

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE NO PERÍODO DE 1989 A
1999**

Um estudo a partir de quatro escolas da Rede.

**Dissertação de mestrado
apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de
Mestre.**

Mestranda: Maria Cecília Camargo Günther

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2000.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G977f Günther, Maria Cecília Camargo.

A formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Porto Alegre, no período entre 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede. / Maria Cecília Camargo Günther. - Porto Alegre: UFRGS, 2000. 204f., fig.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2000.

1. Professores: Formação. 2. Educação Física: Ensino. 3. Pedagogia. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU: 371.13

“ Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação.”

Paulo Freire

Durante o período desta investigação tive a oportunidade, talvez a necessidade até, de iniciar um processo de revisão da minha condição de mulher, em diferentes espaços: na família, no ambiente profissional, no meio acadêmico. Neste momento, refletir sobre isso está sendo fundamental e me leva a dedicar este trabalho às mulheres, de modo geral, aqui representadas por algumas que marcaram fortemente a minha vida. São elas:

Maria Lydía, minha tia avó, velha mineira de quem recebi a força inabalável de acreditar na vida; outra Maria Lydía, minha mãe, que desde cedo me fez conhecer a luta da mulher que se divide entre ser mãe, esposa e profissional; Helmi, minha “mãe gaúcha” que me iniciou nas lidas do “ser mãe” em terras distantes; Rosa Maria, minha irmã, porto seguro de carinho, compreensão e cumplicidade; Laura e Pri, minhas companheiras de todas as horas, seja onde for, e Joana, minha filha, pequena companheira que, nos seus oito anos, muito já tem me mostrado de sua força e solidariedade. A vocês, todo o meu carinho e os versos do Milton:

“ Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre, quem traz no corpo essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida.”

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento primeiro é ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto, por sua confiança ao aceitar-me como sua orientanda e, principalmente, pela forma comprometida e dedicada com que desempenhou seu papel de orientador. Muito pude aprender durante o período de mestrado e isto se deve, em muito, à sua sensibilidade e competência. Obrigada, acima de tudo, pelo respeito que você sempre demonstrou pelos conhecimentos que eu trazia comigo, procurando valorizá-los, mas também mostrando-me, sempre, o que eu ainda poderia buscar e avançar.

Ao pessoal de Floripa, do antigo Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física, um abraço e uma saudade das nossas reuniões deliciosas onde muito pude aprender. Estar aqui hoje tem muito a ver com vocês ...

Existe uma guria que muito admiro por sua determinação e inteligência: Fátima Maria Pilotto. Talvez você saiba a noção exata da importância que teve ao me encorajar e colaborar para que eu enfrentasse a seleção para o mestrado. Agradeço-te muito por isto.

Agradeço também a todos os integrantes do corpo docente do Programa de Pós-Graduação, pelo muito que pude me desenvolver nesse período, durante as atividades acadêmicas das quais tomei parte, e por colaborações que pude receber para a composição desta dissertação. Na verdade, este agradecimento estende-se a outros(as) docentes que, embora não integrem o Programa de Pós-Graduação, em diferentes momentos puderam colaborar com sugestões, indicações de leituras e estímulos valiosos.

A todos os integrantes da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul., o meu reconhecimento pela forma atenciosa, e mesmo carinhosa, como sempre fui tratada, o que faz com que eu me sinta "em casa", mesmo vindo de longe. Citar nomes é algo difícil nestas situações, são muitos e um pequeno esquecimento nos leva a cometer injustiças. Posso dizer que por todos os setores por onde circulei aqui dentro, sempre encontrei uma receptividade muito grande. Apenas destacaria dois locais que particularmente frequentei com assiduidade, onde "usei e abusei" da atenção e disponibilidade de seus integrantes: a Secretaria do Pós e a Biblioteca: a vocês todos um abraço carinhoso !

Rosane, Márcio, Ana e Liliane, agradeço a vocês pela eterna paciência e disponibilidade com que sempre me ajudaram. Além da rotina normal, meu agradecimento pelas inúmeras "dicas" de informática. Da mesma forma, saliento a atenção e seriedade de Ivone, pela colaboração na revisão final do trabalho e das referências bibliográficas.

Aos meus colegas e às minhas colegas do mestrado: vivi um tempo de muita aprendizagem com vocês. Levo ótimas lembranças da nossa "sala de computadores" que foi cenário de discussões importantes e também de momentos de muita brincadeira, sempre num clima de coleguismo e afetividade. Em muitos momentos pude contar com preciosas colaborações na construção deste trabalho. Valeu pessoal!

Agradecimento ao Luciano, por me “emprestar” seu olhar de estudante e futuro professor, que me auxiliou no entendimento da formação acadêmica na ESEF/UFRGS, no momento atual.

À CAPES, meu agradecimento pelo auxílio financeiro para a viabilização desta investigação, sem o que, talvez, esta pesquisa se perdesse pelo caminho.

Não poderia deixar de fazer um agradecimento muito especial aos professores e professoras, que colaboraram para a construção desta investigação. A vocês, não só o meu agradecimento, mas também o meu reconhecimento pela importância de seu trabalho, de suas dúvidas e suas buscas. Muito aprendi com vocês e agora, exatamente agora, ao terminar o mestrado, ingresso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na condição de colega de vocês, trazendo comigo a valiosa aprendizagem que me proporcionaram. Um abraço carinhoso a todos!

Aos meus pais, Lourenço Augusto (In memoriam) e Maria Lydia, agradeço pela luta que travaram para que seus filhos pudessem ter acesso ao ensino superior, coisa que lhes foi negada. A toda a minha família, à porção paulista e à porção gaúcha, agradeço pela permanente confiança e apoio, de longe ou de perto, além do entusiasmo que sempre me transmitiram, além da tranquilidade que me proporcionaram em saber que, nas minhas ausências, a Joana recebia a atenção e o carinho de vocês.

Ao Werner e à Joana, agradeço pela enorme compreensão diante das minhas ausências e, por vezes, pelas presenças “ausentes” nesses últimos dois anos. Vocês aceitaram o desafio de rever o que *costuma ser* e o que *pode ser* uma família. Entre erros e acertos, acho que crescemos muito, não é mesmo? Todo o meu amor para vocês.

À Ana Cristina, um abraço carinhoso pelo enorme colaboração, durante estes dois últimos anos, para que eu pudesse enfrentar as “tempestades domésticas” e seguir atrás dos meus objetivos e ... sem culpas!

Durante o período do mestrado, pude contar com a amizade de muitas pessoas queridas, mas gostaria de destacar uma pessoa: Jô, minha vizinha, querida amiga que muitas vezes “assumiu” a Joana, permitindo que eu pudesse desenvolver meu trabalho com tranquilidade.

Agradeço aos integrantes da SMED, onde sempre fui muito bem recebida nas minhas buscas atrás de documentos e informações, em diferentes setores.

Algumas informações puderam ser resgatadas através de antigos membros da SMED, como foi o caso da contribuição de Jaqueline Moll, a quem agradeço neste momento.

Igualmente agradeço a Eneida Feix e Silvana Goelner que colaboraram com informações valiosas para que eu pudesse reconstruir momentos importantes das ações voltadas para a formação permanente do professorado de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nos últimos dez anos.

RESUMO

Através desta etnografia, busquei desenvolver algumas interpretações de significados que considero relevantes para a compreensão do processo de formação permanente do professorado de Educação Física para os próprios docentes e o possível impacto que este processo possa ter sobre sua prática pedagógica cotidiana.

Os achados obtidos através de entrevistas e observação participante me levaram a compreender aspectos relevantes que permeiam o processo formativo dos professores envolvidos que vão para muito além de sua formação acadêmica e cursos de aperfeiçoamento que venham a fazer durante sua vida profissional. As diferentes experiências profissionais, o fazer pedagógico diário, suas possibilidades e limites de autonomia docente e a crescente proletarização do magistério são aspectos que permeiam seu processo formativo, influenciando na sua ação docente.

A análise mais específica das diversas ações de formação permanente que têm sido oferecidas aos professores da Rede Municipal de Porto Alegre, através de falas significativas dos colaboradores, me leva a pensar que, ainda que nem sempre contemplem as expectativas do professorado, têm, de uma forma geral, levado a um repensar das práticas pedagógicas e a possíveis mudanças neste processo. Ainda assim, fica fortemente assinalado o desejo, por parte dos professores, de que se constitua um espaço de reflexão com seus pares no interior da própria escola, onde possam analisar e redimensionar suas práticas pedagógicas junto ao espaço onde estas têm lugar.

A questão da autonomia das escolas e do próprio professorado é fator importante neste processo. Embora a formação vista de uma forma mais ampla seja valorizada, foi expresso um anseio por um espaço de formação permanente onde possam discutir e refletir sobre questões específicas da Educação Física escolar, necessidade esta que não vem sendo suprida, mesmo quando da participação dos professores em eventos específicos da área, fora do âmbito da Prefeitura.

A questão dos ciclos, ainda que não seja tema central, esteve muito presente na fala dos entrevistados, uma vez que tem sido tomada como eixo das ações de formação oferecidas aos professores da rede escolar em questão. Ainda que esta questão seja bastante controvertida, seu aspecto de mudança tem possibilitado que se formem alguns espaços de estudo no interior das escolas, o que é valorizado por grande parte dos colaboradores. Considero que a questão da autonomia do professorado parece ser a de maior relevância e que mereceria maior aprofundamento por parte de todos os segmentos envolvidos, de modo a um processo formativo onde os professores sintam seus interesses efetivamente contemplados e percebam-se como produtores de seu próprio saber.

Palavras-chave: formação de professores, prática pedagógica, educação física escolar.

ABSTRACT

Through this ethnography, I looked for to develop some interpretations of meanings that I consider important for the understanding of the process of the faculty's of Physical Education permanent formation for the own ones teaching and the possible impact that this process can have on its daily pedagogic practice.

