamos a fazer parte de um projeto em que a responsabilidade com a formação dos alunos é determinante na constituição do mundo de amanhã. Concordando com Arendt (2007), aqueles que não se sentem preocupados com o futuro do mundo e com o daqueles que nele habitam deveriam ser proibidos de trabalhar na educação de pessoas. Nesse caso, ao afirmar sua preocupação com a formação de seus alunos, entendemos que se trata de um princípio importante no processo de “Ser professor”.

Se por um lado, nos interessa entender melhor este sujeito professor, por outro, é importante saber que campo é esse denominado de EF, do ponto de vista destes sujeitos. Diante disso, afirma o PROF 02, “EF é a educação dos movimentos, equilíbrio mental e físico, é abrir espaço e possibilitar que a criança possa praticar esportes e possa ter autonomia nas suas atividades”, Já o PROF 01 afirma que “nos últimos anos eu percebo que a EF tem evoluído muito, conquistou espaço e têm gerado ciúmes à outras áreas, ou seja, há certo desconforto por parte de outras categorias ditas donas do conhecimento por muitos anos, ao tratarem a EF nos dias contemporâneos”.

Importante pensar que os avanços do campo da EF não surgem somente em função de disputas frente a outras áreas do conhecimento, mas também. Se tomarmos como referência a noção de campo proposta por Bourdieu (1989) perceberemos que a EF se edifica em muitos momentos, em espaços de disputa de território, tanto interna como externamente. Do ponto de vista da disputa interna, Rezer (2010) apresenta argumentos acerca da diversidade da EF brasileira e das diferenças, disputas e semelhanças entre diferentes subcampos que a constituem, comparando-a a uma Nebulosa⁷, ou seja, estes subcampos perpassam uma visão que não apresenta uma legitimação de suas formas de ser. Do ponto de vista externo, as disputas com áreas tais como medicina e fisioterapia, ilustram que, mesmo de forma introdutória, o PROF 02 se refere a esta questão com um argumento que faz sentido.

Diferentes respostas têm sido construídas frente a pergunta, “o que é EF?”, mas nem todas contribuem substancialmente para desmistificar uma compreensão conservadora existente no campo, onde finalidades como “melhoria da saúde e qualidade de vida” ainda são utilizadas de forma recorrente, sem a devida fundamentação. Talvez isso aconteça, por ser ainda um campo fortemente balizado pelo paradigma da aptidão física e esportiva. Entendemos que a EF é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo,

esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50). De forma semelhante, Bracht (2003) a considera como sendo uma prática pedagógica, que tematiza, com intenção pedagógica, elementos da esfera da cultura corporal de movimento.

Obstante, se tratam ainda de compreensões complexas que necessitam de maior inserção no cotidiano da EF escolar. Como exemplo, o PROF 03 afirma que, “EF é uma disciplina que usa o corpo como material de trabalho, é uma matéria que trabalha exercícios corporais, esporte, jogo e muitas outras modalidades, então EF é prática corporal”. Podemos perceber que responder a pergunta o que é EF recai geralmente na tentativa de responder de vez, como abordado anteriormente. Porém, entender o que a EF foi e o que poderia ser pressupõe um diálogo entre passado e futuro, a fim de compreender melhor o que ela vem sendo. Diante disso, entender a constituição do campo da EF escolar é um esforço de compreender a possibilidade de aglutinação das diferentes “Educações Físicas” (REZER, 2010), referentes à tematização pedagógica da cultura corporal de movimento presentes neste campo.

Assim, é possível pensar que a possibilidade de alargar a compreensão dos professores sobre o campo no qual operam pode estar ligada com processos

7 Uma nebulosa trata-se de uma enorme nuvem de gás e pó, formando as mais sugestivas paisagens do espaço. A própria denominação “nebulosa” trata-se de uma referência ao aspecto indefinido de sua forma. Elas podem ser iluminadas por estrelas próximas, o que permite sua observação, por vezes, a olho nu, como a de Órion, embora se deva observá-las por binóculo ou telescópio para ver seus detalhes. Cabe destacar que, por meio de observações realizadas com telescópios espaciais, se confirmou a relação das nebulosas de emissão, que são nuvens de gás com alta temperatura, com a formação de estrelas “embriões”, ou seja, estrelas nas fases iniciais da vida (ENCICLOPÉDIA DO ESTUDANTE, 2008).

