

PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO: APONTAMENTOS INICIAIS

Evando Carlos Moreira
Raquel Stoilov Pereira
Tomires Campos Lopes

RESUMO

Buscou-se com este estudo identificar o perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam nas escolas estaduais de Mato Grosso. No intuito de alcançar o objetivo, desenvolveu-se um estudo levantamento bibliográfico sobre formação de professores que sustentasse à análise dos resultados obtidos na coleta de dados. Observou-se que, os professores apresentam um perfil relativamente jovem, uma formação recente, muitos com cursos de especialização concluídos, ou em conclusão e, parte significativa, se dedica ao trabalho docente apenas em escolas, o que sugere um envolvimento maior que permite pensar mudanças qualitativas para a Educação Física Escolar no Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, perfil profissional, Estado de Mato Grosso

ABSTRACT

This study has sought to identify the professional profile of Physical Education teachers who work in the state schools of Mato Grosso. In order to reach this objective, a bibliographic survey has been developed about Teachers' Training Education that could support the analysis of results obtained during the data collection. It was observed that: the teachers have a relatively young profile and have been recently through training courses; many of them with full specialization courses, or courses in a completion phase and that a significant number of them, is dedicated to teaching practice solely in schools. This very fact suggests a greater involvement that allows contemplating qualitative changes for Secondary Level Physical Education in the State of Mato Grosso.

Key-words: Secondary Level Physical Education, professional profile, the State of Mato Grosso

RESUMEN

Se busca em esta investigación identificar el perfil profesional de los profesores de Educación Física que trabajan en las escuelas estatales de Mato Grosso (Brasil). Para alcanzar este objetivo se realizó la revisión bibliográfica sobre el tema de formación de profesores que sustente el análisis de los resultados y encuestas de los datos obtenidos. Se observo que la mayoría de los profesores tiene un perfil relativamente joven, son graduados recientes, muchos con cursos de especialización concluídos y otros en conclusión y parte significativa se dedica al trabajo docente apenas en escuelas, lo nos lleva a pensar la existencia de un involucimiento mayor que permite cambios cualitativos para la Educación Física en el Estado de Mato Grosso.

Palabras clave: Educación Física Escolar, perfil profesional, Estado de Mato Grosso

Introdução

A intenção desse estudo foi identificar o perfil dos professores de Educação Física da rede estadual de Mato Grosso.

Por ser um estado com dimensão territorial elevada, este apresenta-se dividido em quinze regiões pela Secretaria de Educação de Estado – SEDUC/MT e nestas regiões foi instalado um “Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) que é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC, bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério da Educação, Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior” (SEDUC, 2009). Estes centros são responsáveis pela implantação das políticas públicas da educação junto aos professores das cidades circunvizinhas e possuem professores de cada área que fazem este trabalho.

Por ser um estado tão grande territorialmente, que compreende uma grande quantidade de escolas, um grande número de professores e poucos estudos sobre quem são e como está a condição docente, surgiu a inquietação de verificar o perfil destes desses profissionais docentes. Além disso, por se tratar de uma região que apresenta poucos cursos superiores em Educação Física, que formam professores para atuação na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), pressupõe-se que tal pesquisa tenha relevância significativa podendo servir para pesquisas nessa linha que tanto carece de avanços.

No intuito de alcançar o objetivo deste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa por meio de um referencial teórico e análise dos resultados obtidos na coleta de dados junto aos professores de Educação Física da rede estadual de Mato Grosso, a partir de um questionário com questões abertas e fechadas, que tratavam de informações como dados pessoais, formação e atuação profissional. Ressalta-se que neste momento optou-se em apresentar apenas os dados levantados com as questões fechadas.

Reflexões Sobre a Formação Profissional em Educação Física

A formação profissional corresponde a um processo de aprendizagem que ocorre em nível de graduação acadêmica, em locais especializados, denominados Instituições de Ensino Superior, tendo como objetivo central o fomento e a qualificação de indivíduos em áreas específicas do conhecimento, envolvendo preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica. (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004; PALMA, 2001).

No entanto, deve-se considerar que os aspectos voltados à reflexão e discussão da formação profissional no Brasil encontram-se em intensa e penosa crise social e ética, ao passo que se faz necessária uma inovação no pensamento vigente com vistas a uma formação humana sustentada por um projeto educacional e social distinto do atual. (DAVID, 2002).

Além das dificuldades encontradas na busca de uma formação qualitativa, deve-se considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores ao longo de sua intervenção profissional, principalmente, porque a profissão docente não tem início com a matrícula num curso de formação inicial e não se finaliza com a obtenção do diploma de licenciatura (COSTA, 1996), ou seja, deve-se considerar que os problemas que

cercam a formação docente não correspondem unicamente às dificuldades encontradas durante a preparação profissional, mas aos obstáculos encontrados na ação pedagógica propriamente dita, envolvendo corpo docente, discente, diretivo e administrativo, infraestrutura, remuneração e reconhecimento social.

Cabe ressaltar que a partir da massificação do ensino, as instituições de ensino passaram a enfrentar uma heterogeneidade de alunos ainda maior, não só no que diz respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais e econômicas, mas também no desequilíbrio cognitivo e afetivo que invadiu as salas de aula; conseqüentemente, os professores têm que se desdobrar para serem capazes de arcar com todas as obrigações e exigências do âmbito escolar. (TARDIF, 2002).

Dessa forma, o profissional do ensino (TARDIF, 2002, p.149): “[...] é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade”.

Altet (2001) complementa que o professor profissional deve ser visto como um sujeito autônomo e responsável, repleto de competências específicas e especializadas alicerçadas em conhecimentos racionais.

