



A PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO DE DISCUSSÃO NA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

Sylvia Fernanda Nascimento

RESUMO

Procura compreender as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão. Participaram da ação de formação sete professores no início das atividades e se firmaram com quatro professores até o final do processo. Alguns apontamentos sobre questões referentes às condições de trabalho permitiram discussões acerca da prática político-pedagógica. A pesquisa se baseou nos pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, utilizando como instrumentos e procedimentos de coleta de dados: a narrativa. Os professores registraram considerações significativas, em que a reflexão e a troca de experiências sustentaram mudanças incrementais em suas atividades docentes.

PALAVRAS CHAVE: formação continuada; educação física; prática político-pedagógica.

A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR

Iniciaremos a discussão deste trabalho tomando como referência a palavra FORMAÇÃO. Nessa lógica, queremos dizer que não dá para abordar a temática da formação continuada de professores, sem, antes, tratar da formação como constituição do *ser professor* (NÓVOA, 1992), como construção de uma identidade que o torne professor, ou seja, sem entendermos o que o faz exercer com afinco a profissão docente.

Desse modo, convém acreditar que pensar a formação do professor é pensar nas dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992) como fatores que não podem se dissociar, pois “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17, grifos do autor). Entender como essas dimensões se entremeiam mutuamente é vital para agir diretamente na ação docente desenvolvida na escola. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A partir dessa acepção, as pesquisas na área da formação passaram a compreender o professor valorizando aquilo que ele sentia, pensava e a maneira como agia. Contudo, ao considerar os



sentimentos e os pensamentos desses educadores, os estudos educacionais começaram a entender o trabalho docente com outro olhar, visto que,

[...] a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre a compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente [...] e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores (NUNES, 2001, p. 30).

Por essa compreensão, é relevante respeitar o processo de formação do professor e não ignorar esse indivíduo que possui, como atribuição, a interação com o outro por meio da ação pedagógica cotidiana. Assim, é fundamental sabermos quais fatores se configuram numa profissão que está sujeita à coletividade, à pluralidade, à diversidade, uma vez que, ao nos tornarmos professores, estaremos assumindo uma identidade que nos vincula diretamente ao ato de compartilhar novos e outros saberes-fazer.

Desse modo, a construção da identidade é um fator que influencia a formação do *ser professor*, bem como as experiências e saberes que também fazem parte desse processo. A presença desses elementos evidencia, na figura do professor, algumas características que contribuem para organizar a conscientização e motivação em sua prática educativa.

Ser professor implica escolha da melhor maneira de agir, ter adesão a princípios e valores que gerenciam a ação pedagógica e também se munir de reflexão para que haja mudança e inovação pedagógica. Segundo Nóvoa (1995, p. 16, grifos do autor), essas ações sustentam o processo identitário do professor, ao afirmar que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Aquilo que dá sentido à maneira de ser e influencia a maneira de estar na profissão docente é dimensionado pela identidade. “A identidade nunca é dada, é sempre construída” (DUBAR, 1997, p. 104) e é a partir da identificação que o sujeito constrói o ser professor e evidencia a sua postura como indivíduo ativo na sociedade. O professor, ao refletir sobre o seu lugar no meio social em que vive, cria uma dinâmica que permite situar-se sobre o que pensa e sobre o



que faz, construindo ou reconstruindo novos valores e perspectivas para reforçar a atitude docente nesse espaço.

Dubar (1997),¹ ao propor uma teoria sociológica da identidade, define a identidade humana como uma construção individual e coletiva, simultaneamente. Para o autor, a identidade não é apenas social, ela é também pessoal. Há uma recusa em diferenciar a identidade individual e a identidade coletiva já que, para se fazer a identidade social,² deve haver “[...] uma articulação entre a transição interna ao indivíduo e uma transição externa entre o indivíduo e as instituições com as quais interage” (p. 104).

