

FORMAÇÃO PERMANENTE E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE

Ismael Antonio Bacellar Schaff

Resumo

Este estudo tem por tema a formação permanente de professores de educação física da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, bem como as relações desta formação com a prática deste professorado, tendo como problema central: Quais significados o professorado de educação física da SME/POA atribui ao seu processo de formação permanente e que impactos este processo produz no cotidiano de sua prática pedagógica? O estudo permitiu a construção de categorias significativas para a compreensão das práticas e do papel que a formação ocupa na sustentação e na superação dos desafios e contradições presentes nestas práticas.

Palavras-Chaves: Formação Permanente. Educação Não Escolar. Professores de Educação Física. Políticas Públicas. Estudo Etnográfico.

Abstract

The subject of this study is the permanent formation of Physical Education teachers of the “Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre”. The study also deals with the relations between permanent formation and the practices of these teachers, having as main problem: Which meanings the teachers of SME/POA attribute to their process of permanent formation and which impacts such process produces in their everyday pedagogical practices? This study allowed the construction of meaningful categories to understand teachers’ practices, as well as, the role formation has in helping teachers overcoming challenges and contradictions in their everyday practice.

Keywords: Permanent Formation. Outdoor Education. Physical Education Teachers. Public Policies. Ethnographic Research.

Resumen

Este estudio trata de la formación permanente del profesorado de educación física de la Secretaria Municipal de Deportes, Recreación y Ocio de Porto Alegre y sus relaciones con la práctica de ese colectivo docente, tendo como cuestión central: Qué significados los profesores de educación física de la SME/POA atribuyen a su proceso de formación permanente y qué impactos produce en sus prácticas pedagógicas cotidianas? el estudio ha mostrado algunas categorías significativas para la comprensión de la práctica docente y del papel que la formación permanente ocupa en la sustentación y superación de los retos y contradicciones presentes en sus prácticas.

Palabras-Clave: Formación Permanente. Educación no-escolar. Profesores de Educación Física. Políticas Públicas. Estudio Etnográfico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho busca compreender o papel que a formação permanente estabelece com as diversas práticas do professorado de Educação Física da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer (SME), levadas à efeito nos parques, praças e centros de comunidade da cidade de Porto Alegre.

A busca de compreensão das relações entre formação profissional e prática docente deste coletivo justifica-se pela diversidade de dimensões epistemológicas, políticas e culturais que a instituição abriga: a) a de constituir-se por espaços não-escolares, de acolhimento de culturas diversas que compartilhem e disputem visões de mundo, de conceitos por vezes antagônicos de esporte e lazer e que operam numa lógica peculiar de relação entre poder público e comunitário; b) de estar subordinada a políticas sociais implementadas por governos municipais da cidade de Porto Alegre, tornando-a suscetível as tensões entre os interesses e postulados político-partidários, as demandas advindas da sociedade e aquelas oriundas do coletivo de professores. Todos estes elementos constituem os objetos de investigação e de busca de produção de conhecimento deste estudo.

Dada esta singularidade e complexidade que caracterizam espaço, tempo e identidade profissional deste coletivo de professores de Educação Física da SME, configuram-se questões como: que saberes são demandados para o exercício de sua profissionalidade? Que elementos constituem a sua identidade? Como identificam a instituição e as práticas profissionais deles demandadas? O que sustenta o seu fazer cotidiano? Que significados a formação, seja a inicial ou outras ações que conferem o caráter permanente a este processo, assume sobre suas práticas? Em que contexto e que elementos atravessam o processo de sua formação permanente?

A partir destas questões busquei problematizar estes elementos: que características o professorado de Educação Física atribui ao trabalho na SME? Como a formação inicial dialogou com suas necessidades de trabalho na instituição? Que significados eles atribuíam às situações de formação permanente, fossem elas iniciativas pessoais ou as promovidas pela própria SME? Davam conta dos desafios do trabalho cotidiano?

FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE: CONCEITOS, POSSIBILIDADES E LIMITES

Falar sobre formação inicial é falar da própria formação permanente, entendida simplesmente como uma de suas etapas; e da universidade, como um espaço de referência para esta etapa; mas não a única. Ao pensar sobre os desafios da formação inicial sobre a prática dos docentes, há que se buscar o que distancia os saberes sistematizados do exercício profissional efetivo.

Convém destacar a importância de se conceber a formação de professores como um processo contínuo. Desta forma, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Para isto, proponho uma reflexão sobre os papéis da formação inicial: daquilo que de melhor esta etapa pudesse contribuir para a do futuro profissional e daquilo que

tem sido visto, do abismo entre os elementos dados pela formação acadêmica e as demandas do mundo do trabalho.

Sobre o que temos visto: ainda prevalece uma concepção e estrutura fragmentária sobre os saberes que sustentam a docência, carente de uma articulação clara entre disciplinas que, em suma, parecem simplesmente cumprirem disposições legais e comporem uma listagem de disciplinas (GÜNTHER, 2000, p. 22).

Este quadro fragmentário dos saberes é atribuído a diversas marcas históricas deixadas nas universidades. Uma destas heranças remonta ao período militar, sobre o qual são identificadas modificações na matriz de formação e pesquisa, muito mais associada à produção dos *técnicos competentes*, necessários para dar respostas a um modelo empresarial, sob forte influência das tendências ditadas a partir dos grandes centros de pesquisa e produção de conhecimento científico nos países desenvolvidos.

Outra marca ainda relacionada à década de 60 e ao processo de fragmentação no ensino universitário refere-se ao processo de departamentalização nas universidades, repercutindo, e ao mesmo tempo reforçando, a compartimentalização dos conhecimentos, das disciplinas, e contribuindo para uma “desarticulação entre os docentes” (GÜNTHER, 2000, p. 23).

Além das implicações da fragmentação dos saberes, uma outra espécie de fragmentação parece assumir um papel relevante: o distanciamento da realidade social, um processo dissociativo entre os conteúdos elencados para a formação dos professores e aquilo que constituía as condições materiais, objetivas e subjetivas da docência.

Um grande desafio da formação inicial parece ser o de reinventar-se, de superar um modelo marcado pela perspectiva instrumental. Os desafios da educação contemporânea não vêm em pedaços; o domínio da informação, de um saber instrumental, isoladamente, não responde às situações complexas que se apresentam nos espaços de docência. E a universidade não parece ter dado demonstrações evidentes de superar estas mazelas. Diversidade de experiências de formação na ação e de reflexão na ação (SCHÖN, 2000) e a produção de significados pelo aluno, poderiam constituir-se em elementos estruturadores mais presentes nos cursos de formação inicial.

O tema formação permanente abriga uma diversidade de concepções associadas aos objetivos e aos modelos de relação entre o sujeito e os conteúdos.

Opto pela expressão *formação permanente* por entender que o termo abriga de forma mais adequada as associações com as idéias de processo, de múltiplos atores que dela participam e da superação de sua redução a uma dimensão instrumental. Subjaz nesta opção, por este termo mais abrangente, também a sua intrínseca relação com questões de ordem política, seja no que se refere aos aspectos de intencionalidade ideológica, seja do lugar em que é posto o sujeito da formação.

A importância dada à formação permanente decorre do sentido a ela atribuído de dar sustentação à atuação deste professor, submetido às tensões de um contexto complexo em que sua intervenção se materializa, em meio a urgências e incertezas, tal como referido por Perrenoud (2001).

Esta identificação de ferramentas para compreensão do mundo, de construção de competências capazes de superar os desafios do complexo, constituem objetos da formação como processo. Dela fazem parte as experiências da família, da escolaridade,

dos múltiplos ambientes e relações que o indivíduo estabelece e que conformam seus esquemas de ação, os seus *habitus* (LAHIRE, 2002, 2004; PERRENOUD, 2001, 2002).