Para Moreira (2002) o ideal seria que o docente adquirisse um alicerce teórico significativo, para então, ser capaz de reestruturar, reelaborar e adaptar sempre que estiver diante de uma nova situação.

Borges (1998) reitera que uma formação sólida e comprometida deve dar conta de transmitir um conhecimento teórico significativo para que o docente seja capaz de atuar pedagogicamente no meio social e tenha condições de resolver as situações-problemas advindas dessa intervenção e de todo o universo escolar.

Em contrapartida, Caldeira (2001) alerta que os cursos de formação profissional tendem a privilegiar os elementos voltados ao “fazer”, esquecendo de abordar aspectos mais importantes como: para que, quando e como ensinar. Além disso, as finalidades políticas e sociais da educação e do ensino não são enfatizadas de forma qualitativa, não formando um professor reflexivo e comprometido com as ações educacionais, mas apenas um técnico com habilidades de reproduzir o que é solicitado.

Nóvoa (1992) afirma que por meio de trocas de experiências e vivências, os professores, além de adquirirem um aprendizado mútuo, facilitam a determinação de saberes emergentes no âmbito escolar, bem como a consolidação de situações de socialização e união de sua classe trabalhista.

No entanto, Caldeira (2001) ressalta que dentro da escola os professores tendem a valorizar ações/ tarefas individuais, quando, na verdade, o universo escolar como um todo é essencialmente complexo e exige a participação e o envolvimento coletivo para que se alcancem bons resultados.

Assim, a prática dos professores representa uma forma de conhecimento, visto que a única diferença é que esses saberes não são defendidos por teorias ou doutrinas de estudiosos, mas se desenvolvem num ambiente de respostas múltiplas com resolução de problemas reais e não laboratoriais, a partir das capacidades de interpretação, compreensão e orientação de suas ações pedagógicas nos diferentes contextos que integram o universo escolar. (TARDIF, 2002). Mesmo porque, para Schön (1992) as competências do ser professor ampliam-se, fundamentalmente, durante a prática (reflexão na ação) e a partir da prática docente (reflexão sobre a ação), culminando em um aprendizado na ação.

Ao se adotar o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deve-se admitir que a prática deles não é apenas um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos da prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. (TARDIF, 2002).

Com isso, Tardif (2002) aponta três possibilidades de aprendizagem do professor:

- Aprendizagem a partir da prática: a prática é o ponto de partida da ação docente, sendo que a partir dela é possível se transformar contínua e ativamente, seja a partir de uma experiência vivida ou contada;

- Aprendizagem através da prática: se a realidade não corresponde aos ideais esperados pelo professor, ele tem a possibilidade de interferir a partir de ações inéditas, encontrando novas resoluções para um mesmo problema;

- Aprendizagem para a prática: além de ser o ponto de partida do professor, a prática também é o foco principal de sua vida profissional, culminando em um processo cíclico.

É indiscutível o valor fundamental da teoria no processo de formação e capacitação profissional, mesmo porque, sem o aporte teórico é difícil evoluir nas observações da prática cotidiana, mas desde que, no processo de reflexão a prática seja considerada o ponto de partida e a teoria o meio de compreensão desta, não havendo a exclusão de nenhuma nem outra (CALDEIRA, 2001), mesmo porque, dificilmente existe uma formação ou aporte teórico que não necessite de uma complementação prática, seja para sua validação ou experimentação. (TARDIF, 2002).

Assim, conclui-se que o processo de formação docente é infundável e nada estático, pois a todo o momento é renovado, repensado e reformulado por conta das riquezas e mutações advindas da prática cotidiana, certificando a escola como um excepcional ambiente para formação profissional. (CALDEIRA, 2001).

[...] Para nós, a formação da docência possui natureza própria que advém da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, plenamente articulada ao saber e ao fazer, com a teoria e a prática e entre a pesquisa e a intervenção educativa nas diferentes tarefas e dimensões do homem – medidas pelo corpo e/ ou corporeidade, em seu sentido pessoal e coletivo social. (DAVID, 2002, p. 128).

Tojal (2004) alega que, no caso da Educação Física, as dificuldades encontradas nas discussões sobre a formação profissional são consideráveis, pois como se trata de uma área densa, abrangente e ilimitada, não se tem definido com precisão o verdadeiro objeto de estudo da área.

Nista-Piccolo (2004) afirma que enquanto os contornos da Educação Física parecem sem limites, pois a cada dia surgem novas pesquisas vinculadas a essa área de trabalho, os teóricos buscam, incessantemente, sua real identidade, discutem suas possíveis denominações, campos de atuação, atentando-se para o questionamento sobre se a Educação Física é ou não uma ciência.

Por conseguinte, tantas indefinições e incoerências acabam por se refletir na própria ação docente, acarretando sérias e preocupantes sequelas para a valorização e

respeito da Educação Física na escola, não só por parte dos alunos, mas também de todo corpo docente, pedagógico e administrativo, afastando cada vez mais a disciplina das questões emergenciais da unidade escolar, dificultando o processo de interdependência das disciplinas, a começar pela inserção da Educação Física no Projeto-Político Pedagógico. (MARTINS, 2002; MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004).

Oliveira (1992), há dezessete anos, fez considerações sobre uma Educação Física melhor que ainda podem e devem nortear as ações da área, dentre elas destacam-se:

- Compreender que a ação pedagógica ministrada até o momento não contribuiu em nada no processo de legitimação da disciplina;
- Despir a disciplina de sua função unilateral: práticas esportivas institucionalizadas e performance;
- Elaborar propostas conscientes e aplicáveis que retratem questões sociais;
- Aplicar uma Educação Física capaz de conciliar os interesses e necessidades dos praticantes;
- Conceber que a ação docente competente consegue transcender a técnica propriamente dita;
- Acima de tudo, CORAGEM.

