

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA REFLETIDA NO PRÓPRIO ESPELHO¹

Bruno Vasconcellos Silva,

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

RESUMO

O texto busca a compreensão dos professores de educação física sobre uma experiência de formação continuada. É interpretativo, utiliza-se da observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Ajuizamos emergir princípios orientadores do processo: a) trabalho coletivo e colaborativo; b) saberes e trocas de experiências; c) docentes como atores e autores do processo; e d) aproximações entre as discussões acadêmicas e o “chão da escola”.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; experiência; educação física.

INTRODUÇÃO

O estudo² avaliou uma experiência de formação continuada de professores de educação física do ensino fundamental.³ Mediada pelo pesquisador do estudo, professor efetivo da Rede de Ensino, e subsidiada pelos princípios da reconstrução coletiva e colaborativa. Neste recorte interpretamos a avaliação dos docentes sobre a proposta.

Para Sacristán (1998), avaliar é refletir sobre os objetivos do que vem sendo experimentado no cotidiano – esse é polissêmico, aberto, dinâmico e complexo. A avaliação pode organizar o conjunto de ideias, ações, estruturas e relações, com o fim de compreender e qualificar as instituições educativas de maneira coletiva.

Entendemos experiência como algo marcante, momento constituído como uma memória viva e cristalina. Passa por nossa trajetória e promove aprendizado e reflexão. É singular, produtora de diferenças/pluralidades/heterogeneidades. É irrepitível, incerta, não é um caminho para o objetivo previsto ou uma meta conhecida de antemão; é abertura para o desconhecido, o que não pode antecipar (BONDÍA, 2002).

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² É fruto de uma dissertação de mestrado.

³ Numa Rede Municipal de Ensino da Região Metropolitana da Grande Vitória (composta pelos municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória), do Estado do Espírito Santo.

Assim, ao nos apropriarmos dos saberes docentes para desenvolver a experiência de formação continuada,⁴ pretendemos provocar reflexões coletivas e colaborativas sobre suas próprias práticas, conforme suas realidades (IMBERNÓN, 2000).

O CENÁRIO DA PESQUISA INTERPRETATIVA

Em toda Rede de Ensino investigada havia 68 escolas que ofertavam o ensino fundamental no diurno, cujas condições não diferem da realidade da maioria das instituições públicas educacionais, com número de estudantes por sala que extrapolam o ideal/legal, escassez de recursos e estruturas física/material deficitárias.

Participaram da experiência de formação continuada, entre estatutários e os contratados por determinação temporária, 105 professores de educação física, a maioria do sexo masculino, 58,24%. Todos licenciados, 85,71% com especialização *lato sensu*, um mestre e nenhum doutor.

O estudo é interpretativo, apropria-se da observação participante, entrevistas semiestruturadas⁵ e diário de campo. O trabalho relacional pode ser uma das condições para a interpretação científica. Interpretar a ação e sua simbolização pelos atores no contexto pode sintetizar uma perspectiva que se revê no quadro desse paradigma (SARMENTO, 2011).

OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES

⁴ O total de carga horária da formação continuada poderia ser de até 120 horas no certificado. Foram incluídos os seguintes critérios: a) participação presencial nos seis encontros – correspondendo a 24 horas; b) apresentação de trabalho por escrito, relacionado com o planejamento do professor, quando poderia descrever o plano de ação e, se possível, registrar com fotos as atividades e/ou os trabalhos realizados pelos discentes – correspondendo a 46 horas; c) apresentação de trabalhos no seminário, ou em pôster ou oral – correspondendo a 10 horas e; d) a plataforma *moodle*, com a proposta de continuar os debates/discussões dos encontros presenciais via ensino a distância – correspondendo a 40 horas.

