

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo.

Renato Sampaio Sadi ¹

Resumo

Este artigo apresenta o tema da formação permanente dos professores de educação física e aborda o conteúdo dessa formação, o conhecimento crítico-criativo. Discute a organização dos professores e o papel da formação a partir da prática profissional e dos saberes sistematizados, sugerindo novos caminhos para a área profissional e acadêmica. O professor, como sujeito que estuda, pesquisa e intervém na realidade é concebido como um agente de transformação social desde a formação inicial, até as experiências da profissão. O processo de formação permanente é compreendido nos marcos

Abstract

This article presents the theme of the permanent formation of physical education teachers deal with contents of this formation, the critical and creative knowledge. It argues the organization of the teachers and the paper of formation in professional practice and of knowing systemize them, suggesting new ways for the professional and academic area. The teacher, as a person that studies, research and interview at reality is an social agent transformations since the initial formation, until formation in large experiences. The formation process is understand in landmarks of flexibility,

¹ Docente Adjunto-Doutor da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

da flexibilidade, tolerância, autonomia e responsabilidade coletiva, questões complexas e, ao mesmo tempo, coerentes com as novas determinações do mundo produtivo que apresenta novas determinações para a atividade docente, que passa a ser uma questão não apenas das instituições formadoras mas também uma necessidade dos próprios professores. Palavras-chave: formação; conhecimento; educação física; prática profissional

tolerate, autonomy and collective responsibility, that are complex questions and, at the same time coherent with new determinations of the new productive world that presents also new determinations for the teaching activity. This is not only to be a question of institutes and universities but also a necessity of the proper teachers. Key-words: formation; knowledge; physical education; professional practice

Introdução

A formação permanente de professores de educação física, situada no horizonte das mudanças sofridas pela área, faz parte das expectativas e perspectivas de secretarias de educação, universidades públicas, particulares e dos próprios sujeitos que buscam a referida formação. A formação profissional em educação física como continuidade do processo de formação humana, a chamada formação inicial e, posteriormente, a formação em serviço, formação continuada ou contínua é integrada à formação permanente para atividade do professor, seu trabalho, capacitação, re-qualificação e/ou atualização. O conceito de formação permanente que utilizamos para situar a discussão do projeto de formação do professor após o período da graduação é o de formação continuada. Como formação

permanente parece ser uma idéia mais ampla, para a discussão que se segue iremos utilizar este conceito.

Inicialmente, é importante destacar o fato de que, em intervalos de curto e médio prazo, a formação permanente ocupa lugar de destaque na vida profissional dos professores de educação física. Uma sólida formação científica na base da graduação não é suficiente para acompanhar os processos dinâmicos das mudanças que assistimos hoje, tampouco faz parte da realidade do mundo escolar e das perspectivas de planejamento coletivo. Entre a formação inicial e a continuada ainda temos um hiato de conhecimentos não apropriados, ou seja, uma fissura entre a Universidade e as instituições da prática profissional. De um lado, a teoria (dês)ajustada, de outro, o mundo concreto (dês)conhecedor dos avanços acadêmicos.

Considerando que a realidade dos professores de educação

física no Brasil não pode ser reduzida às atividades de aulas, metodologia e objetivos pedagógicos, mas passa pela compreensão da atividade docente configurada na profissão de professor, esboçamos as seguintes preocupações: Como articular os conhecimentos da educação física, visando mudanças na prática pedagógica e nos efeitos desta prática junto a alunos do ensino básico? Como sair do plano do discurso e enfrentar as dificuldades da prática, inserindo elementos possíveis nesta suposta mudança? Estas questões não podem ser respondidas sem que se faça uma abordagem da formação inicial como parte da formação permanente.

A cultura universitária vivida por aqueles que se tornam professores muitas vezes ameaça a profissionalização, pois é responsável pelo descompasso citado: O indivíduo entra e sai da Universidade sem ter que viver intensamente o que será sua atividade profissional. Por mais que se tenha avançado no campo das metodologias e dos estágios, o fato dos professores aplicarem teorias contraditórias com a realidade das escolas é muito mais intenso do que os projetos existentes para enfrentar tal problemática.

Nesse sentido, não basta o professor ter acesso à pesquisa como instrumento de mudança na qualidade de ensino. É necessário que ele, em primeiro lugar, tenha aces-

so à sua realidade, de forma plena e verdadeira, para em seguida considerar e adequar os aspectos de investigação pertinentes.

A formação continuada como processo que ocorre em situação específica, após a formação inicial, considerada como a formação desenvolvida durante a graduação, tem sido apontada como formação individual e formação coletiva, isto é, como espaços opostos de articulação de saberes. No caso dos professores de educação física que possuem a formação inicial no interior da prática profissional (professores que não passaram pelo curso de graduação ou que ainda o estão cursando) a formação continuada não pode se confundir com a formação em serviço. O mesmo acontece com aqueles que, em busca de aprofundamento ou titulação, retornam à universidade para fazer cursos de especialização, mestrado e doutorado. Essas situações, às vezes, não são consideradas quando se discute a formação continuada e a idéia dominante refere-se, especialmente, aos projetos de formação elaborados a partir de demandas específicas. (cf. DALBEN, 2004)

Para MARIN (2002) a formação continuada de professores deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, de forma contínua, desde uma dimensão inicial e, sem um ponto final. A continuidade desse processo deve-

ria transformar a escola em um espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Assim, a formação continuada como um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida é um tema complexo que precisa ser problematizado tanto no interior da Universidade como nos sistemas educacionais de ensino básico.