The discoveries obtained through interviews and participant observation took me to understand important aspects that permeate the formative process of the involved teachers that goes for a lot besides your academic formation and improvement courses that come to do during your professional life. The different professional experiences, doing daily pedagogic, your possibilities and limits of teaching autonomy and the growing impoverishment of the professor ship are aspects that permeate your formative process, influencing in your educational action.

The most specific analysis of the several actions of permanent formation that they have been offered to the teachers of the Municipal Net of Porto Alegre, through the collaborators' significant speeches, takes me to think that, although not always they contemplate the faculty's expectations, they have, in a general form, taken the one to rethink of the pedagogic practices and to possible changes in this process. Nevertheless, it is marked strongly the desire, on the part of the teachers, that a reflection space be constituted with your pairs inside the own school, where they can analyze and reword your pedagogic practices close to the space where these have place.

The subject of the autonomy of the schools and of the own faculty it is important factor in this process. Although the seen formation in a wider way is valued, a longing was expressed by a space of permanent formation where they can discuss and to contemplate on specific subjects of the school Physical Education, need this that doesn't being supplied, even when of the teachers' participation in specific events of the area, out of the ambit of the City hall.

The subject of the cycles, although it is not central theme, it was very present in the interviewees' speech, once it has been taken as axis of the formation actions offered to the teachers of the school net in subject. Although this subject is plenty of controvertible, your change aspect has been facilitating that formed some study spaces inside the schools, what is valued by the collaborators' great part. I consider that the subject of the faculty's autonomy seems to be the one of larger relevance and that it would deserve larger deepening on the part of all the involved segments, in way to a formative process where the teachers feel your interests indeed contemplated and be noticed as producing of your own knowledge.

Keywords: Teacher training, padagogic practice, school Physical Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
 PARTE I - DISCUSSÃO TEÓRICA	
1. QUESTÕES DE FUNDO	16
<i>1.1. RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA NA SOCIEDADE ATUAL</i>	<i>19</i>
<i>1.2. REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</i>	<i>20</i>
1.2.1. FORMAÇÃO INICIAL – Primeiras Aproximações	22
1.2.2. FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	24
1.2.3. O EXERCÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA GRADUAÇÃO	27
1.2.4. FORMAÇÃO PERMANENTE – Buscando uma Conceituação	31
1.2.5. FORMAÇÃO PERMANENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: uma breve retomada dos últimos dez anos	38
 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA	 45
<i>2.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</i>	<i>50</i>
<i>2.2. PROLETARIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE</i>	<i>55</i>
 PARTE II - METODOLOGIA	
3. PROBLEMA DA PESQUISA	64
<i>3.1. QUESTÕES DA PESQUISA</i>	<i>65</i>
 4. DECISÕES METODOLÓGICAS	 69
<i>4.1. INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS</i>	<i>73</i>
4.1.1. DIÁRIO DE CAMPO	74
4.1.2. OBSERVAÇÕES	77
4.1.3. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	79
4.1.4. ANÁLISE DE DOCUMENTOS	79
<i>4.2. ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES</i>	<i>81</i>
4.2.1. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	81
4.2.2. CONSTRUINDO A VALIDEZ INTERPRETATIVA	83
<i>4.3. PARTICIPANTES – REPRESENTATIVIDADE TIPOLÓGICA</i>	<i>85</i>
<i>4.4. ESTUDO PRELIMINAR</i>	<i>87</i>
<i>4.5. APROXIMAÇÃO AO CAMPO – NEGOCIAÇÃO DE ENTRADA</i>	<i>89</i>
<i>4.6. CENÁRIOS E ATORES – ESCOLHAS INTENCIONAIS</i>	<i>91</i>

PARTE III - ETNOGRAFIA PROPRIAMENTE DITA

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	104
5.1. O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	104
5.2. ESPAÇOS E TEMPOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	107
5.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EF: CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM O TRABALHO.....	109
6. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS.....	113
6.1. FORMAÇÃO INICIAL.....	113
6.1.1. CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO: concepções e elementos constitutivos.....	114
6.1.2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA: Espaços Possíveis na Graduação.....	118
6.2. PÓS-GRADUAÇÃO: QUALIFICAR OU SUPRIR CARÊNCIAS?.....	120
6.3. FORMAÇÃO POLÍTICA.....	123
6.4. MAGISTÉRIO: SIGNIFICADO DESTA ESCOLHA.....	126
6.4.1. MAGISTÉRIO PÚBLICO E MAGISTÉRIO PRIVADO.....	126
6.4.2. O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DO PROFESSORADO.....	131
7. FORMAÇÃO PERMANENTE.....	136
7.1. A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	136
7.2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE.....	139
7.3. A FORMAÇÃO PERMANENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PORTO ALEGRE.....	144
7.3.1. SMED E PROFESSORES – uma tensão necessária?.....	144
7.3.2. A IMPORTÂNCIA DOS NAISs NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE.....	147
7.3.3. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE.....	152
7.4. A FORMAÇÃO PERMANENTE E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	156
7.4.1. RECICLANDO CONHECIMENTOS.....	157
7.4.2. CONSTRUINDO CAMINHOS.....	165
8. FORMAÇÃO PERMANENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: AFINAL ONDE CHEGAMOS COM TUDO ISTO?.....	171
BIBLIOGRAFIA.....	177
ANEXOS.....	185

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I - DOCUMENTOS ANALISADOS	81
QUADRO II - CATEGORIAS DE ANÁLIS.....	83
QUADRO III - PROFESSORES PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO.....	102
QUADRO IV - FORMAÇÃO INICIAL(INSTITUIÇÃO) E TEMPO DE FORMADOS.....	113
QUADRO V - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	120
QUADRO VI - TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	127
QUADRO VII - OBSERVAÇÕES ESCOLA 1	188
QUADRO VIII - OBSERVAÇÕES ESCOLA 2	188
QUADRO IX - OBSERVAÇÕES ESCOLA 3	189
QUADRO X - OBSERVAÇÕES ESCOLA 4	189
QUADRO XI - OBSERVAÇÕES DE ATO PEDAGÓGICO	192

INTRODUÇÃO

Esta dissertação representa uma iniciativa de buscar elementos que me possibilitem aprofundar uma reflexão sobre a formação de professores¹, a partir, fundamentalmente, dos significados que são atribuídos a esse processo pelos próprios docentes.

O tema investigado trata da formação permanente de professores de Educação Física, circunscrita à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre², no período de 1989 a 1999. Essa escolha não é, de modo algum, aleatória; ao contrário, caracteriza meu particular interesse em estudar mais detalhadamente o programa de formação permanente que vem sendo desenvolvido dentro da política de ensino público do Governo da Administração Popular³.

O interesse em estudar esta temática é consequência de algumas inquietações surgidas a partir de minha prática profissional na educação pública. Soma-se a isso o fato de que minha própria vida escolar deu-se integralmente no ensino público, o que me possibilitou acompanhar o processo de transformações pelo qual vem passando o ensino público brasileiro nas últimas décadas. É um assunto que faz parte do meu cotidiano profissional e, há muito, também da minha vida como cidadã.

A experiência profissional possibilitou-me refletir sobre a formação de professores sob dois olhares diferentes: o institucional e o de professora.

O primeiro olhar constituiu-se através da prática exercida na Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, quando pude participar do processo de implementação de um

¹ Convencionalmente, quando é feita a referência a um coletivo que inclua homens e mulheres, faz-se uso do plural masculino. Minha intenção inicial era de substituir a forma masculina pela feminina, na tentativa de provocar uma reflexão a esse respeito. Abandonei esta opção em virtude de possíveis equívocos na compreensão do texto, porém, gostaria de expressar a minha incompreensão diante do uso arbitrário e inquestionável do gênero masculino para caracterizar todo e qualquer grupo, mesmo em casos como este, de uma categoria onde há uma predominância numérica de mulheres. Convenções de linguagem refletem valores presentes na sociedade que foram historicamente construídos e não são neutros. Não me parece óbvio que deva sentir-me incluída em um coletivo, quando este é expresso na forma masculina.

² Ao longo do texto usarei a expressão *rede municipal* para referir-me a esta rede especificamente.

³ Por Administração Popular podemos entender a identidade que se imprimiu à gestão política liderada pelo Partido dos Trabalhadores à frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, incluindo outros partidos de esquerda.

programa de formação permanente de professores, ação esta que me fez entender a importância dessa iniciativa por parte dos órgãos responsáveis pela organização do sistema de ensino nas diferentes instâncias.

O olhar de professora deu-se através da prática pedagógica, quando passei, de fato, a exercer a docência em uma escola localizada no interior de Florianópolis. A partir de então, pude constatar a repercussão desse mesmo programa no interior da escola, as condições em que se desenvolvia e seus possíveis desdobramentos.

Encontrei respaldo teórico à minha forte motivação para estudar formação permanente a partir do interior da escola, na perspectiva das professoras, em MOLINA NETO (1997a), que cito a seguir: “ ... é certo que muito do que faz o professorado de Educação Física na escola pública, aprendeu fora dos Institutos de Formação, antes, durante e depois. A experiência que se constrói junto com a prática do dia-a-dia é um elemento fundamental da cultura docente do professorado de educação física.” (p.37).

Caberia, então, perguntar qual o significado da formação permanente para a nossa prática pedagógica e como nós, professores, a concebemos. As dúvidas e inquietações foram crescendo. Percebia também, a cada dia, a importância do trabalho coletivo na escola para que esse processo de formação permanente pudesse realmente contribuir para uma prática pedagógica transformadora.

Através da leitura do trabalho sobre a cultura docente do professorado de Educação Física das escolas de Porto Alegre (MOLINA NETO, 1996a), constatei, nas falas dos professores, a inexistência de um espaço de estudo/reflexão/discussão vinculado à prática pedagógica realizada no cotidiano escolar (o referido estudo engloba professores das redes estadual e municipal, predominantemente da primeira). Esse aspecto, assim como outros encontrados, mostrou que existe uma proximidade entre a realidade que vivi em Florianópolis e a de Porto Alegre. Esta relação foi fundamental para que eu viabilizasse esta investigação.