⁵ Os critérios para a escolha dos professores entrevistados foram: a) três docentes que tenham se envolvido em todo o processo formativo, com frequência desejável nos encontros presenciais, nos quais tenha demonstrado interesse e envolvimento nas atividades propostas, tendo entregue o trabalho escrito, participado na plataforma *moodle* e apresentado seu relato de experiência no seminário de práticas; b) três professores que tenham se envolvido, com frequência desejável nos encontros presenciais, tenham demonstrado interesse e envolvimento nas atividades propostas, contudo não participaram da plataforma *moodle* e/ou não apresentaram seus trabalhos no seminário e; c) três docentes que não tenham se envolvido significativamente, ou seja, participando dos encontros presenciais, contudo não demonstrando grande interesse e envolvimento nas atividades propostas, não tenha entregue trabalhos escritos, não tenham participado do *moodle* ou apresentado trabalho no seminário. Tendo em vista esses critérios, pareceu-nos interessante entrevistar atores que se envolveram de diferentes maneiras.

De maneira geral, para os professores participantes da experiência de formação continuada, os encontros permitem uma perenidade em seu saber-fazer, sobretudo, quando dialogam com seu cotidiano.

Conseguir fazer [a formação continuada] com que refletisse com temáticas, que escutassem a nós para dar mais significado, contribuindo no meu modo de pensar, agir e avaliar a realidade escolar. Uma troca de experiência é muito válida na formação. Não que viesse de cima para baixo, de fora da nossa realidade e fosse interferir, como se soubessem o que passa em nossa aula (EMERSON).⁶

A busca pela formação não pareceu se configurar no que ela pode oferecer; onde os professores priorizam aquilo que pode ser apropriado, objetivando responder às suas demandas. A coletividade e protagonismo no processo formativo foram exaltados, por meio das trocas de experiências.

Para Arroyo (2000), o saber-fazer docente é muito mais para ser vivido do que transmitido. Se apropriar dos conteúdos e metodologias dos pares, possibilita repensar seus ofícios de acordo com seus contextos e peculiaridades. Embora soe um “praticismo” exacerbado, bem como um reforço a polarização entre a teoria e a prática, é compreensível os dizeres como: “A gente gosta mesmo é da prática! Gosta, sim, de ouvir, debater, mas gosta de formações mais práticas!” (PENHA).

Uma hipótese para a “resistência” às formações teóricas reside no fato das formações constituírem como lugar da teoria e da capacitação e a escola o contexto de sua aplicação. A questão não está no distanciamento dos professores quanto ao uso da teorização, mas no processo que delegou à formação a polarizar teoria-prática (MOLINA NETO, 1998).

A desvalorização dos saberes docentes pelas autoridades é um problema político; não epistemológico ou cognitivo. Parte do problema está no estabelecimento da divisão do trabalho, entre os que pensam e elaboram e os que aplicam e executam (TARDIF; RAYMOND, 2000).

ALÉM DO “AH, É TUDO A MESMA COISA! É SÓ BLÁBLÁBLÁ!”

Os professores identificam uma ruptura da perspectiva do processo formativo da Rede, onde essas pareceram dar mais sentido aos seus fazeres.

⁶ Utilizamos nomes fictícios para não identificar os professores.

Entrei na Rede em 2008 e ouvia as pessoas: Ah, é tudo a mesma coisa! É só blábláblá! [a formação continuada]. Mas nessas percebi mudanças. Vi a importância da formação e a complementação daquilo que faço. Os relatos dos professores ajudavam a responder perguntas, temos um grupo que pensa parecido com as mesmas angústias dentro da área (SALETE).

O diálogo da Rede com o coletivo é exaltado como ruptura em relação à formação. Um processo de desconstrução que visa a superar o estilo verticalizado, possibilitando as trocas de experiências entre os pares de acordo com suas realidades e peculiaridades (ARROYO, 2000).

Enfatizam a reconstrução coletiva e colaborativa, a continuidade com os outros anos, o diálogo com sua lida, as trocas de experiências e o fato de estarem à frente da mediação.