Dessa forma, é imprescindível que:

O sentimento a mover a formação profissional do futuro profissional de Educação Física deve ser a criticidade, a ética e a qualidade, dotando-o da consciência de seu papel e poder de transformação, levando-o a fazer da tristeza das coisas, da falta de esperança, da miséria e das dificuldades profissionais o ideal de auxiliar na formação de pessoas melhores e acima de tudo proporcionar um futuro digno que se mostra tão próximo. (MOREIRA, 2002, p. 150).

Segundo Palma (2001) outro grande dilema apontado por diferentes autores (KINCHELOE, 1997; MCLAREN, 1997; FREIRE, 1998) a respeito da renovação da formação profissional é a estagnação de estratégias e conteúdos propostos pelas Instituições de Ensino Superior, pois ainda adotam uma abordagem de ensino passiva, tecnicista e fragmentada, entendendo que se os graduandos utilizarem-se de experiências anteriores (reprodução de modelos), certamente a probabilidade de erros será menor, quando sabe-se que essa percepção da realidade não é, necessariamente, uma realidade.

Em contrapartida, Moreira (2002) afirma que os cursos de formação profissional e seus respectivos professores devem parar de alienar e privar os alunos da realidade educacional, da mesma forma que precisam deixar os próprios alunos se depararem com os problemas e assim resolvê-los, pois no futuro, esses alunos serão professores e não terão mais tutores ao seu lado para solucionar as inúmeras adversidades que permeiam o campo educacional.

Diante disso, os professores de ensino superior devem garantir a aquisição da consciência crítica, permitindo que seus alunos, futuros professores, sejam capazes de modificar situações de descontentamento por meio do entendimento e adaptação da realidade vivida.

De forma geral, Tardif (2002) pressupõe que a escola não vem produzindo saberes necessários para intervenção profissional, culminando na desvalorização dos saberes escolares.

Na verdade, acima de tudo, a escola acaba, muitas vezes, sendo um espaço frequentado para que se aprenda algo novo, portanto, algo que não se sabe, pelo menos não na totalidade. (SOARES, 2005).

Mesmo porque:

[...] Não se desafia a inteligência do aluno com a repetição do que ele já sabe ou com a reprodução superficial do que os mídia oferecem, ou ainda, com o pronto atendimento do desejo da criança e do jovem. O desejo também é construído socialmente... gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado. (SOARES, 2005, p. 6).

Assim, o professor necessita de uma ação pedagógica direta e consciente com vistas a organizar, a todo instante, situações de: criatividade; confiança, cooperação e respeito à individualidade, ao grupo e a sociedade. (SECCO; MIRANDA, 2002).

O professor deve, então, assumir um papel que consiste em não mais exclusivamente adotar a prática esportiva, mas em propiciar e promover a saúde de seus alunos, dando subsídios para a opção por um estilo de vida ativo durante toda a vida. (MOREIRA, 2001, p. 21).

De nada adianta o professor apenas saber ensinar a fazer se ele não souber explicar a seus alunos as finalidades de determinada prática, justificando a importância e objetivos desse conhecimento. (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004).

Metodologia

Para que os objetivos propostos fossem atingidos neste estudo, utilizou-se um levantamento bibliográfico que, procurou evidenciar e contextualizar a formação profissional e suas necessidades.

Buscou-se demonstrar a partir do referencial teórico, a necessidade de uma formação profissional que possibilite uma atuação competente, possibilitando a transformação de suas relações.

Escolheu-se como universo de pesquisa as escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso.

Os sujeitos da pesquisa foram 279 professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública estadual de Mato Grosso.

Utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas, visto que, algumas perguntas superavam as restrições de um questionário fechado, outras questões tinham alternativas fixas para que se chegasse a respostas mais uniformes. (REA; PARKER, 2000).

O questionário foi composto por 32 questões que abordavam assuntos relacionados a dados pessoais, tais como sexo, idade, formação acadêmica, área em que

já atuou na Educação Física, conhecimento sobre tendências e novas conquistas da Educação Física, bem como o nível de atualização e especialização profissional.

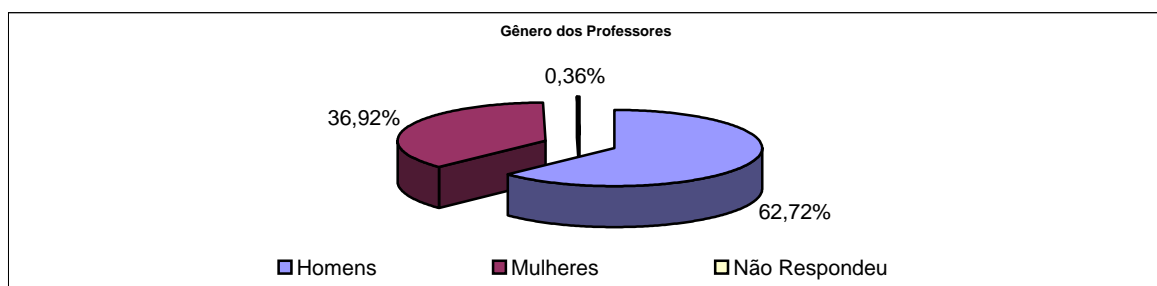
Para este estudo destacou-se apenas 10 questões, especificamente, 5 questões abertas e 5 questões fechadas.