A identidade coletiva e a identidade pessoal são de grande importância para a construção da identidade profissional do indivíduo. A construção dessa identidade se torna preponderante para o sujeito professor se enxergar como autor de uma prática social que mobiliza experiências pessoais e conhecimentos já solidificados profissionalmente. Sobre essa questão, Pimenta (2002) realça que a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão. E acrescenta que, nesse processo constitutivo, a identidade profissional,

[...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

A noção de identidade está associada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diversos fatores externos de acordo com a cultura e as experiências que vivem. A identidade é singular ao indivíduo, é produzida nas relações e interações dele com a sociedade na qual está inserido. Nesse contexto, ocorre a manifestação de “actos de atribuição” e “actos de pertença” (DUBAR, 1997) que constituem, na trajetória social, a construção da identidade para outro e identidade para si. Sendo assim, para o autor,

Chamaremos actos de **atribuição** aos que visam definir ‘que tipo de homem (ou mulher) você é’, isto é, a identidade para outro; actos de **pertença** aqueles que exprimem ‘que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser,

¹ Para Figueiredo (2009), mesmo sabendo que as investigações empíricas trazidas por Claude Dubar tiveram como foco as relações de trabalho em empresas, é perfeitamente possível pensar algumas questões relativas à identidade analisadas por ele também no âmbito do trabalho docente. Quanto à Educação Física, ainda são poucos os trabalhos sobre identidade que tomam Dubar como referência.

² Dubar (1997) considera identidade social como o resultado da identidade individual e da identidade coletiva.

isto é, identidade para si'. [...] É justamente, *pela e na aticividade* com outros, implicando um sentido, um objectivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...], que um indivíduo é identificado e é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições (DUBAR, 1997, p. 106, grifos do autor).

Ao mesmo tempo em que o sujeito quer demonstrar para o outro que tipo de homem é, ele revela, também, que tipo de homem ele quer ser. E como “Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade” (DUBAR, 2006, p. 9), as identificações se constituem baseadas em um processo que é social e se estabelecem nas relações sociais, demonstrando como o sujeito se relaciona com os outros.

Os atos de atribuição e de pertença acontecem nas relações interpessoais e, por expressarem um sentido que explique a identidade, faremos uso dos conceitos dos atos de atribuição e de pertença para justificar a relação do trabalho docente com o sujeito que vive essa profissão. Essas categorias de análise da identidade articulam tais atos (atribuição e pertença) que expressam a “identidade para Outro” e a “identidade para Si” (DUBAR, 2006), evidenciando uma dualidade que caminha simultaneamente, constituindo a identificação do sujeito professor.

Quando o sujeito evidencia sua postura e pensamentos para seu grupo, este lhe atribui uma identidade pelos “actos de atribuição”. No ambiente escolar, por exemplo, o grupo caracteriza o professor de diversas formas de acordo com suas ações e com o grau de comprometimento que o docente confere a si próprio. Essa identificação é a “identidade para Outro”.

Pelos “actos de pertença”, o professor se vê inserido em seu grupo. Há um sentido de pertença em que o professor se considera único e pertencente ao coletivo, tendo uma posição singular como ocupante no seio deste.³ O ato de pertença “[...] diz respeito à interiorização activa, à incorporação da identidade [...]” (DUBAR, 1997, p. 107) pelo professor. A identidade do professor, nesse caso, se institui a partir das tomadas de atitudes inerentes à sua pessoa, formando uma “identidade para Si”.

³ Dubar (2006, p. 10) supõe “[...] a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem as fontes de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória. Nessa perspectiva, cada um possui múltiplas pertencas que podem mudar ao longo duma vida”.



Desse modo, a identidade profissional docente se estabelece pela relação dualística da atribuição e da pertença. Ela está vinculada à identidade pessoal e é ligada a um sentimento de pertença do indivíduo a uma categoria, no caso, a categoria docente, tendo como possibilidade construir e/ou reconstruir algo que permita dar um sentido ao seu trabalho. Ao exprimir sua pertença, o professor constitui uma identidade que define sua ação no desenvolvimento da prática pedagógica com todos os alunos, com deficiência ou não.

No cotidiano escolar, a atitude do professor ao assumir sua identificação deve estar constantemente envolvida em promover experiências significativas, em propor ações educativas, em envolver os sujeitos da escola a se mobilizarem em relação ao atendimento educacional de todos os alunos. Podemos dizer que essa atitude define também sua identidade profissional para a educação inclusiva.

Pelo exposto, buscamos entender o professor na perspectiva do formar-se e, com isso, compreender também sua ação em termos da formação profissional. No entanto, é relevante pensar no processo de formação de professores, considerando as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992) do docente. Essas duas dimensões definem a maneira do professor organizar sua conduta profissional e pessoal a fim de materializar sua prática pedagógica e possibilitar o aprendizado dos alunos.