As formações trouxeram mesmo as nossas necessidades, coisas que o colega trabalha e a gente consegue ver na nossa prática. As formações foram mais enriquecedoras e válidas, conseguia trazer muita coisa para meu cotidiano. Na primeira formação, você [mediador] fez uma análise dos últimos anos e perguntou: o que esperávamos para este ano? Qual era nossa expectativa? O que e como queríamos os encontros? Teve um questionário para mapear os temas debatidos (PENHA).

A guinada da perspectiva é o fato dos professores assumirem a função de mediar sua formação, uma direção de dentro, socializando suas experiências e significados. Supera a ideia das práticas serem mero ponto de chegada, algo no fim da linha para ser modificado, com supostas mudanças de fora, uma formação continuada refletida no próprio espelho, projetando sua autoimagem, percorrida em suas realidades (ARROYO, 2000).

Sobre o professor/mediador ser da Rede, participante das formações continuadas e estar na escola atribui maior diálogo com sua lida. Aproxima da proposta da horizontalização, embora ajuízem quase uma exclusividade nos saberes da experiência: “Foi essencial o mediador ser do município. Entende a realidade dos profissionais, a clientela, a escola, dificuldades e facilidades” (GERUZA).

Os professores ratificam a interação coletiva e colaborativa no processo:

Na vivência [prática], os professores juntaram-se em grupos. Em seguida, os demais colegas que ‘dominavam’ o conteúdo começaram a colaborar nas ‘monitorias’, formando novos grupos. O objetivo era além de quererem aprender o jogo ou jogar, mas no como se ensina, perguntando como o outro faz. Percebia-se uma troca de experiência (DIÁRIO DE CAMPO).

Não observamos um praticismo, nem postura anti-intelectual, ou um perfil docente sem domínio de conteúdo. O como apoia-se nas teorias e matrizes pedagógicas. A prática



CONBRACE
CONICE 2021
DE 12/09 A 17/12

Educação Física e
Ciências do Esporte
no tempo presente:

Defender Vidas,
Afirmar as Ciências

docente é um filtro para transformar o conhecimento em função da sua vida. Aprender para ensinar significa vivenciar experiências que possibilitem repensar seus saberes-fazer (ARROYO, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpretamos que parecem emergir princípios orientadores do processo formativo que podem colaborar para um repensar da formação continuada dos professores, a saber: a) trabalho coletivo e colaborativo; b) saberes e trocas de experiências; c) docentes atores e autores e; d) aproximações entre as discussões acadêmicas e o “chão da escola”.

Tais princípios, autoprojeados pelos docentes, não nos pareceram possíveis serem interpretados de forma isolada. Desenvolveram-se de maneira amálgama à realidade da formação continuada e, também, entre si.

CONTINUING EDUCACION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: AN EXPERIENCE REFLECTED IN THE OWN MIRROR

ABSTRACT

The text seeks the understanding of physical education teachers about a continuing education experience. It is interpretive, using participant observation, semi-structured interviews and field diary. We encourage to emerge guiding principles of the process: a) collective and collaborative work; b) knowledge and exchange of experiences; c) teachers as actors and authors of the process; and d) approximations between academic discussions and the "school floor".

KEYWORDS: *continuing education; experience; physical education;*

LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA REFLEJADA EN EL PROPIO ESPEJO

RESUMEN

El texto busca la comprensión de los profesores de educación física sobre una experiencia de formación continuada. Es interpretativo, se utiliza de la observación participante, entrevistas semiestructuradas y diario de campo. Ayudamos a emerger principios orientadores del proceso: a) trabajo colectivo y colaborativo; b) conocimientos e intercambios de experiencias; c) docentes como actores y autores del proceso; y d) aproximaciones entre las discusiones académicas y el "piso de la escuela".



PALABRAS CLAVES: formación continua; la experiencia; educación física;

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998. p. 295-348.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 137-179.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2020.