A análise de dados foi feita mediante as respostas dos professores, observando quais as maiores e menores incidências, estabelecendo relações de cunho qualitativo.

Análise e Discussão de Dados

Sobre o gênero dos professores de Educação Física, que atuam na rede pública estadual, podemos observar as seguintes informações:

Gráfico 1

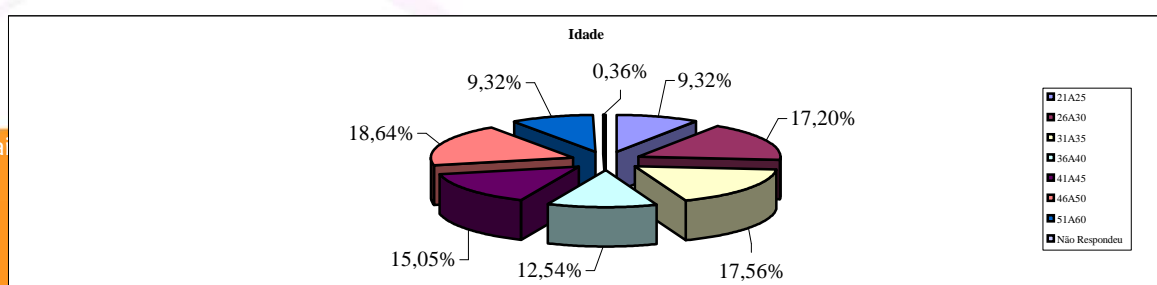


Nesse gráfico fica claro a superioridade no número de professores do sexo masculino, com um percentual de 62,72%. As justificativas para esse quadro passam por considerar que o estado de Mato Grosso, considerado como uma terra de oportunidades em praticamente todos os aspectos, mas que, no entanto, por suas dimensões territoriais, aliadas ao folclore de que seja uma terra com características de selva, atraíam um percentual maior de recebimento de imigrantes masculinos em relação ao número de imigrantes do sexo feminino. Não se supõe que o espírito desbravador e empreendedor seja condição apenas do gênero masculino, mas pode ser um fator decisivo no momento de se optar por deslocamentos de outros centros para o estado. Entretanto, é bom que se ressalte que os dados não evidenciam que essa predominância masculina seja apenas de pessoas vindas de outros centros ou só de mato-grossenses, mas indicam e, posteriormente, isso será abordado, um número elevado de professores formados em outros estados da federação.

Sobre a idade do professores da rede pública estadual, pode-se observar que o percentual de professores com idade entre 21 e 40 anos corresponde a 56,62% do total de professores pesquisados, num quantitativo de 158 do total de 279 professores pesquisados.

Do número de professores participantes da pesquisa, 74 se encontram na faixa etária entre 21 a 30 anos, 26,52% do total, caracterizando um grupo considerável de professores jovens e, portanto, com muito tempo de trabalho pela frente, potencial para ser explorado pelos formuladores de propostas de intervenção no campo da Educação Física Escolar.

Gráfico 2



Por outro lado, enquanto se ressalta essa parcela de pessoas com idade baixa, também se nota que a experiência adquirida serve de referência para esses novos valores, sendo um total de 120 professores com idade entre 41 e 60 anos, perfazendo 43,01% dos professores pesquisados.

Então percebe-se com esses dados um número significativo de professores com potencial de trabalho em longo prazo, condição básica para se projetar políticas que necessitem de mão-de-obra para um trabalho efetivo e duradouro, mas também um grupo bem experiente e que pode potencializar o trabalho dos mais jovens e repensar e rediscutir sua própria atuação.

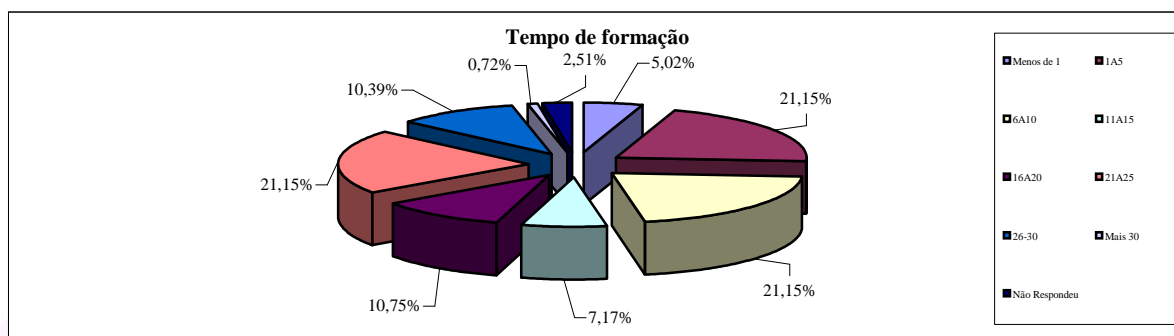
Tardif (2002) destaca que o profissional que atua com educação deve construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho, mesmo com as limitações e diversos elementos complexos do cotidiano. Assim, entende-se que em longo prazo, com uma visão clara da realidade de mundo, de homem e de sociedade que tem o espaço pedagógico de trabalho será fértil e a Educação Física colherá bons frutos.

Também é de se esperar que este grupo alavanque a área, trazendo junto com seus “recém” adquiridos diplomas, ou mesmo com a juventude profissional, uma gama de investimento em conteúdos, metodologias e olhares inovadores para o contexto estadual que revigore as práticas de trabalho da disciplina.

Esses percentuais, comparados com os obtidos no item tempo de formação, conforme o Gráfico 3, indicam uma jovialidade profissional, que poderá, a partir de reflexões recentes e vigor profissional intenso, contribuir para melhoria da prática da Educação Física Escolar.