Ao tematizar a formação permanente, entendo o papel das contribuições que todas estas experiências imprimem ao sujeito, bem como a incompletude e as lacunas que elas mantêm sem resposta, pela singularidade e o ineditismo que a realidade apresenta.

Ao aludir brevemente sobre questões que envolvem a profissionalização da docência, pretendi fazê-lo para referir que a formação permanente tende a reproduzir discursos e concepções acerca do que se espera da atuação profissional. Os tempos e estratégias formais de formação permanente – seja os da formação inicial ou nas situações de formação em serviço – materializam uma intencionalidade propositiva. A constituição de um modelo de sociedade, de relação trabalho e produção, acabaram por imprimir marcas no sentido atribuído à profissionalidade, às noções de competências e ao processo formativo capaz de fazê-las emergir (PERRENOUD, 2001, 2002).

Uma das estratégias de formação para pensar o percurso do professor comprometido em refletir sobre o seu fazer e a partir disto construir significados, poderia apoiar-se nas biografias docentes, em exercícios autobiográficos que permitam ao professor identificar suas próprias representações da docência e atribuir valores ao seu fazer como conhecimento. A formação abordada como auto-formação, como sugere Nieto (2006):

Começo por minha própria história porque creio que toda docência é, afinal, autobiográfica e que é um processo de evolução. Somente através da reflexão sobre esta evolução podemos compreender nossos motivos, aspirações e inclusive, o êxito e o fracasso dos professores (NIETO, 2006, p. 34).

Cada professor carrega a sua biografia para o seu espaço de trabalho, para a concretude de suas práticas. As marcas de suas trajetórias manifestando-se no cotidiano. Algumas a serem explicitadas, outras a serem silenciadas. O caldo de cultura no qual a formação profissional procura intervir é a própria vida de cada professor: desde sua experiência como aluno, sua passagem pela formação inicial, seus trajetos no mundo do trabalho, bem como as posições que este professor se propõe a assumir: de apropriação passiva de conhecimentos instrumentais ou de professor-pesquisador, a empreender um esforço crítico-reflexivo sobre suas práticas.

A partir das reflexões configurei o problema de investigação na seguinte pergunta-chave:

Quais significados o professorado de educação física da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre atribui ao seu processo de formação permanente e que impactos este processo produz no cotidiano de sua prática pedagógica?

DECISÕES METODOLÓGICAS

Tendo em vista a sua natureza, de buscar compreender significados de um determinado universo humano, de trazer a tona tensões e disputas ligadas a um fazer profissional, de caráter educativo, repleto dos signos culturais que ali se materializam, optei por um estudo qualitativo, de abordagem fenomenológica, ou de “compreensão interpretativa das interações humanas” (BOGDAN; BIKLEN; 1994, p. 53).

Neste contexto entendo a produção do conhecimento enquanto uma representação do objeto cognoscente, estando assim repleta de subjetividades e significados histórico-culturais manifestos nas decisões, observações e construções teóricas que emergiram do processo interpretativo.

Este estudo apoiou-se no instrumental da pesquisa etnográfica. Esta escolha pareceu ser coerente com o propósito da investigação, justificando-a como metodologia que permite a reconstrução das vozes dos sujeitos envolvidos no problema de pesquisa. Outro fator considerado nesta escolha, dada a minha longa e estreita relação com o universo sob investigação, a possibilidade de uma descrição profunda ou densa, como denomina Geertz (2008).

OS MÚLTIPLOS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE

Neste ponto apresento resultados, análises e interpretações sobre a formação permanente: os lugares da prática e os lugares do sujeito no processo da sua construção. No que se refere a prática, procurei compreender como as experiências do mundo do trabalho, os saberes, conhecimentos, competências e as interações humanas operam de forma dialógica e retornam reconstruídas, ressignificadas para a prática do professorado. Sobre os lugares do sujeito, busquei identificar quais as posições que o professor assume no seu processo de formação, ou dito de outro modo, de auto-formação.