A decisão de focar especificamente os professores de Educação Física não significa, de modo algum, o entendimento dessa disciplina como algo isolado; ao contrário, ela compartilha um espaço com outras ações pedagógicas e, juntas, vinculam-se a uma

realidade dinâmica da escola. A idéia é pensar a Educação Física inserida nessa prática coletiva sem destituí-la de sua especificidade.

É importante salientar que a formação permanente de que trata esta investigação, embora não exclua programas de capacitação específicos dessa área que tratem de conhecimentos de caráter predominantemente instrumental, tem seus objetivos diretamente relacionados ao aspecto mais amplo e mais reflexivo da formação, qual seja, a intencionalidade do ato pedagógico que se realiza no cotidiano das aulas de Educação Física.

Assim, procurei estabelecer como objetivo, a compreensão dos significados das diversas atividades de formação permanente para os professores e as possíveis influências que possam provocar sobre sua prática pedagógica cotidiana.

O corpo da dissertação está estruturado em três partes a saber: uma parte inicial onde é apresentada a discussão teórica em torno da temática central e seus descritores; uma parte que trata da metodologia e uma terceira onde apresento a etnografia propriamente dita.

PARTE I
DISCUSSÃO TEÓRICA

1. QUESTÕES DE FUNDO

Discutir a formação permanente de professores exige uma compreensão anterior da própria escola, espaço onde tem lugar a prática pedagógica.

Embora os conceitos de escola e educação tenham influências que remontam desde a Grécia antiga, minha opção é pelo enfoque direcionado ao processo de escolarização que acompanhou o surgimento e solidificação da burguesia como classe dominante. Esta opção parece-me mais adequada, tendo em vista que meu ponto de referência é a escola na sociedade capitalista ocidental. Trata-se, portanto, da escola pública, a partir da escolaridade obrigatória, que se estabeleceu através da reivindicação da educação como direito de todos e dever do Estado, fato posterior ao fim dos regimes monárquicos. Os súditos deveriam tornar-se cidadãos, cabendo à escola o papel de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1991, p. 18).

Essa mesma trajetória pode conferir sustentação e legitimar a construção de outra possibilidade de escola pública, mais voltada aos interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, entendo ser possível uma discussão que permita não apenas compreender as origens de algumas contradições existentes na escola pública no Brasil, como justificar buscas que levem à superação das mesmas e, como citado acima, à construção de uma nova alternativa de escola.

O processo de implantação da escolaridade obrigatória é apresentado por Lundgren (1972)⁴ da seguinte forma:

“O estabelecimento da educação obrigatória deve ser considerado como a consequência de uma rede de transformações na sociedade: econômicas, sociais e ideológicas. A educação obrigatória é uma resposta tanto a uma mudança na ordem moral e à necessidade de novos métodos de interiorização de hábitos e condutas morais em uma sociedade complexa, como às reivindicações ideológicas de elevação de nível educativo da população e da luta contra o analfabetismo. Com o estabelecimento da educação obrigatória se cria um novo contexto educativo e de criação, enquanto surge um novo tipo de educação.” (p.31)

⁴ A tradução desta citação, bem como de outras originalmente em espanhol, são de minha inteira responsabilidade.

Essa escola pública, de caráter universal e igualitário, rapidamente dá mostras de não corresponder a essas definições; porque, de fato, nem todos têm acesso a ela, e os que são escolarizados nem sempre mostram-se adaptados ao modelo de sociedade que se consolidava. As contradições do capitalismo tornavam-se mais evidentes e, também na escola, começavam a manifestar-se.

O processo de escolaridade pública obrigatória também instaurou-se no Brasil como forma de uma suposta ruptura com o antigo regime, uma vez que aqui essas mudanças ocorreram após a instauração do regime republicano. O que se viu aqui, no entanto, foi uma transposição de modelos do ensino médio preparatório, próprio das escolas dirigidas às elites sociais. Essa tentativa de transferência deste modelo para um sistema público de ensino básico para as camadas populares resultou no que se poderia chamar de “arremedo” do sistema original, uma “imagem empobrecida do modelo vigente do ensino ginásial” (ARROYO, 1996, p.49).

Ao longo de sua história, a escola pública acumula uma série de contradições inerentes à própria sociedade de classes do capitalismo. Traz em si, ao mesmo tempo, o caráter elitista, com traços da cultura da classe dominante, e também a preparação para a submissão, necessária aos futuros trabalhadores. Abriga, em seu interior, diferentes culturas, embora privilegie, de forma explícita, a cultura dominante. Este quando é analisado por PÉREZ GÓMEZ (1998), que situa a escola como uma *encruzilhada de culturas*.

Fundamentalmente, a escola tem servido ao capitalismo, como um meio de manter as relações de produção, contribuindo para a formação de força de trabalho e para a inserção de valores próprios da ideologia burguesa (BAUDELLOT e ESTABELET, 1986). Ocorre, no entanto, que esta relação possa ter outros efeitos inesperados, quando alguns indivíduos ou alguns grupos conseguem romper esse "determinismo", alcançando a outros patamares sociais através da escolarização.

Dentro desse papel de preparação para o trabalho, ocorre na escola um processo de socialização voltado para a aceitação, por parte dos alunos, da situação social de dominação das elites. Isso envolve não apenas a aceitação de valores dessa cultura dominante como também uma submissão à autoridade, a qual também deverá manter-se nas relações de trabalho. É, pois, na escola que tem início um processo particular de socialização que se

materializa na transmissão de mensagens e conteúdos selecionados e organizados de forma a tentar neutralizar as contradições entre objetivos político-sociais e objetivos econômicos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1998a; PÉREZ GÓMEZ, 1997).

A importância deste papel socializador da escola é descrito por Fernandèz Enguita (1998b), como instrumento de transição para as primeiras gerações que crescem já na sociedade industrial capitalista:

“ Para as gerações seguintes, o instrumento principal de transição foi a escola. Nela aprenderam, como aprendem ainda hoje, a cumprir um horário, a trabalhar com regularidade, a fazer o que lhes dizem e como dizem, ainda que não lhes interesse, resumindo, a colocar sua capacidade de atuar à disposição de outro, tal como na vida adulta o fazem de três quartos a nove décimos das pessoas economicamente ativas: os assalariados.” (p.13).

Estas afirmações me causam um profundo desconforto, por serem ainda tão próximas do que vemos nas escolas, nos nossos dias. A disciplina, o senso de responsabilidade, a ordem, são em si valores que podem ser importantes para a formação dos alunos, desde que aliados ao seu potencial criativo, a um processo formativo que contemple seus interesses e os impulsione e possibilite superar o seu saber para fronteiras mais amplas, aprender a “pensar certo”, como tão bem coloca Freire (1997). Não é este o caso. A escola, e mais ainda a escola pública, tende a tomar os valores citados inicialmente em favor de interesses externos aos alunos apenas para torná-los aptos a ingressarem no mundo do trabalho, findo o processo de escolarização.

É também no interior dessa mesma escola, que costumam surgir formas de resistência e tentativas de enfraquecimento desse sistema de reprodução social. São formas de enfrentamento de forças individuais ou em grupos, em um processo de negociação. A escola, justamente por seu caráter contraditório, reafirma os valores sociais da classe dominante enquanto contém espaços que permitem se desenvolvam, ou possam vir a desenvolver-se, a resistência a esses mesmos valores da cultura dominante (GIROUX, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1997; WILLIS, 1991).

Se tomarmos o processo de escolarização formal desde o seu início e sua evolução, será possível perceber um aumento expressivo, em termos quantitativos. Muito mais pessoas têm acesso à escola nos nossos dias, ainda que muitas ainda estejam excluídas desse processo.

Neste processo de universalização, a escola passou a incluir todos os grupos sociais, porém em condições desiguais. A existência de classes dominantes na sociedade e a sua presença primeira no interior da escola, exigiu a subordinação dos diferentes grupos sociais ao modelo de escola então vigente. É possível afirmar que esses diferentes grupos sociais foram inseridos em uma escola que não havia sido pensada para eles, como descreve Fernandez Enguita (1998b): “ ... os trabalhadores foram incorporados à escola da classe média, as mulheres às dos homens e as minorias étnicas às etnias dominantes.” (p.18). Este processo cunhou um modelo de escola que temos ainda hoje.

A questão é se esta mesma escola, responde ainda às necessidades da sociedade atual e do chamado capitalismo, tal como hoje se apresenta.

1.1. RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA NA SOCIEDADE ATUAL

Embora existam severas críticas à escola, venham elas de setores progressistas ou conservadores da sociedade, à ninguém ocorre a possibilidade de eliminá-la. Parece existir uma forte convicção com relação a importância desta instituição, seja para fins de manter um determinado estado de coisas, como, ao contrário, como possibilidade de contribuir para a transformação desse mesmo estado. A existência da escola em diferentes épocas e sociedades exige que sua importância seja revista. Entender escola *hoje* exige situá-la no contexto capitalista.

A definição que Frigotto (1996) apresenta de sociedade capitalista parece-me bastante adequada como introdução às minhas reflexões nesta seção: “ ... capitalista é aquela sociedade cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital, não são, portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas.” (p.391).

O capitalismo, que a cada crise busca se recompor e ganhar novo fôlego, novamente dá mostras de sua capacidade de tirar proveito de tais situações e revertê-las em novas formas

de gerar lucro. As estratégias de recomposição do capitalismo se inserem nos planos: sócio-econômico, cultural, ideológico e ético-político, gerando não apenas um processo de exclusão, mas a própria naturalização desta exclusão⁵.

É neste contexto que, cada vez mais, a educação passa a ser vinculada à economia e se torna uma “questão de mercado”. Educação é, no entanto, um direito e sua função é formar o cidadão. Na medida em que é colocada como “questão de mercado”, o cidadão é situado como “cliente” e, como tal, os de maior poder aquisitivo são “mais cidadãos” ou têm acesso a um ensino de melhor qualidade, simplesmente porque pagam por ele⁶.