Se, de um lado, o debate sobre as possibilidades de se estabelecer uma política de formação docente, no âmbito da universidade, não é algo simples, pois envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos gestores que definem processos de avaliação da produtividade daqueles que vivem a universidade e que a fazem no seu cotidiano, de outro, no âmbito de agências não universitárias, se apresenta como “pacote educacional” – tudo está presente, desde o conteúdo (e as famosas receitas de bolo) aos métodos verticais e avaliações fechadas.

As ênfases e os esforços na formação inicial do professor de educação física hoje parecem indicar sinais de esgotamento da prática pro-

fissional da educação física – atividade escolar baseada no militarismo/higienismo/tecnicismo. Intensos debates e variadas formulações teóricas sobre a formação inicial objetivaram, ao longo das décadas de 1980 e 1990, mudanças na forma e no conteúdo desta educação física, muitas vezes não considerando a diversidade social e cultural do currículo escolar e da própria estrutura das escolas brasileiras. Para além da responsabilidade individual do professor/a ou do sistema de exclusão como explicações do fracasso da educação física – atividade escolar citada anteriormente, os esforços que reorientaram e re-construíram, no palco acadêmico da área, os suportes teórico-metodológicos de inovação, a educação física – componente curricular, apontam limitações no saber-fazer dos professores, permitindo situar a problemática num campo mais fértil de investigação, o campo da formação permanente.

Este texto apresenta considerações sobre a formação pensada como um eixo de totalidade social entre a formação inicial e a continuada, a formação permanente do professor/a de educação física com base no conhecimento crítico-criativo. A apropriação de saberes escolares se mescla com os variados saberes sócio-histórico-políticos encontrados em diversos lugares de formação. O professor, como sujei-

to que estuda, pesquisa e intervém na realidade é concebido como um agente de transformação social, ajustando-se às demandas da atualidade, isto é, um professor situado nos marcos da flexibilidade, tolerância, autonomia e responsabilidade coletiva, questões que entendemos coerentes com as novas determinações do mundo produtivo que apresenta novas determinações para a atividade docente.

A formação permanente e a organização dos professores.

Diante do individualismo entendido como egoísmo e abandono da organização coletiva, um novo desafio é re-posto na disputa por ascensão profissional, o desafio da formação permanente requerida pelo próprio sujeito que se re-forma. Este novo ingrediente faz parte do acirramento de um mercado de trabalho com poucas vagas, altamente competitivo e segregador. O indivíduo é impelido à guerra da formação, isto é, ou se torna qualificado e competente ou sucumbe diante de seus pares. Esta lógica competitiva já descrita na literatura sobre trabalho e educação, também tem significados para estudos sobre formação. Duas reflexões não opostas mas coincidentes podem ser ex-

traídas a partir desta situação: 1 – A gradativa falência da profissão de professor; 2 – A re-construção da disposição de luta individual a partir do fracasso. Entendemos que uma das sínteses provisórias da realidade brasileira, no que diz respeito à formação permanente, reside precisamente na compreensão deste quadro psico-social do professor. O sindicalismo de professores se insere definitivamente no campo da formação permanente. Vianna analisa a crise e as perspectivas da ação coletiva docente a partir da idéia dos “nós do nós docente”, ou seja, dos entraves da identidade coletiva do professorado. A autora apresenta algumas pistas para pensar a formação permanente dos professores agrupa quatro tipos de professores. Tipo 1 = O agir coletivo como militância sindical; Tipo 2 = O agir coletivo como adesão pontual; Tipo 3 = O agir coletivo como dedicação ao trabalho na escola; Tipo 4 = A ausência de ações coletivas (cf. VIANNA, 1999) Destas reflexões extraímos a idéia de coletividade dilacerada, visando situar nossa discussão na necessidade do sindicalismo docente imprimir esforços de formação permanente, naquilo que lhe for possível e adequado.

Que canais de formação permanente os professores podem recorrer no que diz respeito à continuada de estudos e certificações

dentro de possibilidades de ascensão profissional? A atual realidade brasileira apresenta esta resposta nas inúmeras oportunidades do mercado de cursos pagos e em algumas iniciativas do Estado, mas são os próprios professores que ao longo dos últimos anos vêm construindo alternativas à tal problemática. FREITAS (1992:07) por exemplo, refere-se aos esforços da década de 1980 para pensar a formação do professor, listando as seguintes entidades nacionais: Anfope – Associação Nacional de Formação de Professores, SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Grupos de Licenciaturas da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, entre outras. Na área de Educação Física, o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e APEFs – Associações de Professores de Educação Física.

Os tópicos principais da formação do profissional da Educação estavam nos próprios movimentos organizados e articulados a partir de 1980 e as reivindicações faziam parte do conjunto de reivindicações da escola de qualidade, constituída como luta histórica dos trabalhadores.