Vale destacar ainda, que a jovialidade profissional atrelada a experiência de outros possa potencializar o trabalho pedagógico. Considerando a afirmação de Nóvoa (1992), ao destacar que por meio de trocas de experiências e vivências, os professores adquirem aprendizados mútuos que facilitam a determinação de saberes no âmbito escolar e a consolidação de situações de socialização e união de classe docente.

Gráfico 3

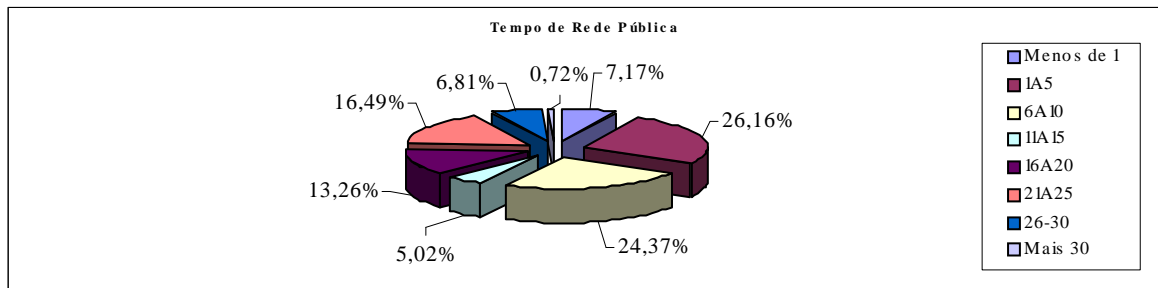


O considerável número de professores com idade entre 1 a 10 anos de formação, que juntos formam um número de 47,32%, quase metade do grupo pesquisado, denota um contingente significativo com perspectiva de expansão para a Educação Física, tanto nos aspectos de investimento em formação dessas pessoas, como de ampliação da possibilidade de trabalho.

Diante desse quadro, Schön (1992) afirma que as competências do professor ampliam-se durante a prática, pois passa a existir uma “reflexão na ação”, a partir de conhecimentos elaborados durante ela, das experiências anteriores e de necessidades

específicas da realidade vivida, “reflexão sobre a ação”, ou seja, após a intervenção, retomam-se os aspectos que ocorreram na intervenção e buscam-se maneiras de aperfeiçoamento em ações futuras, o que culminará num “aprendizado na ação”.

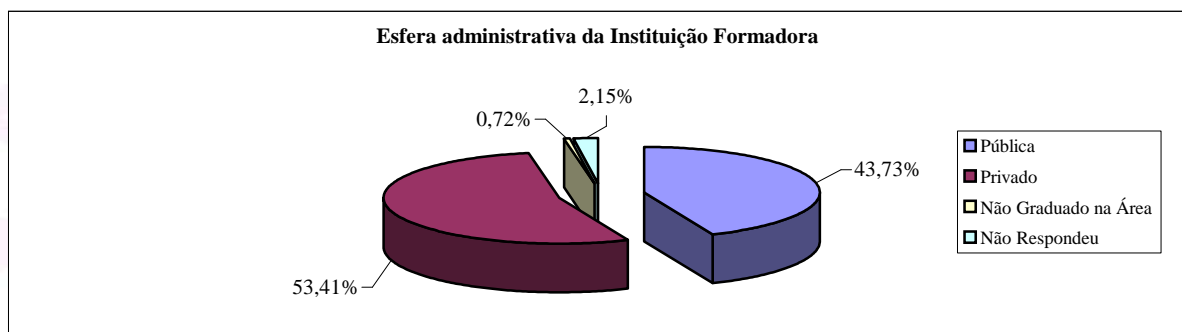
Gráfico 4



Sobre o tempo de atuação na rede pública estadual, percebe-se que parte da ocupação das vagas da Educação Física foi conquistada pelos novos professores em um período recente, pois 7,17% atuam a menos de 1 ano na rede pública estadual e 26,16% dos docentes atuam entre 1 a 5 anos, perfazendo um total de 33,33%, o que significa um terço do corpo docente de profissionais com pouco tempo de atuação nesse campo de trabalho. Porém, entende-se e espera-se, mesmo considerando que ainda se encontram na condição de adaptação ao espaço educacional, que eles levem a esse ambiente os conhecimentos recém adquiridos nos cursos de formação profissional, condição para transformar as práticas existentes ou reformular aquelas que carecem de um novo enfoque.

Vale ressaltar que espera-se que esses professores estejam dispostos a aprender “com” e “no” espaço de intervenção, considerando que esse aprendizado pode ocorrer de diferentes formas, como afirma Tardif (2002): “aprendizagem a partir da prática”, momento em que o professor aprende baseado na sua própria ação, sendo possível, a partir dela, se transformar contínua e ativamente, por meio das experiências vividas ou contadas; “aprendizagem através da prática”, isto é, se a realidade não corresponde aos ideais do professor, existe a possibilidade de interferir a partir de novas ações, novas resoluções para os problemas existentes; “aprendizagem para a prática”, sendo a prática o ponto de partida e o foco principal de sua vida profissional, culminando num processo cíclico.

Gráfico 5



No estado de Mato Grosso a instituição que oferece o curso de Educação Física há mais tempo é a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de

Mato Grosso, que funciona desde 1976 e formou sua primeira turma em 1979. Desse período até o ano de 2002 foi a única instituição a oferecer essa formação no Estado de Mato Grosso.