O processo de internacionalização da economia vem acompanhado de um novo paradigma produtivo que faz surgir novas formas de organização de trabalho onde a educação formal adquire um papel de maior relevância. A intelectualização do processo produtivo e a introdução progressiva de novas tecnologias exigem um novo modelo de trabalhador que apresente uma formação geral mais acentuada; que integre habilidades de comunicação, capacidade para atuar em conjunto, enfim, habilidades a serem adquiridas no processo de escolarização formal básica (FREITAS, 1996; LIBÂNEO, 1998).

Na sociedade global e tecnológica em que vivemos, a qualificação profissional, nos moldes acima citados, torna-se imprescindível no enfrentamento a que todos os países estão submetidos pela competitividade incessante. O Brasil aparece neste cenário com índices ainda baixos de mão de obra qualificada, quando comparado a países como a Alemanha, por exemplo⁷. A mesma sociedade que exige trabalhadores mais qualificados que componham economias mais competitivas, por outro lado eleva os índices de desemprego no mundo inteiro, através desta mesma tecnologia, através dos processos de automação.

Esta necessidade crescente de trabalhadores mais instruídos tem levado setores da economia a intervirem nas políticas públicas de ensino, principalmente no sentido de que se

⁵ Ibid.

⁶ GENTILI, Pablo. Cultura em Debate. Porto Alegre, Rádio FM Cultura, 9 de fevereiro, 2000. Entrevista a Cristiane Osterman.

⁷ Segundo TRIVIÑOS(1999) os índices de mão de obra qualificada no Brasil estariam situados na marca de 24%, frente a 86% na Alemanha.

realizem reformas nos sistemas públicos de ensino com atenção especial aos resultados escolares, tendo como balizadores as regras de crescimento econômico (WARDE, 1996). Não é de se admirar, portanto, que a educação, uma vez atrelada estritamente às necessidades econômicas do capitalismo, tenha suas diretrizes pautadas por organismos financeiros como o Banco Mundial, pelo menos no que se refere às regras para os países que não estejam inseridos entre os “desenvolvidos”.

Vale lembrar que Libâneo (1998) reconhece que objetivos políticos sociais como equidade, cidadania e democracia, dentro do modelo neoliberal de educação, estariam subordinados a interesses exclusivamente econômicos. Ainda assim, chama a atenção para que os educadores, em nome de uma resistência à lógica do mercado e da globalização cultural, não venham a se opor à difusão das novas tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas, o que acabaria por tornar os alunos ainda mais vulneráveis à exclusão e seletividade social.

A urgência por um novo modelo de escola vem despertando imenso interesse do Estado, principalmente com relação ao ensino básico. Prova disso é o verdadeiro “pacote” de reformas representado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), recentemente implantados no Brasil.

Este posicionamento do Estado é entendido por Freitas (1995) como uma resposta às novas exigências no padrão de exploração da classe trabalhadora na sociedade capitalista. O modelo de trabalhador exigido deve possuir outras habilidades que não as que se vinham exigindo até então, as quais podiam ser desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho. Daí o fortalecimento da contradição educar/explorar, uma vez que a almejada capacidade de competitividade em um plano internacional exige uma preparação mais adequada, inclusive para que o trabalhador seja capaz de assumir um maior envolvimento nas tarefas de gestão. Espera-se, também, desse novo trabalhador a capacidade de conviver e atuar com colegas, em uma nova perspectiva de convivência. O drama do capitalismo no âmbito escolar está exatamente em situar o exato limite entre a instrução e a conscientização

1.2. REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

1.2.1. FORMAÇÃO INICIAL – Primeiras Aproximações

A formação inicial é, na verdade, parte importante de um longo e amplo processo de formação permanente. Apenas para efeito didático, será tratada em separado para que eu possa tecer algumas considerações a respeito desse período e suas implicações na prática profissional que a ela se segue.

A concepção predominante de currículo ainda equívale a uma listagem de disciplinas ou grade curricular⁸. Essa é também a situação na maioria dos cursos de graduação em Educação Física, em que, embora já se discutam e até mesmo se concretizem algumas mudanças, há uma ausência de articulação maior entre os conhecimentos específicos e os conteúdos relacionados à metodologia e práticas pedagógicas, o que resulta em um acúmulo de conhecimentos fragmentados que pouco contribuem para uma prática pedagógica reflexiva e crítica dos futuros professores.

O diálogo das universidades com a sociedade, particularmente com as escolas públicas de ensino fundamental e médio, é de grande importância para que se possa manter a produção acadêmica em uma relação viva e proveitosa para ambas. Ao que parece, essa idéia não representa um pensamento dominante nas nossas universidades. Devemos reconhecer o aumento significativo de pesquisas que se vêm desenvolvendo em escolas da Rede Pública; mas, ainda assim, há que se ressaltar que nem sempre elas caracterizam um *diálogo* que resulte em avanços e superações das práticas até então adotadas. Não é possível afirmar que haja um compromisso permanente dos pesquisadores em compartilhar seus trabalhos com os sujeitos investigados, por exemplo.

A partir da reforma universitária de 1968, as universidades, de forma geral, passaram a oferecer um tipo de formação fortemente marcado por um caráter empresarial. Ao mesmo tempo, a educação perdeu sua importância nesse processo de formação profissional. A educação deveria, portanto, voltar a ter um papel relevante no processo de formação que se desenvolve no interior das universidades (WANDERLEY, 1987). Ainda sobre a reforma universitária de 1968, Nascimento (1994) comenta sobre a criação de departamentos e colegiados, que, no seu entender, criou uma polarização de poder entre essas duas instâncias.

⁸ MOREIRA, Antonio Flavio. Porto Alegre, ESEF/UFRGS, abril de 1998. (Notas da palestra organizada pela Secretaria Regional do CBCE).

A cada departamento cabia o controle sobre as disciplinas em sua área de competência. Esse tipo de estrutura contribuiu para a já existente fragmentação dos conhecimentos e uma desarticulação entre as docentes.

O período militar é lembrado por Ianni (1987) como um momento histórico onde a pesquisa científica nas universidades brasileiras perdeu o caráter de produção de conhecimento e passou a se concentrar na formação de “técnicos competentes”, preparados para executar tarefas, reproduzir os conhecimentos científicos que fosse a nós destinados, por centros de pesquisa dos “países desenvolvidos”. Apesar das mudanças ocorridas desde então, é ainda possível notar as marcas deixadas nas formas de organização e produção científica nas nossas universidades, sendo a principal delas a questão do saber fragmentado que é transmitido aos acadêmicos e, em grande parte das vezes, distanciado da realidade social do país.

Questões como a fragmentação do saber e o distanciamento da realidade social, são de extrema relevância quando tratamos da formação de professores. As licenciaturas, de um modo geral, vêm atravessando uma crise profunda. A perda de importância da formação pedagógica em detrimento de uma formação mais técnica, juntamente à crescente desvalorização do magistério transformaram as licenciaturas em cursos menos importantes na hierarquia da universidade. Este fenômeno, ainda que possa ter características próprias e uma dimensão maior no Brasil, não é restrito à nossa realidade.

Para Esteve (1995), ainda que os futuros professores estejam bem preparados no que se refere aos conteúdos com os quais trabalharão nas escolas, falta-lhes a compreensão sobre a importância do seu papel na organização do trabalho pedagógico e da própria dinâmica da aula em si. Esse período de formação inicial deveria lhes propiciar a capacidade de identificar e superar problemas na organização do trabalho pedagógico e de tornar acessíveis, a todos os alunos, os conteúdos de ensino.

Em muitos países, mesmo nos europeus e nos EUA, são apontadas dificuldades semelhantes enfrentadas por pesquisadores que desenvolvem seus estudos na área educacional. Liston e Zeichner (1997) apontam as dificuldades enfrentadas em universidades norte-americanas para a obtenção de subsídios financeiros para pesquisas na área de educação e para programas de formação de professores.

Nesse sentido, é importante registrar que, particularmente docentes universitários norte americanos, ao participarem de eventos de formação permanente em Porto Alegre, demonstraram um entusiasmo pelas condições de discussão existentes no meio educacional brasileiro. Este sentimento de entusiasmo, no entanto, nasceu a partir de um ambiente restrito às discussões acadêmicas e, quando se estende para a esfera escolar, está fortemente marcado pela política de ensino que vem sendo construída em Porto Alegre, nos últimos dez anos.

Não se pode discutir formação inicial de modo alheio às crises pela qual vêm passando as universidades públicas deste país. Falta de recursos, redução dos quadros de docentes e funcionários, enfim, inúmeras circunstâncias que caracterizam o comentado processo de sucateamento de nossas universidades, precisam ser consideradas como partes do cenário em que se formam professores. Também as greves e outros processos de luta e reivindicação constituem o processo de formação de professores. Considero que ao pensar em formação, não é possível me deter apenas em aspectos técnicos, mas também julgo importantes os aspectos de formação que se constituem nas esferas política e social. Ambas as dimensões, políticas e técnico-instrumentais, fazem parte de um mesmo processo, mais amplo.

1.2.2. FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.

A formação inicial em Educação Física vem passando por um processo de discussões e algumas mudanças, principalmente a partir de final dos anos 70/início dos anos 80. Reflexo das próprias discussões que passaram a ganhar espaço no cenário da Educação Física brasileira, as mudanças curriculares nos cursos superiores de Educação Física passaram a se corporificar a partir da Resolução N. 03/87. Essas mudanças, ainda que apoiadas em um poderoso discurso, pouco trouxeram de alterações significativas ao que já estava posto.

A questão do currículo de formação de professores de Educação Física é um tema bastante conflitante no âmbito desse curso, pois apresenta tendências contraditórias que buscam, de um lado, a manutenção de determinados valores, padrões de organização e pensamento e, de outro, algumas formas de mudanças. Esse quadro de conflitos que existe na

questão da formação profissional é resultante das tendências contraditórias presentes no interior da própria sociedade (FARIA JR., 1992).

Dentro do quadro geral existente na universidade, há que se considerar a singularidade dos cursos superiores de Educação Física, que envolvem um tipo de conhecimento específico e têm, desde sua criação, uma forte ligação com a idéia de “trabalho físico” no entendimento antropológico dualista (OLIVEIRA, 1998).