Neste eixo de análise, as insuficiências da formação inicial acabam impactando na formação

permanente complexificando o debate dentro da organização dos professores. O problema passa a ser profundo e difícil quando, para além das pautas de reivindicação por formação, aparece a questão do caráter desta formação. Além disso, com as transformações societárias potencializadas nas décadas de 1980 e 1990, as tradicionais instituições formadoras (no caso dos professores, a Universidade e as Secretarias de Ensino) são obrigadas a oferecer conteúdos re-formulados de formação. Nesta caminhada, as associações e os sindicatos de professores se somam à cena da formação permanente. ALMEIDA (1999:202) argumenta que as propostas formuladas pelos sindicatos de docentes estão longe da articulação entre formação inicial e formação continuada. Embora esta última seja reconhecida como condição essencial para o exercício da docência e para assegurar a qualidade do ensino, a reivindicação coloca-se no nível de que o poder público ofereça cursos de formação na carreira docente e garanta aos professores a possibilidade de acesso a esta formação. A autora observa que o Estado, quando intervém no campo da formação continuada, o faz com o objetivo de controle sobre o professor. Conclui que uma das possibilidades da ação sindical docente nos novos tempos seria a de cumprir uma parte do papel do Estado no que se refere às ações de formação.

O sindicato precisará se relacionar com a especificidade do universo dos professores, que é a sala de aula, contribuindo para que eles restaurem os vínculos que os identificam como coletivo profissional e, nessa medida recriando o sentimento de união dos professores com seu sindicato (...). Caso contrário, o futuro do sindicato pode ser o de tornar-se apenas uma grande agência empreendedora de múltiplos serviços. É necessário que o sindicato passe a agir diferentemente sobre as questões de desenvolvimento profissional dos professores, assumindo que a formação é também um território de sua competência. Essa é uma via importante para que ele assuma a formação continuada como espaço de reflexão sobre o fazer profissional do professor, tomando para si a tarefa de também re-pensar o trabalho docente. Talvez por aí, os professores consigam juntamente com o seu sindicato reiventarem seu papel social, e o sindicato, apoiado na força e na vontade coletiva dos professores, consiga maior poder para fazer valer seus objetivos e compromissos políticos e sociais (ALMEIDA, 1999:219)

A autora discorre sobre as experiências europeias do sindicalismo docente no campo da formação permanente. Dois organismos sindicais são analisados: A Federación de Enseñanza das Comisiones Obreras (Espanha) e Fe-

deração Nacional dos Professores (Portugal). Os resultados indicam que, além das questões de salário e carreira, a atenção dos sindicatos se volta para a renovação e a reflexão pedagógica conduzida por meio do oferecimento de jornadas, seminários e grupos de trabalho e, ao mesmo tempo por reivindicações junto à administração governamental no tocante à formação permanente obrigatória na jornada de trabalho do professor. (cf. op cit: 125)

Ressaltamos que a busca por conhecimentos pedagógicos de cunho crítico e criativo, no seio do professorado de Educação Física, poderá ser direcionada a esta união dos professores em seu sindicato sem perder de vista o papel mais imediato das lutas por salário e carreira. O primeiro passo para que tal casamento seja duradouro e estável certamente é o oferecimento de um conjunto de eventos, cursos, seminários, simpósios sobre temas de interesse dos professores mas não deve se limitar a este movimento. Os coletivos de professores de educação física podem planejar ações estratégicas de forma a superar a concepção mecanicista de prática profissional ainda presente, ampliando o foco da formação continuada, isto é, compreendendo-a como formação permanente. Tal amplitude significa necessariamente a composição de pautas conjuntas com professores de outras áreas. Ainda

que tenhamos diferenças entre os diversos componentes curriculares, as especificidades da educação física precisam ser explicitadas para todos os professores tanto na escola como no sindicato. Ensinar educação física implica uma atuação diferente em relação ao ensino de outros componentes do currículo. Não é um objeto de igual consideração. É preciso desfazer a idéia de uma certa equidade existente no campo da profissionalidade docente. Tal profissionalidade é marcada pela negociação com um tipo de atividade específica, que tem conteúdos, exigências próprias, finalidades situadas e estratégias de controle e autonomia. Há hierarquias, níveis, graus e imagens bastante diferenciados entre os professores. Há diversidade de salário, de carreira, de titulação e prestígio. (cf. GARIGLIO, 2005)

Escrevendo sobre o planejamento escolar e a legitimidade da educação física, SILVA aborda a temática da categoria profissional e os rumos pedagógicos dos professores que atuam em escolas públicas. As modalidades de planejamento (plano escolar, plano de ensino, plano de aula) são tomadas por uma totalidade no pensamento do autor. Isso pode ser expresso diretamente no título de seu trabalho "Profissional indivíduo ou professor categoria?" no qual percebemos a necessidade, nos dias atuais, de se organizar a área dotando-a de significados coerentes com as expressões mais sensíveis do componente curricular.

O planejamento escolar concebido de forma democrática e participativa desde a sua construção até a sua concretização e avaliação pode se apresentar como um instrumento de organização e ação coletiva com vistas a resolver os problemas da escola e desenvolver uma prática pedagógica de qualidade para as maiorias. No entanto, o planejamento escolar, têm-se constituído como prática individual, isolada, fragmentada, a-sistemática e que atende à questões burocráticas das escolas e secretarias de educação (...). Em sua maioria são desvinculados do fazer pedagógico do professor, o que contribui para a descaracterização da escola pública como espaço de qualidade para as maiorias. (SILVA, 2002)

Apresentamos e justificamos nossa análise sobre a organização dos professores como uma das possibilidades de formação permanente, discutindo o potencial crítico-criativo destes coletivos. Entendendo que as formas de organização constituem as bases para a estruturação dos conteúdos a serem privilegiados nos projetos de formação permanente questionamos, na seqüência, quais seriam os métodos mais indicados para trilhar e perseguir os objetivos da formação permanente?

Que tipo de formação permanente?