Tratar da formação permanente sob estes dois enfoques significa estabelecer diálogos com as histórias de vida, formação inicial, experiências do mundo do trabalho e, por outro lado, como este professor coloca-se frente ao que faz, que valor atribui e como dispõe-se a aprender, e que lugar atribui a si mesmo na produção de saberes e competências.

Questões que afloraram e que me instigaram na busca de compreensão do papel e do impacto associado à formação permanente articulam-se às peculiaridades de espaço e tempo do trabalho na SME. Espaço porque, ao contrário da escola, na qual existe a proximidade física, local, entre os pares de trabalho na singularidade do seu espaço de convivência, os professores da SME encontram-se disperso nos diversos equipamentos que compõe a Secretaria de Esportes; alguns estão em ginásios, parques, centros de comunidade onde constituem equipes de trabalho, com quem podem compartilhar experiências. Mas e aqueles que trabalham sozinhos em alguns destes espaços? Entra aqui uma variável associada ao tempo. Pois pela peculiaridade da alocação dos seus horários – que não necessariamente atendem ao formalismo dos horários escolares – estão sujeitos ao enfrentamento dos desafios e conflitos da docência, sem a possibilidade presencial da interação, da busca de apoio com seus pares profissionais ou de um aparato institucional de suporte pedagógico. Inquietações como esta surgem a partir de manifestações como a que segue:

[...] uma outra questão, por exemplo: eu trabalho na praça sozinha – isto é uma coisa, para mim, uma coisa desmotivante – porque eu sou uma pessoa que rendo mais trabalhando com os outros [...]Então, isto é um fator desmotivante que aí é da forma... que é da estrutura, é da forma como a gente trabalha, não é? [...] hoje a gente não tem tido mais isto, a gente não tem conseguido nem sentar para planejar um evento que se faz aqui num sábado, [...]Se tu fores pensar, as pessoas são uns meros executores, não são elementos pensantes do seu próprio trabalho, não estão refletindo nem pensando (ALICE, entrevista março/2009, p. 7).

Uma fala que estabelece, de certa forma, uma síntese de alguns aspectos apresentados e que norteiam as discussões dos dois próximos blocos temáticos: o isolamento no espaço de trabalho, a possibilidade da desmotivação, a mobilização de competências pelo trabalho coletivo, a descontinuidade de uma estratégia de produção, de planejamento coletivo, a proletarização da atividade docente, o exercício reflexivo sobre a ausência de reflexão. Esta fala da Alice, como outras, são contribuições que imprimem relevância à busca de compreensão do papel da formação permanente na SME, e que parecem apresentar uma estreita relação com prática deste professorado.

Neste ponto do texto busco no termo *experiência* uma associação com a formação permanente enquanto *processo* (outra palavra que abriga um sentido intencional à esta elaboração) tem este exato objetivo: a abrangência que decorre de um entendimento de que a formação permanente dá-se na vida; como tal, não é estanque, não é episódica, apesar de também alimentar-se deste tipo de situação. Dá-se *ao longo*, por isto, é processo. Como processo, é, por excelência, inacabada.

Por isto, por este entendimento construído de formação permanente, por dialogar com autores que entendem e sustentam seu o caráter processual, é que atribuo forte significado às trajetórias de vida dos professores, alguns fragmentos já apresentados ao discutir as motivações para prática docente na SME, tema da primeira categoria central de análise. E estes fragmentos poderiam com certeza ser reapresentados nesta última, pois a reflexão feita sobre as experiências vividas, as situações que constituíram-se em *insight's*, as relações estabelecidas com os outros, tenham elas gerado identificações positivas ou negativas, o reconhecimento da alteridade marcam o permanente e complexo processo de formação.

No âmbito das situações formais de aprendizagem – escolares e não-escolares – o que somos hoje contém as experiências da escolarização básica, do ensino médio (ou da denominação que tiveram a seu tempo) e da formação inicial. Provavelmente, trazemos marcas de professores e saberes que permanecem, de alguma forma, incorporadas ao nosso acervo de esquemas de ação, às competências que desenvolvemos para responder aos nossos contextos de docência contemporâneos.