Nos dados da pesquisa, percebe-se um número de professores que se formou em instituições privadas maior que os formados em instituições públicas, uma diferença de 9,68%. Embora, a formação não seja prerrogativa de acontecer somente no contexto territorial do estado, o que significa que nem todos os pesquisados foram formados pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, pois se assim o fosse, teríamos uma indagação: por que existe um equilíbrio entre o número de pessoas que se formaram na esfera pública e privada se essa última tem um tempo bem menor de trabalho no estado?

É importante ficar claro que hoje existem no estado duas instituições públicas (uma estadual e outra federal) e seis privadas que oferecem o Curso de Educação Física regularmente. Mas ao longo da história, em pontos estratégicos do estado, foram oferecidos pelas duas instituições públicas, cursos de graduação em regime de turmas especiais (fora da sede ou temporários), formando onze turmas nesse regime.

Gráfico 6

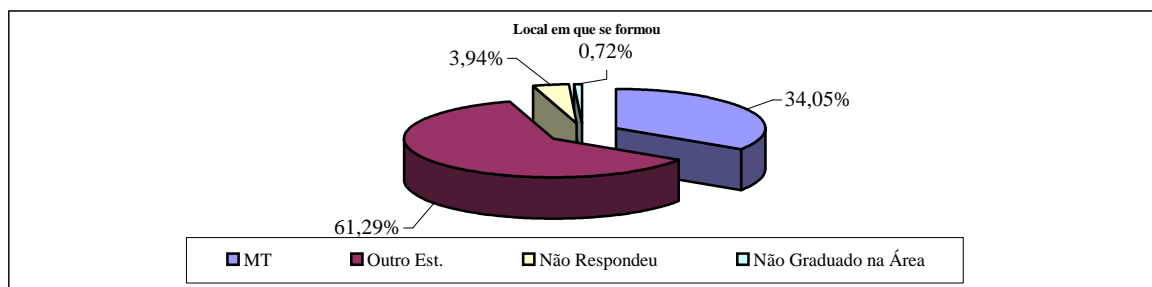
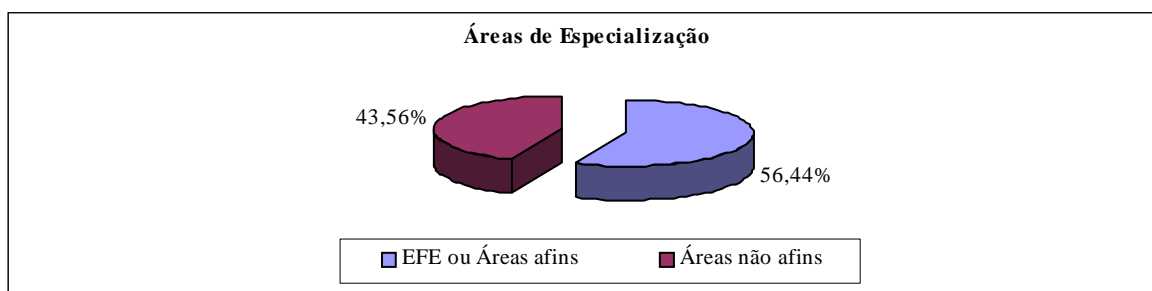


Gráfico 7



Perguntou-se ainda, se após a graduação os professores realizaram algum curso de especialização e em que área elas aconteceram.

Do grupo pesquisado, 279 professores, 202 concluíram ou estão em fase de conclusão da especialização lato sensu, ou seja, 72,40%, significando uma formação que oferece subsídios para lida diária, pressupondo uma capacidade de trabalho com habilidades e competências superiores ao nível de graduação, informação que indica uma capacidade para o entendimento de proposições de trabalho em níveis de conhecimentos maiores ou mais específicos.

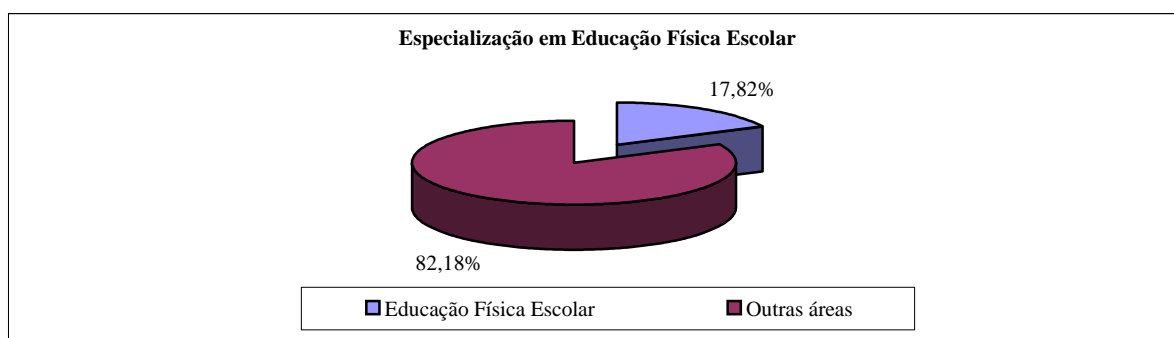
A partir dos dados levantados percebe-se ainda, que parte considerável dos cursos de especialização foram realizados na área de Educação Física Escolar ou áreas

afins, entendendo como áreas afins, as que permitem uma aproximação com o espaço escolar. Essa proposição de um trabalho no âmbito formal de ensino, aponta a intencionalidade de um envolvimento com a escola como opção de que seja ali seu espaço de ação.

Caldeira (2001) destaca que o processo de formação docente nunca termina ou torna-se estático, mas deve ser renovado, repensado e reformulado a todo momento por conta das riquezas e transformações advindas da prática cotidiana, certificando a escola como um excepcional ambiente para formação profissional. (CALDEIRA, 2001).