A natureza da atividade docente para o professor de educação física requer hoje, uma ampla formação permanente, qualquer que seja o sentido ou o tipo de concepção educacional utilizada. Entendemos que uma ampla formação deve ser aquela capaz de envolver, por meio de processos democráticos, uma quantidade elevada de agentes de formação, de preferência com níveis elevados de titulação acadêmica. Além disso, uma ampla formação deve considerar os componentes qualitativos do currículo, as engrenagens do planejamento e as contradições da prática profissional. Para os efeitos desse texto consideramos que a formação permanente comporta, nesta totalidade descrita, procedimentos metodológicos que objetivam o conhecimento crítico-criativo como mote da intervenção profissional.

Compartilhando da idéia de que os diversos saberes da realidade se transformam em saber escolar, identificamos os componentes deste saber em três dimensões, ou três tipos de saberes da docência: 1 – Saber da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com professores significativos, assim como o que é produzido na prática num proces-

so de reflexão e troca com os colegas; 2 – Saber do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e 3 – Saberes pedagógicos, relativos à questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A fragmentação dos saberes deve ser rejeitada e superada, considerando-se como objetivo central a prática social por meio dos saberes da formação dos professores. (cf. PIMENTA, 2005) Os saberes particulares dentro da totalidade do saber escolar se apresentam como possibilidade de continuidade curricular – são na verdade elementos definidores da formação permanente. O saber escolar está inserido no mundo das crianças, dos adolescentes, jovens, adultos e professores, engendrado de múltiplas formas, por meio de conteúdos culturais e sociais, determinados historicamente. A escola traduz este saber em disciplinas, componentes curriculares e atividades pedagógicas transformando-o em tipos específicos de saber. Assim, o saber escolar pode ser capaz de interferir na cultura de uma sociedade, por que a escola provendo os indivíduos de conhecimentos críticos e criativos, bem como de experiências culturais,

pode contribuir para as necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (cf. FOSSEM, 2003)

Dentro da escola como espaço de trabalho, os professores de educação física ensinam e aprendem os conteúdos universais capazes de, em sendo transformados do ponto de vista crítico e criativo, serem apresentados, de forma dosada e seqüenciada para a coletividade em seu processo de escolarização.

Partindo da compreensão curricular da educação física sintetizada na Resolução 07/2004 é possível prever uma formação continuada, desdobrada da formação inicial planejada, que seja ao mesmo tempo, coerente com as determinações institucionais e promotora de mudanças significativas na realidade escolar. As bases da formação inicial foram assim definidas no artigo 7º:

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: a) Relação ser humano-sociedade; b) Biológica do corpo humano; c) Produção do conhecimento científico e tecnológico. § 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógico. § 3º A critério da Instituição

de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão. § 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 3-4, grifos nossos)

Tendo em vista que várias formas de interpretação do artigo 7º da resolução podem ser conduzidas pelas coordenações dos cursos de graduação de educação física, a formação ampliada e específica também pode ser pensada como um eixo de articulação com a formação continuada. Esta perspectiva está baseada na multiplicidade de conhecimentos e no tempo de quatro anos para a integralização curricular. Entendemos que os coletivos organizados de professores universitários podem apontar para que variados conteúdos possam ser tratados na formação inicial, devendo ser aprofundados na formação continuada.

Por outro lado é importante comentar que a aparente dicotomia licenciado/bacharel não pôde ser resolvida pelas diretrizes curriculares. Ao suprimir o termo bacharelado e trocá-lo por graduado a legislação deixou uma lacuna no campo escolar, remetendo-o para as determinações gerais da licenciatura. Assim como diversos aprofundamentos são possíveis no universo da prática pedagógica da educação física, a formação inicial ficaria mais próxima da formação continuada e a idéia de formação permanente mais nítida para os professores. Resta saber como aplicar tal formação permanente no campo escolar da educação física, já que, mesmo tendo avançado na legitimidade a contradição licenciatura/bacharelado se manteve na legalidade. O artigo 4º, parágrafo 2 da peça citada afirma que:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (ibidem: 2004, p.2)

A investigação dos campos de intervenção profissional apresentou a escola como uma possibilida-

de de atuação privilegiada, entretanto, não considerou a variedade de culturas e experiências das escolas para um olhar mais atento, detalhado e particular da educação física, ou seja, não possibilitou o re-conhecimento de aulas, planos, avaliações em conteúdos de atividades esportivas, competições, novas pesquisas empíricas, etc. A prática das competências como objeto de análise ainda é vista como intenção dos legisladores, o que implica uma prática ainda distante, difícil e complexa de ser apreendida pela teoria. A identificação de que a prática seja o eixo central do currículo já foi anunciada e pretendida por uma educação física que almeja mudança e qualidade socialmente referenciada mas continua enquadrada e refém do discurso profissional e acadêmico. Na mesma linha de raciocínio a escola é vista na dimensão de "lugar de aplicação" sendo secundária a idéia das múltiplas experiências da educação física. Ao considerarmos a prática como eixo central do currículo e da formação permanente queremos na verdade indicar o que a resolução deixou tangente: o foco no caráter da prática de ensino, estágios e realidades escolares.