Sobre a formação inicial em EF e as peculiaridades da docência na SME, cabe retomar alguns pontos, enfatizando novamente a forma singular como cada sujeito incorpora saberes e os torna disponíveis enquanto competências. Tendo isto em conta, o que alguns colabores ressaltam é que no decorrer de atividades ligadas àqueles conteúdos que foram objeto da formação inicial, pelo aprendizado de suas técnicas e especificidades didáticas, esta foi significativa e de certa forma sustentou suas necessidades:

Bom, a formação inicial, do ponto de vista técnico, de conhecimento específico dos conteúdos acadêmicos, foi bem trabalhado, acho que consegui aproveitar bem isto (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 3).

Logo a seguir, no entanto, o mesmo colaborador aponta para a incompletude da formação inicial para responder a algumas das peculiaridades do trabalho na SME ou até pelo desconhecimento da instituição como campo de trabalho para professores de EF:

Agora, do ponto de vista da formação para o que eu faço hoje – *eu nem sabia da existência do que eu faço hoje* [...]Evidente, hoje como professor trabalhando numa escolinha de iniciação esportiva em qualquer modalidade, aprendi na faculdade: o processo pedagógico, didático, método; e evidente, que a parte específica a gente vai aprendendo, vai se atualizando, vai buscando informações (GUILHERME, entrevista março/2009, p.3) [grifo meu].

Este suporte à prática docente ligada à iniciação esportiva talvez se deva a esportivização da EF e também dos cursos de EF, como já mencionado anteriormente e sustentado na produção sobre o tema de Valter Bracht (1992). Historicamente os cursos de EF mantiveram estreita identidade com os conteúdos relacionados ao esporte.

Os elementos abordados parecem afirmar uma forte associação entre as experiências viabilizadas pelos diferentes tipos de estágio e a apropriação de esquemas de ação que contribuíram para a opção pelo trabalho na SME, já na condição de professor. No que se refere especificamente ao papel da formação inicial, o estudo identifica a importância da ampliação dos espaços reconhecidos – e convenientes, quando for necessário – pelos cursos de EF, de forma a criar as condições mais diversificadas possíveis, de forma a repercutir sobre a ampliação do repertório de competências do estudante. Neste estudo, tive contato com professores que referem-se unanimemente sobre o estágio como experiência que aproximou-os das características peculiares da docência na SME. Cabe ressaltar, no entanto, que em muitos casos deu-se o oposto. Durante minha trajetória na gestão de pessoas, estabeleci envolvimento direto com o processo de seleção e proposição de situações de formação para os estagiários: não foram poucos os que não identificaram-se com o universo das práticas na instituição. Seria importante saber das estratégias que a formação inicial estabeleceu com estes acadêmicos, de forma a “reduzir os efeitos negativos do mal-estar docente” (ESTEVE, 1999, p.117), de constituir condições de discussão sobre os fatores que geraram os desajustamentos e proposição de situações que permitam sua superação. Este autor destaca ainda a que “a *formação prática* incluída no período de formação inicial deveria permitir ao futuro professor” a identificação de suas características de personalidade e estilo de ensino, de refletir sobre os principais problemas referentes ao espaço, à organização e às dificuldades da atividade docente propriamente dita, e o desenvolvimento de capacidades, de condições de resolução das dificuldades por ele identificadas (ESTEVE, 1999, 119).

Aliado ao papel da formação inicial e às oriundas da infância e da adolescência, já abordadas anteriormente, passo a discussão da dimensão do aprender com – o papel que o compartilhamento de sucessos e fracassos, da possibilidade de estabelecer processos de comunicação constitui como uma estratégia significativa de formação

permanente, de estabelecimento de co-responsabilidades. Recorro a contribuição de Molina Neto e Molina (2005, p.35) sobre o papel do compartilhamento das experiências vividas, da elaboração de relatos, da produção de narrativas sobre as experiências, constituindo-se em importantes reelaborações de contextos históricos e da cultura vivida.