A Educação Física tem suas origens fundamentadas nos domínios intelectual da medicina (daí seu caráter higienista) e empírico dos militares⁹ marcas que traz ainda hoje, somadas a outras influências que sofreu ao longo do tempo. A forte influência do Método Francês¹⁰ foi determinante, pois reunia exatamente as duas tendências citadas acima. Esse método serviu como referência não apenas para a formação militar como também para o sistema de ensino no final da década de 20 (GOELLNER, 1996).

Diante das situações existentes na universidade e também das questões específicas da área, a necessidade de mudança se concretizou através da Resolução n.º 003/CFE/87, que trouxe orientações e princípios para a organização dos currículos e atribuiu às Instituições Superiores de Educação Física a responsabilidade de oportunizar discussões sobre a área que pudessem subsidiar a possível oferta de bacharelado e/ou licenciatura (NASCIMENTO, 1994).

Em estudo que também trata da questão da reestruturação curricular nos cursos superiores de Educação Física¹¹, Mocker (1995) aponta para a possibilidade de escolha, neste processo, por “uma transformação numa perspectiva histórico-social concreta ou por uma proposta reformista, num continuísmo hegemônico” (p. 204).

A possibilidade da permanência da licenciatura e da criação simultânea do bacharelado foi entendida, equivocadamente, como uma divisão em que o bacharel estaria voltado para o estudo acadêmico, o “fazer ciência”, e ao licenciado caberia o papel de consumidor desse conhecimento científico. Esse equívoco poderia ser desfeito mediante um

⁹ Ibid.

¹⁰ Ver GOELLNER, 1996.

¹¹ O estudo em questão trata de uma avaliação de currículo realizado na UFSC.

entendimento de que, em ambos os casos, seriam possíveis a produção e a apropriação de conhecimentos em constante interação com a realidade ¹².

Para Faria Jr. (1992), existem duas perspectivas que vem sendo desenvolvidas no sentido de promover mudanças na formação profissional em Educação Física, porém em posições opostas. De uma parte, há um empenho na formação generalista, de formação humanista, fundada na reflexão crítica. Por outro lado, uma formação voltada para a especialização, para a fragmentação do saber e centrada no saber técnico ganha corpo através do bacharelado.

Outra leitura possível da criação do bacharelado, inclusive defendida por muitos profissionais da área, é a de se buscar uma adequação ao *mercado de trabalho* ao contrário de se pensar a formação profissional considerando a dimensão do *mundo do trabalho*¹³ dentro de uma perspectiva marxista (TAFFAREL, 1997).

Através da leitura de alguns estudos recentemente realizados sobre a formação inicial de professoras de Educação Física, constata-se que, de fato, não há grandes mudanças nos currículos dos Cursos Superiores de Educação Física (TAFFAREL, 1993; VERENGUER, 1996; BRAUNER, 1999; DIAS, 1999). Talvez a situação seja melhor caracterizada como *reforma* do que como *mudança*. De concreto, há um aumento de carga horária com um conseqüente prolongamento do curso, o que não significa necessariamente alterações na concepção curricular (VERENGUER, 1996).

A formação do professorado de Educação Física tem oscilado entre manter o seu caráter tecnicista¹⁴ ou recuperá-lo com uma nova leitura, apenas reordenando as áreas de conhecimento superficialmente, ainda tomando o conhecimento de forma fragmentada e sob a mesma forma de organização de trabalho (BRAUNER, 1999).

O que tem pautado a formação acadêmica em Educação Física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica da docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos

¹² Ibid.

¹³ Essa expressão refere-se ao movimento de forças produtivas dentro do modo de produção capitalista.

¹⁴ O termo tecnicista é aqui utilizado para caracterizar a ênfase conferida ao desenvolvimento da execução de uma habilidade, enfatizando o conhecimento instrumental.

instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática. Uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício de análise e reflexão dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão (KUNZ, 1995).

Ao analisar o atual currículo de graduação da ESEF/UFGRS, Molina Neto (1997b) destaca que a organização do ensino mantém justamente o enfoque acadêmico-enciclopédico combinado com a perspectiva técnica. As mudanças parecem privilegiar aos interesses e modismos do mercado, mais do que a uma preparação mais qualificada para o ensino da Educação Física nas escolas públicas.

As alterações curriculares mais recentes, em diferentes cursos superiores de Educação Física, parecem trazer à mostra que não há sinais mais evidentes de mudanças quanto à concepção curricular ou ainda, uma fragilidade quanto a este aspecto. Essa ausência de uma concepção curricular que fundamente a organização das disciplinas e as práticas docentes a elas vinculadas, torna as instituições formadoras de professores uma presa fácil de discursos que valorizam os interesses do mercado e a hegemonia de algumas concepções teóricas onde a fragmentação do saber e a manutenção de padrões tradicionais de valores têm lugar central.

1.2.3. O EXERCÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA GRADUAÇÃO.

Para desenvolver a argumentação desta seção, tomei como referência o atual currículo da ESEF/UFGRS, que sofreu alterações a partir da Resolução N.003/87 do CEF e vem sendo motivo de estudos, discussões e publicações importantes na área.

Retomo a identificação do enfoque acadêmico, a partir da descrição de Pérez Gómez (1998):

“ ... a formação do docente firma-se na investigação científica, seja disciplinar ou da didática das disciplinas. Na perspectiva acadêmica, o professor/a é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento pedagógico produzido pela investigação científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu

modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente.” (p.356)

A prática pedagógica, nessa visão acadêmica, fica esquecida e será lembrada no final do curso, quando o futuro professor é mergulhado subitamente na realidade escolar. A possibilidade de que o exercício da reflexão permita-lhe um processo de amadurecimento e qualificação de sua intervenção pedagógica ainda na graduação é-lhe sonhada. Essa possibilidade ficará dependente de que, ao processo de formação inicial, se suceda um processo de formação continuada que a concretize.

Ao comentar os obstáculos à reflexão na e sobre a prática, Schön (1995, 1998) traz a questão da epistemologia predominante na Universidade e a questão de um currículo, onde os princípios científicos relevantes são ensinados inicialmente, para que, em uma etapa subsequente, seja ensinada a aplicação desses mesmos princípios e, só então, essa aplicação seja possibilitada na prática.

Situação análoga talvez aconteça no currículo da ESEF/UFRGS. Na condição de estagiária¹⁵ junto à supervisão de estágios, pude confirmar que determinados conhecimentos de caráter mais científico são seguidos de disciplinas que tratam das formas de aplicar esses conhecimentos (Metodologia, Técnicas de Ensino) para que então os alunos realizem as Práticas de Ensino e, ao final, o Estágio Supervisionado. O processo mostra-se linear e seqüencial, com etapas a serem vencidas para que o aluno avance.

É ainda Schön (1998) que apresenta três dimensões importantes para uma prática reflexiva, das quais destaco a primeira, exatamente por sua relevância e, paradoxalmente, sua ausência na formação inicial: a dimensão burocrática do ensino ou “Como um professor vive e trabalha na escola e procura liberdade essencial à prática reflexiva?”¹⁶.

Com base na minha experiência na graduação e, mais recentemente acompanhando a supervisão, tenho fortes dúvidas de que o Estágio Supervisionado possibilite aos futuros professores a real percepção de *como um professor vive e trabalha na escola* e, ainda, *como pode buscar liberdade para uma prática reflexiva*. Antes ainda, caberia perguntar se, durante

¹⁵ Refiro-me ao estágio em docência na graduação, implantado pela CAPES para as bolsistas de Programas de Mestrado, desde o ano de 1999.

¹⁶ Id., 1995, p.91.

a graduação, os estudantes são introduzidas no exercício da reflexão. A compreensão da importância do Estágio Supervisionado na formação das futuras professoras pode-se delinear a partir de um olhar para o processo de socialização desses mesmos futuros professores. A importância da socialização e seus vínculos com a escola são apresentados por Carvalho (1996): “A socialização não pode apenas ser entendida como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos –os saberes e os valores profissionais– mas, também, de produções dessa cultura profissional, de modo a observar a força socializadora da estrutura escolar sobre a construção da cultura dos professores e de, ao mesmo tempo, visualizar as intervenções dos professores na sua construção.” (p. 38)

Esse processo de socialização é, portanto, de fundamental importância na formação de professores. As deficiências de formação geradas na graduação tendem a fortalecer a possibilidade de que o professor recém-formado venha a reproduzir as práticas de seus colegas mais experientes, nem sempre com a devida criticidade com relação aos mesmos. Fica, portanto, mais vulnerável à reprodução indiscriminada de ações, sem a devida reflexão sobre o significado dessas ações e suas conseqüências para os alunos e a realidade em que atuam.

A possibilidade de reproduzir práticas “que funcionem” é tanto maior quanto a sua incapacidade de estabelecer nexos entre os conhecimentos recebidos na graduação e o contexto em que atua, agindo de forma conseqüente e a partir de uma concepção de educação que possa nortear suas ações.

O processo de socialização dá-se de forma acumulativa, à medida que os professores vão experimentando e vivenciando situações que lhes vão fornecendo subsídios para aplicar, com um discernimento progressivo, os ensinamentos já adquiridos e outros que se vão somando com a própria prática (SHULMAN, 1997). Dessa forma, seria fundamental que durante a graduação, os futuros professores tivessem, em diferentes momentos e etapas do curso, inserção na prática docente já na realidade escolar, que lhes possibilitasse um processo de socialização combinado com a formação teórica, o exercício da investigação e a reflexão crítica. Isto poderia evitar o reducionismo característico da formação prática que costuma adquirir um caráter preponderante no processo de socialização dos jovens professores quando iniciam sua carreira ao lado de colegas mais experientes.