Isto certamente exigiria uma nova concepção de prática e uma forma de se ver a prática de ensino e o estágio supervisionado, questões não centrais aos legislado-

res. A prática passaria a ser entendida como uma ação profissional num dado contexto organizacional. Tal ação profissional seria de competência do professor de educação física, novamente um tema não central nas definições legais pois os interesses desta graduação em educação física são direcionados ao profissional de educação física. Assim como a prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por um docente e, passariam a ser coordenadas por coletivos de docentes, tornando-se o eixo do currículo, poderíamos conceber uma articulação entre os saberes escolares com os não escolares sendo pensados como responsabilidade coletiva dos professores de educação física (cf. BETTI, 1996)

Desde a formação inicial a prática como elemento de articulação de um currículo complexo e sempre em construção é um fundamento central para se pensar em teorias. Todos os docentes efetivamente envolvidos na formação de professores, ao serem chamados para a organização de atividades coletivas, tendo a prática como base de conhecimento deveriam recuperar os conteúdos universais da educação física na prática com o objetivo de atualização de conhecimentos. Isso, obviamente, não significa uma concepção empirista de conhecimento, mas um ponto de partida, ou seja, um elemento motivador para a busca da

generalização na teoria. A fragmentação curricular tem sido responsável pela prática descontextualizada que persiste na educação física. No que se refere à perspectiva profissional dos professores, a partir da reprodução desta fragmentação, tem sido um elemento de desânimo e descrédito em programas, projetos e cursos de formação permanente. Como os incentivos de salário e carreira são tímidos diante das ferramentas pedagógicas, o professorado de educação física não tem encontrado força para reverter o quadro confuso que é o campo da formação permanente, aliás, com qualidade socialmente referenciada só possível com ampla organização, mobilização e consciência crítica de coletivos organizados.

A perspectiva teórica da formação continuada de professores de educação física com foco na educação inclusiva foi abordada por CRUZ, que conclui por uma assertiva profissional dos professores:

No início da pesquisa a noção de formação continuada era muito clara. A partir de uma formação inicial, ocorrida em nível de graduação, os então já professores participam de programas específicos de formação que conduzem ao aperfeiçoamento/aprimoramento do conjunto de informações – orientadas para sua intervenção profissional – que ele já possui (...) Talvez conceber a formação inicial/

continuada tendo como referência exclusiva o conhecimento formalizado colabore para restringir nossa perspectiva sobre o assunto. Quando se inicia, ou de onde se continua, parece não ser o ponto central da questão. Um aluno que frequenta o último ano de um curso de graduação talvez não esteja, ainda, devidamente iniciado no ofício de professor. A busca do desenvolvimento profissional, apoiado numa perspectiva de auto-aprimoramento com vistas a intervenções de impacto diante das demandas sociais que se colocam, sugere ser um aspecto mais central na ampliação do entendimento de formação continuada. Outrossim, não se pode ignorar que a história de vida, assim como o processo de escolarização – em nível de educação básica – influenciam o processo de formação profissional ao qual a pessoa se submeterá. (CRUZ, 2005)

Os professores de educação física estão mais preocupados com seu desenvolvimento profissional apoiado numa perspectiva de busca de conhecimento, ou seja, de aperfeiçoamento/aprimoramento. Talvez, por estarem convencidos de que sua profissão pode ser traduzida por um amplo campo de conhecimento técnico e cultural, os professores decidam investir na sua trajetória de formação permanente. Na medida em que a experiência é uma categoria central para localizar os sujeitos for-

madores e os que buscam a formação, a área de educação física tem se apoiado nos seus próprios determinantes históricos e em projetos de mudança. De um lado, nas raízes do tecnicismo esportivo e nos modelos de corpo do funcionalismo, de outro, nas intenções da crítica pedagógica e de sua "militância" em torno do tema formação. Paralelamente à consolidação da pós-graduação em educação física temos tido oportunidade de visualizar diversas subcategorias como os professores iniciantes, os que buscam a formação continuada para voltar para a realidade escolar, os professores experientes que desejam o retorno às instituições de ensino e aqueles que almejam a carreira acadêmica.

O conhecimento de profissionais experientes deveria constituir uma parte integrante dos conteúdos das disciplinas escolares. A importância dos depoimentos destes profissionais em pesquisas acadêmicas é indiscutível. Não apenas relatos sobre a vida profissional e pessoal são questões sensíveis para os pesquisadores, chama atenção, principalmente, as dificuldades e entraves com a formação permanente e a atuação pedagógica. Durante a década de 1990, relatos de experiência e histórias de vida tomaram lugar nas pesquisas educacionais e nos congressos e simpósios da área de educação física, demonstrando a

importância da experiência docente para a formação profissional. (cf. BETTI, 1996)

Formar professores como uma tarefa de docentes experimentados no ensino, na pesquisa e na extensão universitária aproveitando também a experiência dos professores mais antigos das escolas do ensino básico é um desafio para a formação permanente. Compreender tal formação como formação humana de amplo espectro requer a passagem pela prática e suas contradições com os aportes teóricos. Potencializar tais engrenagens por meio da experiência como categoria sociológica é um caminho proveitoso para a educação física brasileira. Na mesma direção, desdobrar e extrair um potencial crítico e criativo das diretrizes curriculares e dos projetos de cursos é um outro caminho proveitoso.