Isso conduz a constatação de que os professores entendem o processo de formação como algo contínuo, que nunca se encerra, permitindo um repensar constante do fazer pedagógico, visto que não existe qualquer incentivo ou mesmo progressão funcional para professores que realizam cursos de especialização.

Gráfico 8



Porém, se considerarmos apenas os professores que fizeram ou estão concluindo suas especializações em Educação Física Escolar, conforme o gráfico 8, percebe-se que dos 202 professores que concluíram ou estão em fase de conclusão da especialização lato sensu, 17,82% optaram pela Educação Física Escolar, indicando que eles preferiram um aprofundamento nos estudos da escola como opção, talvez por ali já estarem trabalhando.

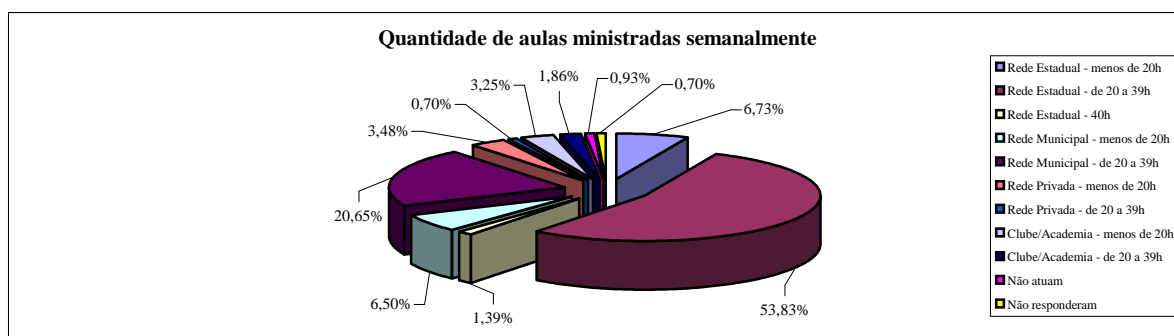
Cabe nesse momento outros questionamentos: por que esse número não é mais elevado? Por que não existem cursos ou por que os professores não procuraram essa área?

Pressupõe-se que as afirmações de Tojal (2004) podem conduzir a reflexão sobre esse aspecto apontado, ou seja, a dificuldade da Educação Física encontrar e definir seu verdadeiro objeto de estudo, tendo em vista a densidade e abrangência da área, dificultam um pensamento pontual e profundo sobre a formação profissional da área.

Nista-Piccolo (2004) por sua vez destaca que como os contornos da Educação Física parecem ilimitados, a cada dia surgem novas pesquisas vinculadas a essa área de trabalho, e os teóricos buscam sua real identidade, discutindo denominações, campos de atuação, atentando-se para o questionamento sobre se a Educação Física é ou não uma ciência.

Assim, muitos professores também se deparam com essas dúvidas e têm dificuldades em definir seus caminhos profissionais.

Gráfico 9



Atualmente, Mato Grosso possui um regime de trabalho de 30 horas semanais para os professores efetivos da rede. Entretanto, os interinos (professores contratados apenas para o período de um ano, não por concurso público, ficam no cargo apenas neste tempo e são dispensados ao final dele) não são contratados somente nesse regime de trabalho, mas de acordo com as ofertas de aulas de cada escola quando elas não são preenchidas pelos professores efetivos. Dessa forma, a carga horária de aulas apresenta grande variação entre os pesquisados.

Do total de 279 professores pesquisados, 232 têm 20 ou mais aulas por semana na rede estadual, ou seja, 83,15% dos professores atuam, exclusivamente, na rede pública estadual, um número expressivo e muitos complementam sua carga horária de trabalho em outros espaços, boa parte na rede municipal e uma parte menor na rede privada ou em clubes e academias.

Significa dizer que, 91,76% dos professores pesquisados atuam na área escolar, como única unidade de trabalho, em contraposição apenas 8,24% completam suas cargas horárias em clubes, academias ou outros espaços não formais. Revela, portanto, que o espaço formal é a opção principal desses trabalhadores.

Mesmo com esses dados não podemos deixar de considerar que em meio a essas opções dos professores, ou seja, mais de 90% atuando apenas na área escolar, muitas são as indefinições e incoerências da área que se refletem na ação docente, conforme afirmam Martins (2002) e Montenegro e Montenegro (2004), tendo em vista, que essa condição pode desvalorizar a prática da Educação Física na escola. Dessa forma, é de fundamental importância que esses professores assumam seu maior papel, contribuir para o processo de desenvolvimento dos alunos, sempre de forma integrada aos trabalhos da escola, de seus projetos e intervenções.

Considerações Finais

Ao final deste estudo identificaram-se algumas características, e seus comentários são imprescindíveis.

Existe certo equilíbrio entre a idade (56,63% com idade entre 21 e 40 anos e 43,01% com idade entre 41 e 60 anos) e o tempo de formação dos professores (47,31% tem no máximo 10 anos de formação e 50,17% tem entre 11 e 30 anos de formação), assim entende-se que esse equilíbrio pode favorecer uma ampla troca de experiências e estabelecimento de relações entre os professores.

Para Tardif (2002) a construção do espaço pedagógico se faz no cotidiano. Isso poderá acontecer de forma mais intensa se as relações entre professores experientes

e mais jovens ocorrer de maneira respeitosa e carregada de intenções que potencializem o trabalho que cada um realiza.