A constituição de tempos e espaços para a troca, para a comunicação de experiências – sejam de êxitos ou de dificuldades – é um dos sentidos fortemente atribuído pelos colaboradores ao papel da formação permanente, de possibilidade de reflexão compartilhada sobre sua profissionalidade:

[...] e aquele eu considero o meu grande fracasso pedagógico, o primeiro grande fracasso pedagógico na SME. [...] e muito, muito importante também, é ter uma relação de grupo que trabalhe em outros locais e que tenham experiências que possam contribuir para que a gente se encontre (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 2-3).

Este sentido de formação atribui, não aos conteúdos, aos textos ou às dinâmicas, mas aos sujeitos um papel distintivo no exercício crítico-reflexivo proposto por Giroux (1997, p. 157-173), exercício este de dignificação da capacidade de imbricar “pensamento e prática”. E esta reflexão compartilhada atribui ao outro, ao colega, a busca de pertencimento a um coletivo. O reconhecimento de si no outro, na alteridade, parece assumir profunda relevância na construção de sentidos coletivos para a prática docente. Mais que isto, parece constituir elementos expressivos de identidade na docência:

Eu acredito muito no diálogo, na reflexão, como algo que faz com que as pessoas... momentos como este que nós estamos tendo aqui, agora... estas coisas fazem as pessoas pensarem, *refletirem sobre as suas práticas, retroagirem um pouco e pensarem a frente também...* ao menos, eu tenho esta visão das coisas: quando nós dialogamos, pensamos também lá na frente... (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 7) [grifo meu].

Busquei apontar o papel central que a formação permanente ocupa em dimensões diversas para o professorado da SME – para além das questões de produção e compartilhamento dos saberes peculiares que sustentam suas práticas – o processo interpretativo de observações e depoimentos indica para outros e mais abrangentes papéis: de construção de identidades, de estabelecimento de redes de apoio e laços de pertencimento coletivo.

Indica também, da importância de um olhar aprofundado sobre um projeto político-pedagógico para a SME: parece oportuno entender a formação permanente, enquanto responsabilidade institucional, de (re)alimentar, de ressignificar a formação inicial; daí as reiteradas manifestações dos colaboradores a apontar para a necessidade de reinvestimento sobre uma proposta de formação permanente para a SME; reinvestimento este, que supõe discussões sobre modelo de gestão de pessoas e sobre a proposta político-pedagógica. Discussão que parece passar pela mobilização dos diferentes atores, para que possam expor o que exista de convergente e de contraditório.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Na busca de diálogo com a literatura sobre a materialidade de uma ação educativa em educação física, considerando a diversidade de conteúdos e manifestações do movimento humano que se efetivam na SME, não encontrei fontes que pudessem dar conta das peculiaridades deste universo educativo. As possibilidades que uma instituição pública como a SME, com sua histórica trajetória na recreação pública brasileira, de construir sentidos inovadores para o esporte e o lazer, são instigantes. É pensar como estes professores de educação física, nas suas ações sistemáticas, de caráter intencionalmente educativo nos campos do esporte, da recreação, de práticas multiculturais como a capoeira, a dança, a ioga, entre tantas apresentadas ao longo deste estudo, podem elaborar propostas de ação a partir destas ricas experiências. A compreensão das singularidades de suas práticas poderia constituir-se de grande importância na reflexão, organização e proposição de uma pedagogia não-escolar para a Educação Física.

Decorrente destas peculiaridades do trabalho nestes espaços não-escolares, o estudo sugere que a formação inicial deva estar sintonizada com o estudo e a experimentação de pedagogias e práticas que dêem conta destas outras dimensões do mundo do trabalho da educação física. Principalmente, quando se leva em consideração o presente cenário da formação inicial, que limita a atuação do licenciado em EF ao espaço escolar e delega ao bacharel (profissional) de EF a atuação naqueles outros espaços que excedem a escola, tais como a SME.