A investigação sobre a formação de professores de educação física em cursos de especialização, por exemplo, evidencia os seguintes traços: Os professores mais experientes, embora reconheçam a importância dos novos conhecimentos adquiridos para o revigoramento de suas formação inicial, pautada nos antigos currículos de forte base biológica e esportiva dos anos 70 e 80, apresentam uma postura crítica e de certa forma contrária às intenções dos professores universitários

. Como os saberes dos professores mais experientes (professores cursistas) foram pouco valorizados nos cursos, seu sentimento geral não é animador. Não se trata, portanto, de uma simples recusa ao conhecimento teórico, como comumente se pensa, mas talvez uma negligência dos professores universitários na condução dos conhecimentos dos cursos de especialização. No caso dos professores iniciantes, há uma maior tranquilidade na relação com o conhecimento. É possível que a explicação para isso esteja no fato de ser pequena a distância que os separa da formação inicial, bem como por terem o saber da experiência menos consolidado. (cf. ALVES, 2005)

A divisão entre professores iniciantes e professores experientes bem como suas semelhanças e diferenças parece ser um aspecto importante. Os primeiros, mais tendentes às críticas teóricas e os mais experientes, sedentos por saberes amalgamados, isto é, saberes da experiência somados aos saberes teóricos. Ressalta-se que a crítica à base biológica e esportiva das décadas de 1980 e 1990 normalmente é generalizada pelos professores. Pelo menos no discurso, os professores apresentam uma postura que busca a formação permanente como uma possibilidade de intervenção qualificada. Resta saber se a prática pro-

fissional destes professores tem sido direcionada para a construção de aportes qualitativos nas aulas de educação física.

O conhecimento crítico-criativo como mote da intervenção profissional.

Os objetivos principais de uma formação permanente em educação física voltados para a re-significação dos conteúdos e métodos de ensino, observando-se as mudanças sofridas pela área no que diz respeito à formação inicial: cursos de Licenciatura e cursos de Bacharelado em Educação Física ainda são objetivos gerais muito amplos e, às vezes, utópicos. Ao traçar os objetivos específicos de um projeto de formação, os especialistas da área se dividem: Há os que defendem um conhecimento técnico-instrumental, ainda que amplo, normalmente apoiado nas referências das ciências da saúde com complementos da área de ciências humanas, e os que defendem um conhecimento crítico para uma intervenção profissional qualificada, normalmente apoiado nas referências da cultura de movimento, cultura corporal. Os objetivos e aportes teórico-metodológicos para a discussão do papel da formação já foram elucidados pelo recen-

te debate acadêmico, entretanto, pouco desenvolvido pelos agentes que atuam com a prática profissional. De fato, os professores de educação física ainda continuam reféns de uma formação continuada generalizada e difusa onde qualquer conhecimento é bem vindo. Parece que no lugar da importância dos aspectos científicos da área reside uma desenfreada busca por conhecimentos de ação imediata, prevalecendo aulas destituídas de significado e que servem mais para preencher o tempo dos alunos na escola. Na verdade, o que predomina ainda é uma formação extemporânea e sem foco, de baixa densidade e distante da formação inicial. O professorado de educação física em geral, não possui as características do docente reflexivo e crítico que se debruça sobre as vias de transformação possíveis da educação. Tais características podem ser ilustradas pelo sujeito que busca o conhecimento de forma constante e metódica. Assim, a inquietação, a curiosidade e pesquisa como conhecimento não acabado; não podem ser explorados pelos professores de educação física de forma espontânea e aleatória, pois seu saber advindo quase que exclusivamente da prática esbarra num falso domínio da área. A prática refletida por si mesma não esclarece a totalidade do conhecimento e, dessa forma, se apresenta como reali-

dade fragmentada - pedaços isolados e incapazes de re-formar, no máximo, informam novos quesitos do mundo da moda (conhecimentos supérfluos dos meios de comunicação). Os professores que assumem tarefas rotineiras e burocráticas podem se tornar pessoas despreparadas para o futuro. Admitindo-se as novas exigências da avaliação docente, quem não apresentar um mínimo de coerência entre as atividades de planejamento e as atividades de execução estará fadado a conviver com o mundo da empregabilidade – hoje empregado, amanhã, desempregado, empregos, na maioria, de caráter precário e temporário.

Entendemos que somente uma reflexão da prática subsidiada por uma formação permanente de qualidade pode se constituir em uma escalada de desenvolvimento profissional condizente com as novas orientações e exigências da competitividade. Saber refletir sobre a própria prática é um tema explorado por Perrenoud (2002) do qual compartilhamos os seguintes princípios e diretrizes: Perguntas - 1 – Por que formar professores que possam refletir sobre sua prática?; 2 – Como entender as transformações/complexidades crescentes no ensino? Respostas – 1 - O autor advoga que a formação profissional deve ser compensada no que diz respeito às superficialidades dos conhecimentos adquiridos; possa favorecer a

acumulação de saberes de experiência; propicie responsabilidades políticas e éticas de cooperação, inovação; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo. 2 – São apresentados os seguintes aspectos de mudança no ensino: Renovação dos programas; reformas e tecnologias incontornáveis; alunos menos dóceis pais, ao mesmo tempo, consumidores da educação e desinteressados das questões pedagógicas; estruturas como ciclos, módulos e percursos cada vez mais complexos; avaliação mais formativa e diferenciada. (cf. op.cit: 48-56) Se conjugarmos o teor objetivo destes princípios, aplicando questões práticas de nossa realidade, podemos verificar que muitas das chaves da razão pedagógica residem no envolvimento ativo dos professores. Isso, de certa forma, obriga a um repensar das questões estruturais e políticas do ensino, afinal, para além dos recursos básicos e midiáticos, respaldados pela qualidade docente de novas carreiras e por uma aposta nas melhorias salariais restará sempre o empenho, dedicação, disponibilidade emocional e vontade de superação dos professores. Perrenoud considera que os desafios para os formadores de professores estão situados nas fraquezas dos sistemas formais de ensino. É possível derivar destas análises o fato de que quem forma professores tam-

bém é professor e, portanto, também precisa ser qualificado na vertente crítica e criativa.