A disciplina de Técnicas de Ensino, que costuma anteceder o Estágio Supervisionado, parece se delinear como um possível espaço de prática pedagógica durante a graduação, porém, para que efetivamente pudesse aproximar os graduandos da realidade escolar, seria importante que esta disciplina tivesse a escola como local central de sua realização. Isto tem acontecido apenas em alguns casos, por iniciativa de alguns docentes, de forma isolada¹⁷.

Analisando o período de formação inicial, Carvalho¹⁸ aponta o poder limitado deste período no processo socializador dos professores, em comparação com as experiências anteriores e futuras. Na mesma linha de pensamento, Liston e Zeichner (1997) acrescentam a necessidade de coerência entre retórica e práticas pedagógicas no processo de formação de professores, a fim de que se possam efetivar mudanças nas ações dos futuros professores. Ainda segundo esses autores, estudos vêm revelando que a ausência dessa coerência tem favorecido que os acadêmicos apropriem-se dos conhecimentos apresentados nos cursos de formação de modo a reforçar as mesmas perspectivas que já possuíam ao ingressar nos cursos.

Acredito que a importância do Estágio Supervisionado no processo formativo dos professores é absolutamente individual. Pode até mesmo ser mera formalidade a ser cumprida, em que o futuro professor, de antemão, não se identifica com o ensino da Educação Física escolar. Nesse caso, imagino ser muito pouco provável que o Estágio venha a ser entendido e vivenciado como um momento de aprendizagem significativa. Ainda que não acredite que o Estágio por si só possa garantir a formação de bons professores, vejo nesse período uma possibilidade muito valiosa para o exercício da prática pedagógica da Educação Física escolar.

Muitos acadêmicos podem ter clareza de que não pretendem exercer o ensino da Educação Física em escolas, menos ainda em escolas públicas, mas a realidade vem demonstrando as limitações no campo de atuação de profissionais de Educação Física. Embora a regulamentação da profissão seja amplamente divulgada em associação com um florescente mercado de trabalho, o número de inscritos em concursos públicos para redes públicas de ensino me leva a questionar o quanto o tão propagado "mercado de trabalho" vêm, de fato, conseguindo absorver os professores de Educação Física formados recentemente. A

¹⁷ Para uma análise mais completa a este respeito ver Molina Neto (2000).

¹⁸ Op. Cit.

partir desta realidade, destaco a importância de que qualquer graduado egresso de um curso de Educação Física esteja apto a atuar com mínimas condições de competência em uma escola, através de elementos garantidos por uma formação generalista consistente.

Insisto nesta questão, fundamentada em Faria Jr. . (1997), que analisa os reflexos da formação de bacharéis em relação a sua absorção pelo mercado de trabalho, caracterizado como “ florescente” ou “ em expansão” pelos defensores da regulamentação. Diz o autor:

“ ... os primeiros bacharéis em educação física já começam a perceber que o mercado não tem tanto poder de expansão e de geração de empregos; que a busca de competitividade através da substituição da força de trabalho por equipamentos cada vez mais desenvolvidos tecnologicamente tem provocado desemprego; que o ideal de profissional liberal está longe de ser alcançado restando apenas postos de empregados em clubes e academias com salários discriminados; que o sonho de ser um micro ou pequeno empresário, com seu próprio negócio está cada vez mais longe de ser alcançado, uma vez que o neoliberalismo só é favorável àqueles que dispõem de grande volume de capital.” (p.57).

Esta colocação do autor parece confirmar que, se para os bacharéis as ofertas têm se mostrado limitadas, para os graduados em Educação Física a escola pública acaba se configurando como uma alternativa de trabalho bastante concreta e para a qual, portanto, devam estar devidamente preparados. Há que se considerar que, tendo o nosso país um crescimento demográfico ainda positivo, há um aumento permanente de demanda de escolarização, notadamente na escola pública, em virtude do empobrecimento progressivo da população.

1.2.4. FORMAÇÃO PERMANENTE – Buscando uma Conceituação

A expressão *formação permanente* permite uma gama bastante extensa de possíveis significados, de acordo com os objetivos que se tem em mente e, fundamentalmente, com a intencionalidade que a acompanha. Não devem ser esquecidos os aspectos ideológicos que, em maior ou menor grau, possam estar permeando a elaboração e desenvolvimento do próprio processo formativo.

A expressão *formação permanente* (JAPIASSÚ, 1983), criada por Bachelard, constitui um estudo de caráter permanente com vistas a propiciar oportunidades de promoção

social, não devendo ser confundida com atividades de reciclagem, visando apenas uma atualização nos avanços específicos de cada área.

Formação permanente pode ainda ser entendida como *aperfeiçoamento*, *formação profissional continuada*, *formação em serviço*: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças.

É importante destacar a expressão *reciclagem*, dada a sua ampla utilização como sinônimo de formação permanente. O termo tem sua origem no meio empresarial e caracteriza um treinamento para atualização do profissional em relação aos avanços tecnológicos de sua área de atuação, bem como para mudanças de atitude que estejam defasadas. No campo educacional, isso se traduz na busca de atualização de conhecimentos e atitudes e aquisição de novas habilidades em função dos avanços científicos e tecnológicos (IMBERNÓN, 1997).

A redução da formação permanente ao conceito de reciclagem vem ao encontro de uma visão racionalista em que a aplicação de conhecimentos técnicos avançados está distanciada de sua produção (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Isso, em educação, pode ser entendido como especialistas produzindo conhecimento e professores aplicando-o, fato que não é diferente na especificidade da Educação Física.

Esse tipo de formação, centrado na idéia de reciclagem, toma os professores como indivíduos carentes de uma complementação que as torne realmente competentes, ao contrário de entendê-las como sujeitos capazes de produzir conhecimento e possuidores de um saber próprio (MOLINA NETO, 1997a).

A formação permanente de professores está intimamente vinculada à visão que os professores têm de si mesmos e do papel social da Educação Física. Para que se possa compreender *como* e *de que* se constituem as iniciativas de formação permanente que são oferecidas aos docentes, é preciso entender que cada uma delas traz em si uma concepção diferenciada do papel do professor.

Pérez Gómez (1998) propõe quatro perspectivas de formação docente¹⁹:

- Perspectiva acadêmica.
- Perspectiva técnica.
- Perspectiva prática.
- Perspectiva de reconstrução social.

Cada uma destas perspectivas estará associada a uma concepção de formação permanente com objetivos e contornos diferenciados, que atendam também aos valores sociais que as fundamentam.

A perspectiva acadêmica enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas (enciclopédico). O conhecimento pedagógico deve estar diretamente relacionado a estas disciplinas ou ao seu modo de transmissão (compreensivo). Não é conferida nenhuma relevância ao conhecimento originado da própria prática docente.

A perspectiva técnica privilegia a otimização de resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes e econômicos. O professor deve, neste caso, mostrar-se um técnico competente na aplicação de conhecimentos científicos devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didáticos.

A perspectiva prática toma o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que, fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz em si conflitos de valores que implicam escolhas de caráter ético e político, com resultados imprevisíveis e processos conflituosos. É uma das perspectivas que vem sofrendo uma evolução importante ao longo deste século resultando na formação de duas vertentes distintas a saber: *enfoque tradicional*, centrado fundamentalmente na experiência prática e outro enfoque, cuja ênfase recai na *prática reflexiva*.

O primeiro enfoque apresenta um saber profissional tácito, adquirido na prática e

¹⁹ Com esta classificação o autor procura superar a de Kirk (1986), já utilizada por Pérez Gómez anteriormente, mas que à qual o autor acrescenta outras tendências importantes presentes nos programas de formação docente.

transmitido no próprio fazer, de geração em geração. Caracteriza-se ainda pela escassa organização teórica, sustenta-se no bom desempenho de docentes experientes que, por sua vez o transmitem às gerações mais jovens. É facilmente observável a influência deste enfoque nos nossos dias, no processo de socialização de jovens professores que iniciam suas carreiras nas escolas, ao lado de colegas já veteranos²⁰.

A questão do pensamento prático vem sendo tratada com bastante profundidade por Schön (1995,1998), através do processo de *conhecimento na ação e reflexão na ação*, que pressupõe um diálogo reflexivo do profissional com a situação problemática com a qual se vê envolvido. No primeiro caso, o conhecimento já existente é parte constituinte da própria ação. Já no segundo caso, trata-se de situações imprevistas que exigem um pensar durante a ação para um encaminhamento que não estava previsto. Ainda segundo este autor, o processo reflexivo conduz a um questionamento não apenas de técnicas e procedimentos, mas também dos próprios princípios e valores aos quais se vinculam seus conhecimentos.

Avançando na concepção de reflexão, a perspectiva de reconstrução social, toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, entre elas o ensino. Esta perspectiva vem apresentando as contradições existentes nas idéias de SCHÖN no que se refere às possibilidades de compreensão da prática através de uma reflexão apenas circunscrita à prática docente.

É de grande relevância que os professores possam tomar conhecimento das condições sociais a que estão submetidos no exercício da prática docente, bem como das implicações institucionais que balizam esta prática. Um processo de reflexão bem mais amplo e profundo é apontado como única possibilidade para uma reconstrução social ou uma prática pedagógica transformadora (LISTON e ZEICHNER, 1997; CONTRERAS, 1997).

Dentro desta perspectiva, os professores assumem o papel de intelectuais orgânicos ou transformadores (GRAMSCI, 1978; GIROUX, 1997) e devem combinar ação e reflexão na sua prática pedagógica cotidiana, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos frente a realidade em que vivem. O saber científico e o saber técnico não devem ser excluídos da formação de professores dentro de uma perspectiva crítica, mas devem ser dispostos de

²⁰ Ibid.

forma a atender a uma práxis pedagógica que se desenvolve em um cenário sociocultural específico, com sujeitos concretos (DICKER, 1997).

Os professores, no entanto, nem sempre parecem se identificar como intelectuais, o que é facilmente compreensível, uma vez que têm sido alijados dos processos de elaboração e implementação de reformas e planos de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1997). Tendo sido colocados na posição de executores de planos, estratégias e procedimentos elaborados por especialistas, eles próprios se percebem como técnicos e, nesta condição, buscam na formação apenas a atualização de conhecimentos que lhes possibilite atuar com competência, valendo-se do que há de mais avançado na sua área.