Fundamentados em movimentos de formação vivenciados no cotidiano de sua profissão, o professor estabelece, no processo de formação continuada, a extensão de sua profissionalidade, afinal, ele credita sua participação nesse movimento apostando em uma perspectiva de potencialização em sua ação docente.

Neste trabalho foi empreendido uma ação de formação continuada de professores de Educação Física em que as demandas e necessidades referentes à educação inclusiva foram ouvidas e discutidas, tendo por base a prática reflexiva, na qual os participantes, de modo coletivo e colaborativo, pudessem produzir um novo olhar sobre a sua realidade, ressignificando suas práticas, gerando mudanças incrementais (BAUMEL; SEMEGHINI, 1998), valorizando o seu saber/fazer, sem desconsiderar os aspectos sociopolíticos que permeiam o processo educativo.

Diante ao desafio de buscar ações de formação continuada que vão ao encontro das necessidades dos profissionais de Educação Física, organizamos esta pesquisa a partir da



seguinte questão norteadora: quais as implicações de uma ação de formação continuada para/na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão?

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para formar o grupo de participantes do estudo, foi organizado um projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*, com o objetivo de originar um grupo de estudo, que denominamos *Grupo Operativo de Formação* (GOF), em que professores interessados em incrementar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso, na intenção de gerar questões reflexivas fomentadoras de um debate coletivo. O grupo foi constituído por educadores que lecionavam em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, que tinham vínculo de trabalho efetivo e atuavam com alunos com deficiência em suas turmas.

A formação continuada foi desenvolvida no laboratório de Educação Física Adaptada⁴, com uma única turma, no período de fevereiro a junho de 2011, em um encontro presencial semanal, com três horas de duração no horário noturno. Foram acrescentadas três horas, não presenciais, para estudo (leitura de textos indicados, elaboração de planos etc.), totalizando 20 encontros, com uma carga horária final de 120h. Participaram da ação de formação sete docentes no início das atividades e se firmaram com quatro até o final do processo: um professor e três professoras.

Adotamos como principal caminho metodológico a utilização de alguns elementos da teoria da pesquisa-ação. Conforme pontua Elliott (2000), esse movimento implica definir os professores como profissionais que refletem sobre sua prática em seu lugar de trabalho. E é a partir da reflexão de sua prática que se constitui o processo de desenvolvimento do docente, pois “[...] a pesquisa-ação integra ensino e desenvolvimento do professor [...], investigação e reflexão filosófica em uma concepção unificada de prática reflexiva educativa” (p. 73).

Pensando em uma proposta de ação de formação que garantisse um espaço de reflexão, as discussões se pautaram nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo. Assim, nosso tipo de intervenção nos apontou a perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

⁴ Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes)



A intenção de formar um grupo para expor suas experiências de escola, narrar suas práticas e refletir sobre elas se justificou pela necessidade de promover um diálogo que estimulasse o professor a pensar a sua prática na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A narrativa está no nosso trabalho como elemento que favorece a captura de informações advindas das experiências vivenciadas pelos participantes nas aulas de Educação Física. A partir do momento em que optamos por trabalhar com as demandas dos professores, referentes ao seu cotidiano escolar, a narrativa se configurou como uma estratégia de obtenção dessas informações/dados que passaram a nortear a ação de formação do grupo.

A metodologia do Grupo Operativo de Formação (GOF), como proposta didática, pautou-se nos seguintes procedimentos:

- a) as atividades no projeto de extensão foram iniciadas trabalhando, no primeiro mês de intervenção, com os conteúdos básicos da Educação Especial, por meio de leitura de textos e aulas expositivas predominantemente;
- b) proposta de apresentação e discussão da realidade educacional vivida pelo professor, com exibição de vídeos com suas aulas de Educação Física inclusiva. O método de organização para esse momento consistiu em selecionar algumas das situações-problema em comum, categorizá-las para construir, de forma coletiva, ações que ressignificassem essas práticas;
- c) a ação de mediação a partir de textos indicados para leitura e discussão, e análise de filmes, exibição de vídeos documentários, palestras, depoimentos, aula expositiva, experiências práticas e outros recursos didáticos, introduzidos com o objetivo de fundamentar e potencializar o processo de formação.