Passamos, na seqüência, a abordar um processo da realidade do Centro-Oeste do país, do qual selecionamos alguns dados de pesquisa para futura análise. Um coletivo de professores da rede estadual de Goiás, motivado pela perspectiva de oxigenar a área de Educação Física vem concentrando esforços na formação continuada como alicerce para imprimir qualidade à prática pedagógica. Idéias para alavancar cursos e encontros pelo Estado tem sido reivindicação histórica destes sujeitos junto à Secretaria Estadual de Educação.

Desde 2004, a meta destes professores é a criação de uma nova entidade que seja responsável pela difusão da formação permanente no Estado. A justificativa para essa empreitada está presente na insatisfação que sentem com as entidades científicas e profissionais da educação física. O respeito aos professores com doutorado é qualificado como: aqueles que são considerados "claros" e aqueles que são considerados "confusos". Dominantemente, no que se refere à organização profissional, os professores compreendem o conselho profissional da área como uma entidade que "dividiu a categoria". Com estes olhares é possível concluir que o coletivo de professores está disposto a apostar na

sua própria formação permanente, escolhendo e selecionando seus pares para ajudá-los.

Ao considerarmos as contradições e tensões no que diz respeito às pautas de formação permanente em Goiás, é possível sugerir que os conhecimentos dos professores de educação física precisam ser respeitados, o que significa que, muitas vezes, as dimensões ideológicas e político-sociais não devem ofuscar os incentivos e motivações no tocante às questões pedagógicas. Isso significa, agir com cautela, sem dogmatismos, autoritarismos disfarçados e sectarismos que implicam, quase sempre, cobrar e exigir dos professores, posturas politizadas, discursos críticos, etc. Muitos dos professores compreendem que a formação permanente deva ser ampla, indo além de cursos e iniciativas de aperfeiçoamento profissional. Sua vida pessoal parece estar imbricada com suas atribuições como docente. Não há formação estritamente profissional, a pessoa do professor busca seu aperfeiçoamento para crescimento profissional. Os professores querem a formação permanente voltada para a especificidade da educação física, ou seja, uma atualização de conhecimentos e renovação de conteúdos das aulas, muito mais que a militância política. A apropriação dos conhecimentos transmitidos ou produzidos no in-

terior das atividades de formação é um processo individual que se funde com as experiências individuais de cada professor, provocando impactos diferentes em cada sujeito que se confronta com suas experiências. Está em jogo cada concepção de mundo, de sociedade, de homem, e de educação. É possível considerar que as participações nestas formações possam levar os professores a rever suas concepções, mas não podemos negar que alguns se apropriarão destes conhecimentos para reforçar conceitos já estabelecidos, ignorando a perspectiva de transformação. Nesse sentido, o impacto da formação permanente tende a se diluir na prática cotidiana, em uma aparente acomodação. (cf. GUNTHER, 2001)

Diante da complexidade do tema, o conhecimento crítico-criativo como mote da intervenção profissional deve ser constituído como objetivo, isto é, como alvo teórico-metodológico, pois para sua construção, uma série de obstáculos apresentar-se-ão: falta de incentivos profissionais no salário e na carreira docente; falta de estrutura pedagógica, equipamentos e materiais para aulas; organização escolar deficiente, muitos alunos por sala, dificuldade de cumprimento de carga horária tanto por parte do professor quanto por parte do aluno (calendário desorganizado, muitas emendas de feriados, muitas aulas

de educação física que são cedidas e/ou perdidas, etc). Tais obstáculos compõem a qualidade da educação física, podendo ser compreendidos como desafios a serem superados e persistência do agir coletivo em busca de soluções ágeis e eficazes.

O conhecimento crítico-criativo não pode ignorar estes obstáculos, antes, é um poderoso instrumento de transformação para atacar o problema, programando atividades de impacto, tais como aulas "abertas" em espaços alternativos à quadra/sala de aula; competições pedagógicas e festivas esportivas que envolvam os alunos na organização, atuação e avaliação dos eventos; projeção de filmes sobre esporte, seguido de debate e confecção de textos; construção de atividades inter e multidisciplinar junto à professores de outros componentes curriculares; encontros ampliados com pais e comunidade e outras formas de aproximação.

A vida dos professores de educação física se assemelha à aventura do motociclista e o conhecimento crítico-criativo como mote da intervenção profissional se apresenta como uma das chances de mudar a educação física nas escolas, tornando-a o centro das atenções, ou seja, fazendo com que seja atrativa para si própria e para os demais conhecimentos tratados na vida escolar. Para que isso seja concretizado os professores devem co-

meçar a executar seus planos de ensino mais do que pensá-los, ou seja, devem pôr em prática as ações da prática e planejar na ação.