de formação continuada. Frente a isto, o PROF 02 afirma que “formação continuada é buscar coisas diferentes pra ter mais diversidade nas aulas, se atualizar em cursos e palestras”, ou como afirma o PROF 01, “a formação continuada, na minha concepção, é um processo que nos mantém estudando, pois, se não estudar vamos estar defasados. Então, é preciso fazer este trabalho de repor conteúdo o tempo todo, não tem como parar”. Pensar a formação continuada em meio o trabalho docente, trata-se de nobre tarefa, pois implica em um processo que vai além dos cursos de curta duração, de atualizações ou reciclagem. Aqui, entendemos que, partindo de nossas experiências e das entrevistas, a noção de capacitação está bem clara, da mesma forma que a noção de protagonismo perde força em nome do discurso da atualização.

Questão importante é reconhecer o argumento recorrente dos professores sobre a necessidade de “não parar”. Conforme Rezer (2010), isso contribui para abandonar a postura de querer, pretensamente, na formação inicial, prever e resolver todos os problemas do egresso – pretensão ainda muito presente na formação inicial, talvez ainda derivada de uma idéia de formação universitária como porto de chegada, propagandeada pela idéia de “vencer na vida”. Por mais óbvio que possa parecer, a formação inicial em EF não é mais o último estágio da formação, é o inicial, como expresso pela própria denominação. Assim, a formação deixa de ser um estágio na vida das pessoas para ser parte da vida das pessoas. Isso por um lado pode ser interessante, pois somos seduzidos invariavelmente a “não parar mais” de conhecer. Por outro, aprisiona-nos em uma “gaiola de ouro”, que, mesmo de ouro, ainda é uma gaiola. Esse “não parar

mais” vem se dando em velocidade impressionante. Desta forma, é importante assumir que os processos de formação continuada podem representar um elemento importante na vida dos professores, a ponto de não aceitarem com facilidade a condição de “não saber”.

Mesmo assim, concordamos que, na maioria das vezes;

[...] os eventos e atividades de carga horária reduzida caracterizam-se por verdadeiros “supermercados”, aos quais os participantes dirigem-se para comprar parcelas de conhecimento, grosso modo descontextualizado, atendendo apelos da moda ou por razões práticas e pessoais (MOLINA NETO, 2006, p.51).

Por outro lado, é importante reconhecer que tais cursos de curta duração, talvez representem uma das poucas possibilidades para muitos professores da EF manter, de alguma forma, a atividade do pensamento sobre suas aulas. Conforme o PROF 03, os professores possuem “uma carga horária a ser cumprida, não temos muito tempo para cuidar da nossa vida pessoal durante a semana de trabalho, e muitas vezes levamos trabalho para casa em épocas de fechar as notas, por exemplo, ajudamos nos eventos da escola em fins de semana como voluntários, e diante das obrigações pensar em uma formação continuada efetiva exigiria muito mais tempo”.

Isto nos permite pensar no estreitamento e atarefamento cotidiano que vive o professor que leva a sério seu trabalho. Ao que parece, necessitamos de uma mudança de cultura, pois o modelo no qual se edifica o sistema escolar (tanto público como privado) não reconhece, na maior parte das vezes, a necessidade da

formação continuada na perspectiva aqui apresentada. Quando muito, nos deparamos com cursos ou palestras de final e/ou início de ano letivo. Neste cenário, como pensar a formação continuada como parte da vida profissional, em meio à velocidade e a quantidade de aulas? Ou então, como seria possível desenvolver mecanismos mais ricos que os cursos de curta duração sob estas condições? Talvez os fatos justifiquem a ausência de um processo contínuo e permanente de formação, e ainda, possam evidenciar a importância de que se construam propostas de formação continuada que se desenvolvam nas próprias instituições de ensino. Partindo disso, concordamos com Bracht (2003);

[...] a formação do educador é um contínuo bem mais abrangente que o momento de sua formação inicial. A trajetória singular do indivíduo, sua história de vida se amalgama com as marcas de sua formação inicial e de sua formação continuada. Por essa razão, a formação inicial não pode responder por todas as limitações da formação do professor, nem ser um deus que, de forma miraculosa, supere os limites do sistema de ensino. É preciso ter cautela para não dimensionar excessivamente o lugar da formação inicial na constituição do docente. (BRACHT, 2003, p. 41).