Nos encontros de formação ocorridos para o desenvolvimento deste estudo, as experiências relatadas evidenciaram vários comportamentos, saberes-fazeres e sentimentos que marcaram a ação pedagógica dos professores de Educação Física participantes. Práticas interessantes, relatos de diferentes modos de resolver problemas que eram comuns, angústias e sentimento de impotência foram percebidos por nós, a partir da narrativa das experiências vivenciadas pelos professores dentro das suas realidades.



PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Decidimos evidenciar, neste trabalho uma abordagem pertinente ao cotidiano dos professores que diz respeito ao papel que a Educação Física desempenha como componente curricular na escola. Vários assuntos desse teor surgiram no GOF a partir de colocações realizadas pelos professores que instigavam no grupo debates que enfatizavam a questão da organização, da importância de haver um trabalho sistematizado para que houvesse a legitimação da Educação Física naquele espaço de aprendizagem.

Nossa discussão sobre a legitimação da Educação Física na escola tem início com alguns apontamentos sobre a questão das condições de trabalho, especificamente, o aspecto do espaço físico, como elemento desencadeador de uma ação político-pedagógica do professor. Algumas narrativas têm mostrado que as limitações e dificuldades referentes às condições de trabalho ocorrem no cotidiano das práticas dos professores de forma corriqueira, provocando uma série de consequências na prática docente.

As tentativas de minimizar as influências dessas limitações conduzem o professor a um esforço que visa a romper com o que é estabelecido pela instituição ou, ainda, com o que está determinado pelo sistema, quando este não oferece apoio infra estrutural. Essa questão torna-se algo a ser debatido seriamente, tendo em vista que os projetos elaborados para a construção dos prédios escolares no município da Serra consideram pouco tal aspecto, que é relevante quando se pensa o conjunto da escola.

Na narrativa da professora Marine⁵, encontramos elementos que exemplificam a questão acima suscitada. Segundo ela, quando ingressou em sua instituição de ensino, em julho de 2006, deparou-se com um prédio alugado, onde, anteriormente funcionava uma igreja. Esse prédio foi adquirido pela Secretaria de Educação para atender à demanda emergente da comunidade local, em razão de não possuir unidade de ensino própria. O prédio era denominado Espaço Alternativo, justamente, por se caracterizar como um local provisório. Esse prédio continha, no térreo, a sala da secretaria, a sala da direção e o refeitório, que era utilizado como espaço de aula de Educação Física. A escola atendia a 12 turmas divididas no primeiro e segundo andar, seis turmas em cada um, com salas de aulas que possuíam

⁵ Nome fictício.



divisórios de madeirite. O terceiro andar era uma área ampla e coberta, com alambrados nas laterais, contendo um mini auditório. Esse espaço do terraço era destinado ao desenvolvimento de projetos que atendiam a pequenos grupos de alunos no contra turno.

A primeira análise desse contexto já nos permite apontar que o espaço pensado para as aulas de Educação Física não era ponto de preocupação dos gestores da escola. Isso nos leva a indagar: qual concepção de Educação Física se fazia presente na escola? Já se observavam indícios de uma desvalorização da Educação Física como componente curricular, situação percebida também pela professora Marine, evidenciada em sua fala: “A Educação Física não tinha credibilidade e a diretora não via um trabalho diferenciado, apenas recreação. Segundo ela, esse era um dos motivos para não se comprar material pedagógico de Educação Física” (MARINE, 12-4-2011).

A partir dessa constatação, as ações para a reestruturação da Educação Física naquele espaço escolar tornaram-se um desafio para a professora. A mobilização político-pedagógica fez-se presente nesse processo de organização da Educação Física. Em parceria com outro professor da disciplina, os dois professores tiveram a iniciativa de participar no Conselho de Escola. Nesse espaço de decisão, conseguiram rever a forma de distribuição dos recursos financeiros da escola, destinando um percentual de 15% para compra de material didático para a Educação Física.

O que estava acontecendo era que 60% da verba ia para materiais de limpeza (mas, a escola sempre suja!), e 40% para material didático. Nós, em conselho, refizemos a distribuição de verba e é definida uma porcentagem para limpeza, outra para material didático e, destes, 15% é para Educação Física. Nunca mais tivemos problemas com falta de material (MARINE, 22-3-2011).