As diversas reformas educacionais que vêm sendo realizadas sob o argumento da necessidade de mudanças no sistema de ensino frente às profundas mudanças sociais trazem em seu ideário valores que preservam um projeto político hegemônico, excluindo os docentes das discussões sobre tais “mudanças”, que ficam reduzidas a um grupo seletivo de técnicos do governo, expertos internacionais e, por vezes, com inclusão de setores do empresariado, restando ao professor apenas a implementação de detalhes (DICKER, 1997; FREITAS, 1995; MOLINA NETO e CORDERO, 1996b).

No entendimento de Giroux (1997), os professores são, de fato, intelectuais, uma vez que toda a atividade humana, mesmo a mais rotineira, exige um mínimo de ação mental. É sobre esse fundamento que se assenta a capacidade humana de integrar o pensamento com a prática através da reflexão, o que caracteriza os professores como profissionais reflexivos.

Apesar das afirmações acima, permanece uma forte separação entre teoria e prática no imaginário do professorado de Educação Física. Isso tende a manter-se enquanto permanecer o atual distanciamento entre produção acadêmica e a ação dos professores na escola. Há, inclusive, uma diferença de planos, como bem nos apresenta Giroux (1997): “A caracterização dos intelectuais como teóricos em suas torres de marfim, distantes das preocupações e exigências mundanas da vida cotidiana, tanto pelos administradores escolares como pelo público, é um outro sério obstáculo que deve ser compreendido pelos educadores como primeiro passo para superá-lo.” (p. 204).

Essa caracterização de intelectuais, tal como nos descreve o autor, revela uma relação dicotômica entre Teoria e Prática, que é reforçada na formação do professorado, durante a graduação. A perpetuação desta relação se dá no cotidiano, quando os professores de Educação Física que atuam nas escolas (de ensino básico) percebem seu trabalho como uma atuação “prática”, desprovida de um trabalho intelectual. A origem desta visão dicotômica talvez esteja vinculada com o término da graduação, quando os professores se afastam da Universidade e vão para a "prática", como numa passagem do mundo das idéias para o mundo real.

Sendo a Educação Física uma prática social, não é possível reduzir a prática pedagógica dessa disciplina à seleção de conteúdos atualizados, procedimentos e competência na aplicação dos mesmos. Ao contrário, pode-se buscar o caminho da reflexão na ação, proposto por Schön (1998). Sob essa perspectiva, os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos são considerados instrumentos de reflexão apenas mediante uma integração significativa, quando se estabelece uma relação com a realidade vivida e sobre a qual se atua (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

A formação permanente precisa, portanto, conjugar a experiência, a competência técnico-científica, a competência comunicativa e da argumentação a fim de contemplar uma adequação aos avanços tecnológicos e científicos e às conquistas sociais, dentro de uma perspectiva de reconstrução permanente da própria prática pedagógica, reconstrução esta que se faz através da reflexão crítica sobre essa prática (MARQUES, 1992; FREIRE, 1997).

Discutir formação permanente do professorado passa ainda por uma questão básica: a formação política. Assim como não se pode falar de uma prática pedagógica neutra, absolutamente isenta de qualquer tipo de intencionalidade, também não creio que se possa falar em formação permanente de professores como um fenômeno isolado da formação política.

O processo de exploração a que vem sendo submetido o professor remete à crescente importância da formação política dessas profissionais, a fim de que possam organizar-se na luta por seus interesses e compreender a relevância de seu papel social. Somente a partir dessa formação política poderão estender essa conscientização à população e então contar com a sua solidariedade (RIBEIRO, 1995).

A discussão da formação política do professorado passa por questões que vão desde o entendimento do caráter transformador de sua prática pedagógica até a atuação política junto à categoria docente em sindicatos ou outros espaços que possibilitem a luta por melhores condições de trabalho e uma justa remuneração.

Se entendida como profissão, a docência deve ter condições de organizar-se como *categoria profissional*, em condições de participar das políticas públicas, ter um controle sobre o exercício de suas responsabilidades profissionais, com um alto grau de autonomia (FARIA JR., 1992; CONTRERAS, 1997). Este aspecto da identidade docente fundado na formação política parece ainda bastante precário, o que tem levado o professorado a equívocos no entendimento das contradições presentes na *ideologia do profissionalismo*.

O processo de discussão que se desenvolveu nos diferentes setores da Educação Física sobre a regulamentação da profissão trouxe grandes contribuições para reavivar a discussão em torno dos diferentes entendimentos que se possa ter sobre o papel social da Educação Física.

O fato do projeto de regulamentação ter sido aprovado não deve, no meu entender, encerrar esse debate. Ainda que a regulamentação em si já seja um fato consumado sob o ponto de vista legal, considero relevante que o debate em torno dessa questão se intensifique para que se avaliem os possíveis desdobramentos desse acontecimento sobre a formação de professores de Educação Física, particularmente para a modalidade de formação permanente de que falo nesta seção.

O fortalecimento da crença em torno das vantagens que a regulamentação da profissão na Educação Física traria, consolidou-se, de forma nítida, no interior das atividades de formação permanente organizados pela Associação dos Profissionais de Educação Física. Questiono, no entanto, a relevância da regulamentação para os professores que atuam no âmbito da Educação Física escolar. Além disto, estes espaços de formação, citados acima, têm como traço principal a *transmissão de conhecimentos* de caráter preponderantemente técnico. Há uma ênfase acentuada na oferta de cursos que visam, fundamentalmente, atualizar o

repertório de atividades e pouco ou nada oferecem em termos de discussão e reflexão em torno das práticas pedagógicas já exercidas pelo professorado da rede escolar²¹.

1.2.5. FORMAÇÃO PERMANENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: uma breve retomada dos últimos dez anos.

Nesta seção, pretendo esboçar algumas idéias sobre o significado da *formação permanente* no contexto da Escola Cidadã e como se chegou até esta concepção atual. Isso me parece necessário tendo em vista as produções nessa área e que têm sido feitas sob paradigmas teóricos bastante variados, assim como traduzem nuanças ideológicas igualmente distintas.

É importante destacar que, no período compreendido entre 1989 e 1992, já se concretizavam diversas medidas no sentido de avanços nas escolas públicas municipais, principalmente no que se refere a um projeto concreto de formação permanente de professores como um dos eixos da qualificação do ensino público municipal.

Já na primeira gestão da Administração Popular, com a implantação do modelo construtivista, pela então Secretária de Educação Esther Pillar Grossi, foram propostos programas de formação permanente para os docentes.

A grande ênfase, principalmente no início desta gestão, se direcionou para o projeto *Vanguardas Pedagógicas*, voltado para a formação de alfabetizadores, a partir do marco teórico do construtivismo expressa na seguinte afirmação: “As Vanguardas Pedagógicas são constituídas, portanto, pelos educadores que lideram os movimentos de mudanças conceitual e prática, que o construtivismo e outras áreas de conhecimentos estão provocando na escola, em ruptura nítida com o ensino tradicional.” (SELFERIN, 1992, p. 8).

Em outros momentos, a questão da formação de professores volta a ser destacada, como ponto fundamental para qualquer tentativa de mudança no ensino, como vemos abaixo, na colocação de Grossi (1992a): “Apareceu-nos também com absoluta clareza, a importância

²¹ Ver Günther, 2000.

de ocupar-nos da formação de professores, pois ela tem o mesmo suporte teórico que a aprendizagem dos alunos: a continuidade perene da atividade de aprender.” (p. 48)

Dentro da perspectiva construtivista proposta nesse momento histórico, a aprendizagem é resultado de interações entre o meio e o sujeito, alternando uma intervenção ora mais, ora menos intensa da professora. Há a caracterização de atores sociais presentes na aprendizagem, sendo um deles o professor. (GROSSI, 1992b). Dentro desse marco teórico, a formação de docentes tem uma grande importância, a partir da premissa de que “só ensina quem aprende”, citada por Grossi²², que acrescenta ainda o seguinte: “Este vem a ser um alicerce do construtivismo, ou seja, de que um momento de aprendizagem só existe na circulação de saberes e conhecimentos, entre ensinante e aprendente, entre sujeito que tenta compreender o mundo e o outro que se interpõe entre ambos”. (p.75)

Foi ainda nessa gestão que tiveram início as Jornadas Pedagógicas, um espaço importante de formação permanente que pode ser visto como embrião dos atuais seminários nacionais e internacionais de educação, que representam espaços relevantes no processo de formação continuada do professorado, onde mesclavam-se acadêmicos e professorado atuante nas escolas. A importância destes eventos pode ser avaliada, em parte, pelo aumento da procura de professores de outras redes de ensino, o que tornou necessária a realização do Seminário Internacional em duas edições para que um maior número de pessoas interessadas pudessem ser contempladas.

Tendo em vista a realidade excludente que permeia o ensino público brasileiro, a primeira gestão da Administração Popular buscou a construção de um projeto educacional centrado na democratização da escola pública, a partir dos seguintes eixos:

- Democratização do acesso;
- Construção de uma proposta para a aprendizagem das pedagogias para as classes populares(garantia da permanência);
- Democratização das relações institucionais e participação popular²³.

²² Ibid.

²³ Dados obtidos a partir de um trabalho de MOLL(1993).

Desde o início da Administração Popular, houve uma ruptura com o ensino de tempo integral, proposto no governo anterior, quando foi feita a opção por um programa de atividades alternativas, oferecidas no turno oposto ao das aulas.

A formação de professores, nessa fase primeira, teve seu foco nas séries iniciais, em parte pela preocupação com os alarmantes índices de reprovação no início de escolarização, que levam, de uma forma geral ao abandono da escola após o insucesso na primeira série, portanto uma ação efetiva nesta fase inicial de escolarização é fundamental para a continuidade deste processo. É ainda Moll (1993) que apresenta dados bastante favoráveis, já no final da primeira gestão da Administração Popular, de aumento de aprovação e declínio na evasão²⁴.