Avançando na tentativa de compreender o entendimento dos professores sobre a formação continuada, e de discutir seus desdobramentos no campo da EF escolar, destacamos da entrevista do PROF 03, sua afirmação, “a formação continuada é importante, pois ela é a possibilidade do professor conhecer novas atividades, conteúdos, é você participar de alguns cursos que acontecem a nível regional, nacional, onde aparece bastante coisa nova, que faz

com que a gente mantenha-se atualizado”. Novamente, a condição de alguém que deve ser capacitado por alguém fica clara, o que, articulado a nossa experiência, permite inferir que se trata de solo fértil para cursos técnicos, compostos por atividades práticas descontextualizadas, nas quais o ativismo se manifesta de maneira muito forte.

Portanto “não é de estranhar que a formação se resuma a capacitação especializada definida pelo mercado, em que o conhecimento veiculado se caracteriza pelo enfoque técnico e instrumental” (MOLINA NETO 2006, p. 52), pois na verdade, há uma indústria que se aproveita da situação, e faz um corte fundo entre “produtores” e “consumidores” de conhecimento. Conforme Molina Neto (2006), isso significa uma mercadorização do conhecimento, que se edifica a partir de uma concepção hegemônica sobre formação continuada, possivelmente construída já na formação inicial.

Contudo, processos de formação continuada ampliados, críticos e mais consistentes, além de depender de fatores administrativos, passam “pela individualidade do sujeito, se o sujeito quer se especializar e melhorar, ele mesmo vai ter que buscar o conhecimento, dar o primeiro passo, ele vai ter que se aperfeiçoar” (PROF 03). Isso se complementa na idéia do PROF 01, “rigorosamente não há incentivo, a impressão que a gente tem é que quanto mais burrinho, mais útil seríamos ao sistema que estamos condicionados. Então, o Estado não incentiva, não paga, e não tá ligando se o sujeito é qualificado ou não. Então, se depender do estímulo que a gente recebe do Estado como empregador, o caminho é não estudar”.

Aqui se trata de ponto nevrálgico no que se refere a concepções de formação

continuada, tendo em vista que, de acordo com o que as pessoas que estão na gestão em diferentes segmentos escolares compreendem por esse processo. Se o mundo é do tamanho daquilo que dele conhecemos, uma visão restrita, possivelmente se desdobrará em ações restritas. Por outro lado, uma visão ampliada poderia ampliar também, as possibilidades de enfrentar esta complexa discussão, valorizando a formação no cotidiano do trabalho docente.

Sabemos que estudar não é simples, justamente porque o conhecimento não é uma descoberta, mas uma construção que vai se alargando na medida em que vamos nos estranhando e aproximando de questões que atravessam nosso mundo. Talvez esta seja uma questão que nos seduz a pensar a formação continuada como uma possibilidade de formação que seja profissional, mas também ampliada, cultural, enfim, humana.

Conforme o PROF 01, “a formação inicial é totalmente insuficiente, ela pode lhe habilitar a trabalhar, mas até qualificar é um caminho muito longo, ninguém sai como o nome diz: formado. Pode sair com um direcionamento da graduação. Este conhecimento vai amadurecendo com o passar dos anos, e vai amadurecer estudando mais ou estudando menos, questão esta individual e pessoal”.

Com base nisto, podemos concordar que a formação (inicial ou qualquer outra), é sempre um constructo que não acaba com o jogo e não nos coloca na condição de um profissional “formado”. O que fazemos é passar por etapas que se traduzem em certezas e incertezas, que conduzem nosso processo de formação. A formação inicial tem um valor enorme para o estudante, mas é insuficiente, pelo fato que o que apren-

demos neste processo ainda é pouco diante do que se tem para aprender. O processo de “conhecer” está no plano da finitude do humano, processo sempre em andamento. Mais que um ponto de chegada, se trata de algo que nos faz caminhar, e mais que isso, contribui para que possamos ter clareza da direção na qual nos movemos.