Os professores como profissionais da educação planejam sua prática normalmente em semanas iniciais do ano, recebendo orientações das Secretarias de Educação quanto às diretrizes curriculares para o componente que assume. Tais planejamentos coletivos muitas vezes são abandonados no transcorrer do período letivo. Que aspecto central da atividade docente é possível planejar, garantindo a autonomia e capacitação para fazê-lo? Esta também é uma pergunta-chave do ponto de vista dos interesses dos alunos/as, já que dificilmente poderão se considerar suas necessidades e demandas particulares se seus professores/as, que são os que estão em contato mais estreito com eles, não são os que planejam a prática. Ao sobrar pouco espaço ao docente para decidi-la, os/as alunos/as também terão restrições e conseqüências para sua formação. Planejar e agir nem sempre caminham juntos. Os professores precisam ficar atentos a isso. A teorização sobre o currículo e a teorização sobre o plano não são coerentes, pois enquanto o primeiro abre perspectivas mais compreensivas da complexidade da realidade educativa e de seus conteúdos para aproximá-lo ao que é a prá-

tica, os enfoques e modelos de plano costumam ser muito mais reducionistas e mecanicistas. Progressivamente se faz do currículo um conceito mais compreensivo, enquanto que, no plano, as tendências dominantes querem ajustar táticas para conseguir efeitos muito delimitados, esquecendo a complexidade da prática. (cf. SACRISTÁN, 2002: 201-3)

Nesse sentido não basta planejar atividades/conhecimentos e esperar que tenham o efeito crítico-criativo proposto. É necessário observar elementos que permeiam a escolarização dotando-a de qualidade: O plano dos professores/as como estratégia que busca um saber crítico e criativo não consiste na execução de práticas técnicas, mas na realização de operações dos mais diversos modos, ajustadas aos alunos/as, numa determinada situação, etc. Sacristán, ao escrever sobre a prática de ensino como prática determinada, constituída por traços históricos, afirma que o professor/a não cria as condições de ensino, muitas vezes estas vêm dadas. O autor elenca oito temas no planejamento do currículo em ação que são pertinentes à discussão do conhecimento crítico e criativo:

- a) pensar ou refletir sobre a prática antes de realizá-la. b) Considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que

os alunos/as terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido. c) Ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros. d) Prever, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar. e) Antecipar as conseqüências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua. f) Ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade. g) Delimitar o contexto, considerando as limitações com que contará ou tenha que superar, analisando as circunstâncias reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/as, materiais, meio social, etc. h) Determinar ou prover os recursos necessários. (GIMENO, 2002: 205)

Todos os temas apresentam a necessidade da reflexão rigorosa e de contexto, situados na perspectiva de uma formação humana condizente com os novos rumos da educação física previstos institucionalmente e aqueles com os quais estamos familiarizados, que são os conteúdos essenciais tratados historicamente (jogo, esporte, ginástica, dança, lutas, práticas alternativas) Representar tais conhecimentos de forma crítica e criativa, observando as determinações legítimas vividas

pela educação física parece ser um caminho interessante para a formação permanente de professores.

Considerações Finais

A formação permanente em educação física é um tema complexo pelo fato de que a profissão de professor, suas determinações, significados e projetos são igualmente complexos. A complexidade da educação física no campo escolar por si só já representa um desafio para os professores. Pelo fato de haver um elevado desnivelamento entre professores iniciantes e experientes, a formação permanente tem sido apresentada como uma possibilidade de mudança, mas apenas legitimada pelos professores quando há interesses profissionais em jogo. Os sindicatos docentes no Brasil ainda não discutem o tema com a devida atenção e, nesse sentido, a formação permanente continua restrita à Universidade e às Secretarias de Educação. Os saberes próprios dos professores como ponto de partida para a mudança de postura e aquilo que entendemos como conhecimento crítico-criativo se apresenta também como setor a ser desenvolvido.

Discutir a profissão de professor no campo da educação física envolve diferentes interesses profissionais e acadêmicos que implicam

uma formação permanente de cunho crítico-criativo para além dos determinantes da crítica situada nas décadas de 1980 e 1990. Por outro lado, as raízes conservadoras e tecnicistas da área também atrapalham tal tipo de formação. Assim, a busca pelo rompimento das fragmentações e a aposta na perspectiva de totalidade da formação, torna-se um desafio permanente.

Por fim, a superação do fazer docente não é mais uma questão das instituições formadoras mas também uma necessidade dos próprios professores.

Referências

- ALMEIDA, Maria Izabel de. O sindicato como instância formadora dos professores: Novas contribuições ao desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- ALVES, Wanderson F. Os professores e sua formação: uma análise nos cursos de especialização em educação física escolar. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 2005.
- BETTI, Irene C. R & BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Motriz, v. 2, n° 1, junho, 1996.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n° 7, Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Educação Física, 2004.
- CRUZ, Gilmar de C. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de formação continuada de professores <http://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>, 2004.
- FOSSEM, Fabíola. Articulação e aplicação do conhecimento do professor de educação física na realidade escolar de Goiânia. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Goiás, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção à uma política para a formação de professores. Em Aberto, Ano 12, 54, 1992.
- GARIGLIO, José Ângelo. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Associação Nacional de Pós-Graduação, Grupo de Trabalho: Formação de Professores, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Plano de currículo, plano de ensino: o

- papel dos/as professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GUNTHER, Maria Cecília C. Formação permanente de professores de educação física – um estudo a partir da realidade de Porto Alegre. Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu-MG, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor. profissionalização e razão pedagógica. Artmed: Porto Alegre, 2002.
- PIMENTA, Selma. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).
- SILVA, Hugo L. F. da. Planejamento Escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: Profissional indivíduo ou professor categoria? Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Goiás, 2002.
- VIANNA, Claudia. Os nós dos “nós”: Crise e perspectivas de ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Endereço do Autor:
FEF-UFG - Rodovia Goiânia-
Nerópolis, Km-12, Campus
Samambaia
Cx. Postal: 131- CEP:
74001-970 - Goiânia – GO
Endereço Eletrônico:
renatoufg@gmail.com

Recebido: maio/2006
Aprovado: julho/2006