A narrativa da professora demonstra as tensões internas que ocorrem na escola, onde as relações sociopolíticas⁶ são sentidas de forma latente. Assim, as múltiplas dimensões da prática pedagógica (RANGEL, 2009), dentre elas, a dimensão política, começam a aparecer

⁶ Consideramos relações sociopolíticas aquelas que se referem ao relacionamento entre indivíduos no interior de um grupo social, que, neste caso, é a escola, em que a conduta dos indivíduos se orienta reciprocamente em conformidade com um conteúdo específico do próprio sentido das suas ações.



para fortalecer atos de uma prática politizada na tentativa de garantir ao componente curricular Educação Física uma identidade diante da comunidade escolar.

Outro passo a caminho do fortalecimento da Educação Física na escola foi a conquista do terraço como espaço de uso para as aulas. No entendimento dos professores, aquele espaço teria melhores possibilidades de desenvolver os conteúdos da Educação Física. Na intenção de fazer os demais profissionais da escola compreenderem essa necessidade, os dois professores se movimentaram para reorganizar a forma das aulas a serem trabalhadas e, assim, justificar a pertinência do uso do terraço para favorecer a prática dessa Educação Física que eles estavam fundamentando para a escola.

Para os professores, a reorganização da metodologia das aulas era necessária para que a Educação Física tivesse um respaldo ao se firmar naquele espaço do terraço. Tanto que eles pensaram em elaborar algumas diretrizes para orientar a Educação Física da escola. A ação de estabelecer um Projeto Político-Pedagógico da Educação Física comum às turmas da escola conferiu notoriedade aos professores naquele contexto escolar específico, pois os tipos de aulas, que antes eram caracterizados pela falta de sistematização, modificaram-se com o tempo, tendo diferentes objetivos e conteúdos diversificados.

Os professores procuravam justificar essa nova metodologia da Educação Física com conteúdos que se adequassem à realidade de seus alunos. Utilizando os argumentos de Bracht (1992, p. 42), eles se apoiaram “[...] numa concepção de currículo, definindo, entre outras coisas, [...] o saber ou o conteúdo de que [iam] tratar, bem como dos critérios para seleção e sistematização destes conteúdos”, para contextualizar suas ações e dar continuidade ao processo de identificação da Educação Física na escola.

Os objetivos, conteúdos e metas da Educação Física organizados e registrados em documentos na escola, somados a práticas inovadoras, deram a esse componente curricular uma visibilidade que antes não existia. A política de Educação Física que estava “nascendo” para aquela escola definia com maior clareza o papel que essa disciplina deveria desempenhar no processo educacional, visto que, no espaço escolar, “[...] a Educação Física [...] assume o estatuto de atividade pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola” (BRACHT, 1992, p. 17).



Essa narrativa expressa uma interessante situação relacionada com a maneira como Marine entende sua postura na profissão docente. Podemos dizer que Marine “[...] faz política no limite de sua prática. Sua postura pedagógica consubstancia sua ação política e vice-versa” (RANGEL, 2009, p. 126).

Ao revelar um sentimento de paz, como um fator que dá motivação para querer voltar à sua escola, ela evidencia as satisfações que sua ação político-pedagógica lhe proporcionou. Em suas convicções, naturalmente embutidas na dimensão pessoal e profissional, estão presentes valores e ideais que influenciaram também na formação da dimensão política existente em sua prática. Essas são evidências de que houve uma mudança de olhar e de atitude da comunidade escolar com esse componente curricular, em razão desse trabalho diferenciado.

Conforme Bracht (1992, p. 42), para que haja a legitimação da prática pedagógica na Educação Física, é preciso deixar claro quais são as necessidades que essa prática vem atender, “[...] ou seja, precisa se defrontar com a pergunta do porque [sic] Educação Física na Escola [...]”.

Podemos inferir que a legitimação da prática pedagógica desses dois professores foi conquistada a partir do momento em que eles conseguiram fazer com que a comunidade escolar entendesse as possibilidades e contribuições que a Educação Física oferece ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Atendendo às premissas do autor, os professores entenderam que, para haver legitimação da Educação Física, deveria ter organização, sistematização, potencialização da transmissão e também assimilação das manifestações culturais presentes em nossa cultura.

É pertinente ressaltar que a percepção da Marine em realçar a importância da sua prática aos demais profissionais permitiu que se organizasse, na Educação Física de sua escola, uma prática reflexiva em frente às necessidades que emergiram daquela conjuntura, ou seja, ao dedicar seu tempo em planejar o trabalho a ser desenvolvido na escola, os professores socializavam suas expectativas.