Sobre isso, o PROF 02 aborda um ponto importante: “com leituras tu consegue abrir a visão de possibilidades de como fazer, como não fazer, articular um pouco mais as aulas” e complementa o PROF 03, “as escolas trabalham muito em caixinhas em gavetas, e a formação continuada deve abrir todas estas gavetas”.

Outra constatação interessante está na fala do PROF 03, “é importante que você participe de cursos e palestras, onde você pode trazer algumas coisas novas para tua aula, pois se não tiver sempre uma novidade os alunos não fazem a aula, e nestes cursos a gente aprende muitas atividades que os alunos gostam e que nunca tinham brincado, então isto faz parte da formação continuada, estar atualizado nas mudanças que vão acontecendo no campo”. Por um lado, esta fala nos remete a ideia de que a formação continuada, por meio de palestras e cursos poderia resolver e inovar a prática pedagógica nas aulas. Por isso, não descartamos esta possibilidade, apenas as consideramos insuficientes.

Novamente, é possível identificar uma compreensão restrita dos processos de formação continuada. Ou seja, naturalizamos que a comercialização do conhecimento acaba por tornar o próprio conhecimento uma mercadoria a ser vendida. Concordamos com Molina Neto (2006), quando se refere ao fato de que isso é uma forma de tratar o conhecimento como “conhecimento

requeitado⁸. Assim, reconhecemos que esta forma (requeitada) de tratar com o conhecimento acaba compondo o recheio de muitas aulas. Por um lado, frente a conjuntura da EF contemporânea, isto é importante para que o aluno tenha maior acesso ao patrimônio da cultura corporal, e possa assim, ampliar seu repertório de conhecimento acerca desta parcela da cultura geral. Por outro lado, destitui o professor da condição de sujeito que também produz conhecimento.

Finalizando, neste breve texto tentamos compreender como professores de EF entendem o processo de formação continuada ao longo de sua carreira docente. As inferências que fazemos é parte do que os colaboradores apresentaram, de nossas experiências e da literatura consultada. Certamente, novos estudos devem ser edificados a partir dessa problemática, o que significa que sempre chegamos ao fim do começo.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, os colaboradores, por um lado, entendem que o processo de formação continuada ocorre de maneira individualizada, e que este acontecimento esta condicionado em grande parte, na busca por cursos de curta duração, atualização, palestras, entre outros. Por outro lado, se referem às responsabilidades do Estado, que “gerencia” os professores em seu tempo de trabalho. Neste aspecto, há uma grave lacuna do âmbito administrativo, pois é

perceptível que estas instâncias possuem, salvo exceções, visão compreensão restrita sobre formação continuada.

Também percebemos que as ideias/concepções apresentadas sobre formação continuada não contribuem substancialmente para que possamos desmistificar este processo formativo no âmbito da EF Escolar, principalmente pelo fato de que essa discussão está distante do cotidiano dos docentes, como se fosse um problema a ser resolvido “pelos outros” (por quem está na gestão, por exemplo), ou na medida do que for possível, de forma individualizada. Portanto, entendemos ser necessário para que seja possível ampliar estas concepções uma teorização mais ampla e elaborada, o que permitiria um alargamento da compreensão dos professores acerca desse processo, a fim de possibilitar condições objetivas que permitam o desenvolvimento de processos de formação continuada no cotidiano do próprio trabalho docente.

Entendemos que a formação continuada não deve limitar-se a cursos de reciclagem e atualização – embora reconhecamos neles determinada importância. A realização de pesquisas colaborativas entre professores da universidade e professores da escola pode ser um caminho importante para avançar nas discussões aqui apresentadas, o que remete a responsabilidade ao âmbito acadêmico. Entre outros elementos, processos ampliados de formação continuada permitiriam entender que não há um elo mágico entre produção e aplicação do conhecimento, colocando professores que estão no contexto escolar em uma posição

8 Utilizamos o termo “conhecimento requeitado” estabelecendo uma analogia á “noticia requeitada”. Aqui a aplicação do termo significa fazer uso de conhecimentos já produzidos e veiculados há mais tempo, como se tratassem de conhecimentos novos (MOLINA NETO, 2006, p.51).

horizontal em relação a pesquisadores que estão nas universidades.