Outro aspecto que chama atenção é a presença cada vez mais intensa das Instituições de Ensino Superior particulares na formação dos professores, uma vez que elas assumem um papel de suma importância na qualificação profissional, porém se isso não for assumido, de fato, essa condição pode ser comprometida. Não se está afirmando que as Instituições Públicas tenham qualidade acima de qualquer suspeita, entende-se apenas que o compromisso social precisa ser assumido.

Destaca-se ainda, o número elevado de professores de Educação Física com especialização em alguma área de conhecimento, indicando uma pré-disposição dos professores em buscar o conhecimento, uma vez que 72,40% dos professores já concluíram ou estão em fase de conclusão dos estudos de especialização. Porém, o fato de apenas 17,82% dos professores buscarem uma especialização em Educação Física Escolar chama atenção, pois pressupõe que tenham procurado outras áreas com intenções diversas e, talvez uma delas, se vincular a outras áreas da Educação Física que não seja a área escolar.

Por fim, destaca-se o tempo intenso de dedicação dos professores ao ensino formal, o que por si só, já denota uma possibilidade de um bom desenvolvimento das ações pedagógicas, tendo em vista que parte considerável dos professores se dedica apenas ao ensino da Educação Física na escola. Assim, entende-se que o compromisso social docente com o desenvolvimento de aulas que permitam aos alunos apropriar-se, construir e transformar uma cultura de conhecimentos acerca da Educação Física é possível, desde que o trabalho seja realizado de maneira intensa, profunda e, acima de tudo, responsável.

Assim, resgatam-se as afirmações de Oliveira (1992), que destaca que os professores de Educação Física: precisam compreender que a ação pedagógica precisa contribuir para o processo de legitimação da disciplina; devem despir-se de uma prática de Educação Física pautada apenas em práticas esportivas institucionalizadas e na performance; precisam elaborar propostas conscientes e aplicáveis as questões sociais; devem aplicar uma Educação Física capaz de conciliar os interesses e necessidades dos praticantes; precisam entender que a ação docente competente deve transcender a técnica propriamente dita.

Pensar e cobrar transformações e não lutar por elas, não permitirá que as mudanças ocorram. É necessária alteração de postura, de atitude, de conduta profissional.

Daolio (2001, p. 34) afirma que a Educação Física:

[...] não deve ser vista como área que apenas e tão somente irá ensinar os alunos as técnicas 'corretas' dos esportes, da ginástica ou da dança, ou que vai corrigir ou refinar os gestos, mas a área que vai partir da dinâmica cultural específica de seus alunos no que se refere às questões do corpo, do movimento, dos esportes, etc. para ampliá-la, discuti-la, refleti-la, enfim, tornar o aluno um sujeito emancipado e autônomo nas questões corporais.

Somente a mudança da compreensão do papel e atuação profissional conduzirá uma melhor prática da Educação Física e, conseqüentemente, uma nova visão da área.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, L. e colaboradores (Orgs.). Formando professores profissionais: quais as estratégias? quais as competências? Tradução: Fátima Murad; Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 1, p. 23-36.

BORGES, C. M. F. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 22. n. 3, p. 87-104, maio, 2001.

COSTA, F. C. da. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In: _____ e colaboradores. Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática. Lisboa: FHM, 1996. cap 1, p. 9-36.

DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (orgs.). Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001, pp. 27-38.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais a educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23. n. 2, p. 119-134, jan., 2002.

MARTINS, J. V. A disciplina/indisciplina na percepção dos professores de educação física do Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de São Carlos. In: BICUDO, M. A. V.; BELLUZZO, R. C. B. Formação humana e educação. 2. ed. rev. e ampl. Bauru, SP: EDUSC, 2002. cap. 6, p. 109-130.

MONTENEGRO, E.; MONTENEGRO, P. A. Ética e docência na educação física. In: TOJAL, J. B. (Org.); COSTA, L. P. da; BERESFORD, H. Ética profissional na educação física. Rio de Janeiro: Shape: CONFED, 2004. cap. 21, p. 257-268.

MOREIRA, E. C. Abordagens da educação física: um olhar sobre o prisma cultural. Corpoconsciência, Santo André, SP, n. 8, p. 15-36, jul.-dez., 2001.

MOREIRA, E. C. Licenciatura em Educação Física: reflexos dessa formação na região do Grande ABC. 2002. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NISTA-PICCOLO, V. L. A produção do conhecimento em educação física. Corpoconsciência, Santo André, SP, n. 13, p. 15-24, jan.-jun., 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 1, p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.) Vidas de professores. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2000. cap. 1, p. 11-30.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina, Londrina, PR, v. 7, n. 13, p. 11-14, jul., 1992

PALMA, J. A. V. A formação continuada do professor de educação física: possibilitando práticas reflexivas. 2001. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

REA, L. M.; PARKER, R. A. Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução; tradução Nivaldo Montingelli.; revisão técnica Otto Nogami. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 4, p. 77-92.

SECCO, E. B.; MIRANDA, G. de. F. Evasão nas aulas de educação física e considerações sobre uma prática pedagógica excludente. 2002. 33 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Educação Física, FEFISA - Faculdades Integradas, Santo André, SP, 2002.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Cefapro. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79&parent=15>>. Acesso em: 26 de Março de 2009.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. Disponível em: <<http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/revusp/edicoes/1996/uspsup2/final1.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOJAL, J. B. A. G. Da educação física a motricidade humana: a preparação profissional. Lisboa, Portugal: Institutom Piaget, 2004.

Endereço: Rua Santa Mônica, 75, casa 18 – Residencial Dom Bosco
Jardim Califórnia, Cuiabá, MT
CEP 78070-355
E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

Recurso para Comunicação Oral: Datashow