Essa ação não deixa de ser considerada uma formação (em serviço), visto que entendemos como tal toda situação que pode oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus âmbitos (GATTI, 2008). Por isso, a mobilização de ações que envolvem a prática reflexiva consegue promover, nos



professores que se propõem a agir, um objetivo emancipatório, capaz de transformar a escola em comunidade de aprendizagem na qual os professores se apoiam e se estimulam mutuamente (ZEICHNER, *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2005). Posto isso, na educação, é importante frisar que, ao mesmo tempo em que formamos, somos formados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa, que reuniu o grupo de profissionais (Grupo Operativo de Formação – GOF), permitiu que os professores narrassem as dificuldades, problemáticas e sucessos da prática pedagógica nos diferentes espaços escolares. Assim, considerar suas indagações seria uma forma de oferecer a eles condição de se reportarem à sua prática de ensino.

Tivemos o ambiente escolar e a prática pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada para o desenvolvimento do processo da prática reflexiva. Nesse processo, identificamos que o protagonismo do professor na ação de formação se encontra no estímulo à atitude crítica sobre os motivos do seu fazer pedagógico. É no exercício da docência e na reflexão acerca de sua prática que o professor de Educação Física pode inovar e construir novas alternativas para desenvolver seu trabalho.

Cabe salientar que a formação não foi estabelecida por profissionais que, distantes da escola, ditaram o que seria mais apropriado aos professores em suas práticas pedagógicas. Os encontros do grupo revelaram essa formação não como um espaço de retificação ou capacitação para os professores suprirem as lacunas da formação inicial, mas como um espaço de influência mútua em que as discussões ali produzidas se articularam com as realidades vividas na escola.

Sabemos que, durante a vida docente, toda a ação do professor se baseia em propósitos e é consequente de decisões que estão relacionadas com seu próprio mundo subjetivo. De acordo com Nóvoa (1992, p. 16), aquilo que o professor faz em sala de aula evoca a “[...] mistura de vontades, de gosto, de experiências, de acasos [...] que [vão] consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores”.

No que tange à prática político-pedagógica e a legitimação da Educação Física o estudo demonstra, na narrativa de Marine, que é possível ao professor dessa disciplina desenvolver um trabalho sério e comprometido com foco no aprendizado de todos os alunos e, ainda,



desenvolver uma ação político-pedagógica em curto, médio e longo prazo, capaz de legitimar a Educação Física como um componente curricular importante e com reconhecimento dos outros profissionais na escola.

POLITICAL-PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ELEMENT OF DISCUSSION ON ACTION OF CONTINUOUS FORMATION OF TEACHERS.

ABSTRACT

Seeks to understand the implications of an action continuing training in pedagogical practice of physical education teachers in the process of inclusion. Participated in the training action seven teachers at the beginning of the activities and whether signed with four teachers until the end of the process. A few notes on issues relating to working conditions have allowed discussions about political-pedagogical practice. The research was based on assumptions of critical-collaborative action research, using as instruments and data collection procedures: the narrative. Teachers recorded significant considerations, in the reflection and the exchange of experiences sustained incremental changes in their teaching activities.

KEYWORDS: *continuing education; physical education; political-pedagogical practice.*

PRÁCTICA POLÍTICA PEDAGÓGICA COMO UN ELEMENTO DE DISCUSIÓN SOBRE LA ACCIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES.

RESUMEN

Busca entender las implicaciones de una acción de formación continua en la práctica pedagógica de los profesores de educación física en el proceso de inclusión. Participaron en la acción formativa siete profesores al comienzo de las actividades y si firmó con cuatro profesores hasta el final del proceso. Algunas notas sobre cuestiones relativas a las condiciones de trabajo han permitido discusiones sobre la práctica política pedagógica. La investigación se basó en la hipótesis de la investigación acción crítica-colaborativo, utilizando como procedimientos de recopilación de datos y los instrumentos: la narrativa. Los maestros registró importantes consideraciones, en la reflexión y el intercambio de experiencias sostenidos cambios incrementales en sus actividades de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: *educación continua; educación física; práctica política pedagógica.*

REFERÊNCIAS

BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: Feusp, 1998.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.



DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Ed. Porto, 1997.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madri: Morata, 2000.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, formação e identidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16. e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3. 2009, Salvador. *Anais...* Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

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

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.): *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RANGEL, I. S. *Contando histórias, fazendo histerias: formação continuada com os professores da educação infantil*. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.