Desta forma, foi possível perceber que o processo de formação continuada é atravessado por sérios problemas, tais como: falta de incentivo para a formação, limitação de tempo para estudar em serviço, entre outros. Neste sentido, concluímos ser necessária a deliberação de espaço e tempo para que os professores possam dialogar sobre suas experiências no trabalho e, ainda, que possam criar neste espaço perspectivas de formação edificadas coletivamente, procurando articular a produção teórica do campo com o trabalho docente no cotidiano. Sendo assim, compreendemos a formação continuada como um processo, um continuum, que pode ser constituída sob a ótica do inconformismo epistêmico.

Os resultados obtidos com esta pesquisa nos permitiram perceber a necessidade de uma proposta coletiva de formação continuada, mesmo reconhecendo a importância do esforço individual. Quando tratado deste assunto com os colaboradores, a formação continuada não aparece como um processo coletivo – inclusive, cabe à máxima “cada um por si”. Assim, identificamos como aspectos fundamentais que poderiam referendar de maneira significativa processos de formação continuada na lógica aqui apresentada: a reflexão sobre a prática pedagógica, a busca autônoma na produção de conhecimentos, a formação como processo coletivo, a troca de experiências, o incentivo a formação e a disponibilidade de tempo e espaço no ambiente de trabalho, a pesquisa como uma possibilidade importante, entre outros. Neste sentido, a formação continuada trata-se de suporte fundamental para a EF escolar, como parte inerente do trabalho docente. Em nossa percepção,

um professor jamais deve esquecer que estudar se trata de um pressuposto para a docência. Vivemos um momento (se é que não passamos dele) de fixarmos larga, livre e ética crítica sobre processos de formação (inicial e) continuada.

Podemos dizer que a formação continuada mediante a atuação profissional constitui um espaço relevante de valorização, ressignificação e construção de uma práxis desafiadora e mais qualificada, de uma aproximação dialética entre teoria e prática e de uma concepção do papel docente que sustente a prática pedagógica no cotidiano do trabalho docente. Finalmente, entusiasmados em recomeçar, é possível dizer que escrever é uma maneira de olhar para dentro de nós mesmos, e que as palavras dizem coisas que, talvez, não seriam ditas de outra forma. Assim, o mais importante é a evidência de que ler é importante e escrever é preciso (MARQUES, 2001), pois é a partir destes princípios que formulamos diferentes cartografias sobre o mesmo terreno, e de forma consistente e qualificada no âmbito da formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. A crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo. Perspectiva, p. 221-247, 2007.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: UNIJUI, 2003.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand, 1989.

- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ENCICLOPÉDIA DO ESTUDANTE. **Ciências da terra e do universo**. Da geologia a exploração do espaço. São Paulo: Moderna, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2002.
- FENSTENSEIFER, P. E.; GONZALEZ, F. J. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar. **Cadernos de formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. CBCE: Autores Associados, março/2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí. Unijuí, 2001.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MOLINA NETO, V. M.; MOLINA, R.; SILVA, L. O.; DIEHL, V. R. O. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.), **O Fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.
- MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v 19, n1, p.34-41, 2001.
- REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**. Ano XIX, n. 28, p. 38-62, 2007.
- _____. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.
- SOUZA JUNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, p. 81/92, 2001.
- KANT; I. Resposta a pergunta: que é “esclarecimento”? In: _____. **Textos seletos**. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTINUING FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION: some reflections...

ABSTRACT

The aim this paper is discuss about the continuing formation process in Physical Education (PE) field. This is one descriptive research, with one qualitative approach. We start from the idea what the process of the continuing formation can be represent one professional dimension what allows constant critical reflection about the daily teaching work. But, hegemonically, the continuing formation is understood, how one updates process in short courses. Thus, is fundamental enlarge this comprehension and think about the way more qualified for deal with the continuing formation in work teaching.

Keywords: Physical Education; Continuing Formation; Pedagogic Practice.

Recebido em: abril/2013
Aprovado em: junho/2013