O conjunto de achados oriundo do campo empírico e do processo interpretativo permitiu identificar que o professorado reivindica tempos e espaços de formação compreendidos numa perspectiva de direito e necessidade. O papel que estes sujeitos atribuem ao seu processo de formação profissional parece assumir um lugar central na possibilidade de realização e de construção de sua identidade coletiva. O estudo sugere também uma forte relação entre a proposta institucional de formação permanente e a possibilidade de superação das dificuldades anteriormente mencionadas, tais como isolamento e desmotivação.

O estudo faz emergir a importância de trazer o professor para a posição de sujeito na construção de uma proposta de formação permanente: para além de uma eleição de conteúdos – aonde provavelmente jamais seria produzido consenso dada a própria diversidade de práticas – a preservação de tempos e espaços para estudo, planejamento, debate e problematização das situações dos micro-contextos locais e das reflexões sobre a conjuntura social mais ampla podem constituir-se em contraponto a intensificação e proletarianização do seu trabalho e elementos centrais para a (re)-construção de uma identidade professoral na SME.

Destaco, no entanto, que o estudo sugere a relevância de constituir esta proposta de formação permanente a partir das próprias experiências deste professorado. Experiências como elementos fundantes, pelas singularidades e peculiaridades destas práticas docentes, já anteriormente referidas. Esta construção não deveria desconsiderar os diversos interesses que marcam estas práticas; ou seja, o estudo parece apontar para o aspecto desafiador para a proposição de um projeto político-pedagógico de formação permanente que possibilite a mediação entre os interesses individuais desde que em consonância com o interesse coletivo.

O protagonismo deste professor, sujeito de sua formação, é entendido como aspecto central para o estabelecimento de vínculos mais consistentes e compromissados com a própria formação e com a sua prática; é identificado como estratégico no fortalecimento de sua identidade – singular e coletiva. Ou seja, é pensar no professor da SME, reconhecendo-se como intelectual transformador, que tem em suas mãos os conteúdos de esporte e lazer em suas possibilidades de educação e emancipação, assumindo a reflexão e a produção sobre o seu próprio fazer pedagógico. Este parece ser um dos significados mais relevantes atribuídos pelos professores ao seu processo de formação permanente: a possibilidade de realização de uma formação como auto-formação.

A criação dos referidos tempos e espaços para troca de experiências, a definição de linhas de atuação, a constituição de uma estrutura de apoio na superação das dificuldades advindas da prática docente, surgem como demandas recorrentes nas falas do professorado.

O estudo sugere que a estrutura gerencial e a agenda institucional possam estabelecer canais de comunicação e construção coletivas, que viabilizem um processo dialogal efetivo de proposição e implementação das ações de formação profissional, que superem modelos meramente administrativos ou informativos, que ultrapassem os breves quatro anos de uma gestão, tendo em vista o tempo da vida profissional e a riqueza de experiências do seu professorado.

Em suma, este esforço investigativo procurou dar voz ao sujeitos da instituição SME. Estes sujeitos perspectivam formação permanente e trabalho como construção coletiva – professorado e gestores – responsáveis por uma proposta que abrigue e permita crescer os elementos constitutivos deste cenário complexo: a política pública, democraticamente constituída e, portanto, representativa da sociedade; o professor, que tem na instituição educativa não-escolar riquezas e desafios ímpares; e por fim, a sociedade, que nos aspectos macro e micro da realização da sua emancipação e realização, são a razão de ser da ação educativa e da ação pública.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1992.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÜNTHER, M. C. C. **A formação permanente de professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do

Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12539>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Retratos sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I.R. (Orgs.) **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. V. 2.

NIETO, S. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2006.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTATO: Prof. MS. Ismael Antonio Bacellar Schaff
End: Rua Sinimbú, 129 ap. 402. Petrópolis, Porto Alegre/RS. CEP 90470-470.
Email: ismaelbacellar@gmail.com