A formação de professores aparece entre as linhas de intervenção deste período, associada a um aumento de salários dos professores e pautou-se nos seguintes eixos gerais²⁵:

- “Resgate da identidade do(a) professor(a) a partir da redescoberta do seu nome próprio e da compreensão de que exerce o lugar de professor(a) no processo de aprendizagem dos alunos;
- Respeito ao processo do professor, na medida em que existe uma gênese na aprendizagem do construtivismo;
- A aprendizagem não é linear e não acontece em “doses homeopáticas”, é preciso um mergulho no caos cognitivo, o que implica em colocar os professores em contato com toda a riqueza das descobertas científicas por pesquisadores, sobre a apropriação de conhecimentos;
- O educador educa diferenças e, estas, por sua vez são desveladas através da troca, da interação com outros nas relações de aprendizagem;
- Implicar-se na dramática do cotidiano, buscando transformar esta realidade injusta e desumana existente no país, no âmbito da escola significa romper com a desigualdade social em termos da aprendizagem.”

Nesse período, a estratégia adotada pela SMED, com relação à participação dos professores foi de “propor sem impor”, procurando conquistar o professorado pelo convencimento.

²⁴ Os índices de aprovação na 1ª série em 1989 eram de 64% e passaram a 74% em 92. Já os índices de evasão, também na 1ª série, no mesmo período, caíram de 12,5% para 4,1%.

²⁵ Ibid.

Foi também nessa gestão que teve início um programa de formação permanente denominado de *ativação curricular*. Esta iniciativa se constituía de encontros sistemáticos, por disciplina, que eram realizados nas próprias escolas, alternando-se entre as escolas de uma mesma região. Os encontros contavam com assessorias da SMED e eram pautados por temas de interesse dos participantes.

Não poderia afirmar se a estratégia ou forma de organização era exatamente igual para todas as áreas, apenas tenho conhecimento que os encontros de Educação Física era realizados, quinzenalmente no ano de 1993 e, em 1994, passaram a ser mensais. Esta alteração se deu, em grande parte pelas dificuldades que as direções das escolas afirmavam enfrentar na organização dos horários, uma vez que sempre havia grupos de professores ausentes da escola devido aos encontros.

Os achados que pude obter foram alcançados através de relatos de professores e um relatório dos encontros realizados neste período. Depois de uma intensa busca, pude ter acesso a alguns registros dos encontros de Educação Física do período de ativação curricular.

Um dos focos deste período foram as buscas no sentido de definir uma concepção de Educação Física que se aproximasse dos princípios construtivistas. As ações realizadas incluíam, além de reuniões entre os professores e assessorias da SMED, encontros maiores onde eram trazidos convidados para oferecerem cursos ou palestras, além de assessorar as equipes de ativação curricular e os professores da rede.

Durante as entrevistas, a maioria dos professores fez referência a este período, destacando a importância desta estratégia de formação permanente que contemplava a discussão específica da Educação Física e lhes possibilitava uma reflexão permanente sobre sua prática pedagógica. A combinação entre leituras, discussões e cursos parecia estar profundamente vinculada à realidade cotidiana que estes professores enfrentavam na escola.

A proposta de trabalho prevista para o período de 1993 a 1996, com relação à formação permanente de professores, previa inicialmente encontros quinzenais, por zonas de assessoria. Estes encontros, que totalizariam quatro por bimestre, deveriam dividir-se em: duas reuniões para estudo, uma para discussões de práticas metodológicas do ensino da Educação Física escolar e uma para trocas de experiências. Consta ainda deste plano de trabalho a

realização de cursos de atualização, formação e Pós-Graduação e assessorias, sendo que estas ações se realizariam através de convênios entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e a UFRGS.

Estas ações de fato se realizaram, apenas não tiveram continuidade, em parte por mudanças ocorridas no interior da SMED, mas também por alterações nas instituições que mantinham parcerias com a PMPA. Além destas ações, foi criado o Projeto Seis e Meia, com o intuito de propiciar encontros de professores, sediados na ESEF/UFRGS, como um "espaço de reflexão coletiva de professores, sobre temáticas postas como relevantes para a qualificação do trabalho docente." (SMED, 1993).

Já iniciada a segunda gestão da Administração Popular, houve um período inicial em que a SMED esteve sob a coordenação de Nilton Fischer. Moll (1993) exprime a importância de formação permanente nesse período da seguinte forma:

“Abordar a temática ‘formação de professores’ a partir do contexto da 2ª gestão da Administração Popular, na cidade de Porto Alegre, implica a configuração de uma totalidade que dê conta de um lado, de aspectos políticos globais que sustentam determinada prática (e não outra) neste campo e de outro, de aspectos relativos à proposta pedagógica, didática e curricular que se pretende implementar com o conjunto de espaços educativos que compõe a Rede Municipal de Ensino.” (p. 2)

Há uma manifestação do compromisso com uma “ressignificação histórica” de política pública, formação de professores, pedagogia, didática, currículo, escola e escola de 1º grau, compromisso este já assumido na 1ª gestão²⁶.

Ainda nessa gestão da Administração Popular, ocorrem mudanças na coordenação da SMED, mas permanece o compromisso com a qualificação do ensino público e com uma escola voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Inicialmente tendo Sônia Pilla Vares e posteriormente José Clóvis de Azevedo à frente da Secretaria Municipal de Educação, o processo de implementação da “Escola Cidadã” passou a ganhar corpo em 1994.

O final da ativação curricular parece coincidir com uma reestruturação interna na SMED onde se buscava uma orientação que unisse as questões pedagógicas e institucionais.

²⁶ Ibid.

A própria designação *Escola Cidadã* já identifica um projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre, implementado pelo Governo de Administração Popular através da Secretaria Municipal de Educação. Esse projeto tem como ponto de referência um processo de discussão com as escolas da Rede que culminou no Congresso Constituinte Escolar/95, de onde foram retirados os princípios que orientam a elaboração dos regimentos das escolas (SMED, 1996)²⁷.

Nesse documento, é apresentada uma nova concepção de conhecimento, currículo e de prática docente. A opção por um projeto político-administrativo-pedagógico no qual o “referencial teórico deve ser produto da construção coletiva dos indivíduos, voltados para o interesse das classes populares”²⁸ exige também uma concepção de formação docente que corresponda a esse novo projeto.

A Escola Cidadã deve oferecer: “espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania”²⁹.

No documento da constituinte escolar, consta a previsão de espaços de formação onde reflexão e discussão aparecem ao lado de cursos e planejamentos, sendo mesmo atribuição das direções e vice-direções das escolas garantir estes espaços. O espaço de formação existente nas escolas atualmente se constitui de encontros semanais de cerca de duas horas, sendo que nesses dias os alunos têm períodos de aula reduzidos e são dispensadas mais cedo.

Em uma esfera mais ampla, permanecem os seminários (nacional e internacional) de reorientação curricular, os encontros regionais e ainda ações localizadas como encontros de formação esporádicos, por área, bem como os Cursos de Verão, que tiveram sua primeira versão no período de férias de 1995, e que, embora aberto a todo o professorado da rede, têm tido como público alvo o professorado iniciante nesta rede.

²⁷ O processo de implementação da Escola Cidadã, da realização da Constituinte Escolar e da fase inicial de implantação de ciclos foram detalhadamente descritos por Gutierrez (1996).

²⁸ *Ibd.*

²⁹ *Ibd.*

A estruturação da Escola Cidadã parece marcar um novo modelo de formação permanente, que continuava a ter grande importância dentro da política de ensino público municipal, porém pautada por novas orientações.

A ênfase na participação da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico-administrativo das escolas toma como eixo principal a pesquisa centrada na realidade onde está inserida a escola.

Mais recentemente, o entendimento de Escola Cidadã é apresentado por AZEVEDO (1997) das seguintes formas:

“ ... a tradução para a esfera educacional da proposta política da Administração Popular e lugar de articulação da educação com o projeto estratégico de transformação social.” (p. 11)

“A diretriz fundamental da Escola Cidadã é a democratização da escola, entendida como democratização do acesso, da produção e da socialização do conhecimento e da gestão.” (p. 11)

Ainda segundo Azevedo (1998), o processo de democratização na esfera educacional, com vistas a uma participação mais direta da população nas escolas públicas, acentuou-se notadamente a partir de 1993, início da segunda gestão da Administração Popular.

Atualmente está se consolidando a implantação do sistema de ensino por ciclos de formação em toda a rede municipal de Porto Alegre, o que tem ocorrido de forma bastante diversificada nas diferentes escolas da rede, até mesmo porque as posições diante desta mudança também divergem. Embora esta não seja a temática central deste trabalho, a fala dos colaboradores traz à tona algumas questões polêmicas e também algumas dificuldades que são sentidas pelas professoras diante desta nova proposta.

Considero prematuro fazer algum tipo de avaliação destas mudanças e não seria este o objeto de estudo desta investigação. Por outro lado, a formação de professores, nos últimos anos tem sido balizada exatamente por estudos, discussões e reflexões em torno de novos espaços e tempos pedagógicos que se fazem necessários com a implantação dos ciclos.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

A palavra *prática* traz em si a idéia de algo vinculado ao real, ao concreto. Remete a uma ação concreta. Não há ação, no entanto, que se realize absolutamente desprovida do ato de pensar. No caso da prática pedagógica, este pensar também significa: escolher, decidir, enfim, denota *intencionalidade*.

É justamente a intencionalidade, a meu ver, a essência da prática pedagógica. A relação que pressupõe ensinar e aprender, se entendida a partir do pensamento de Freire (1983, 1994, 1997), para quem educador e aluno ensinam e aprendem mutuamente, ainda assim, é uma relação onde cada uma tem um papel diferenciado.

A questão da intencionalidade é trazida por Libâneo (1998) que entende existir em seu interior questionamentos sobre “quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados para se educar” (p.56). Acrescenta, ainda, que a intencionalidade representa a “dimensão ética e normativa” da prática desenvolvida pelos professores, levando-os a um envolvimento moral com seu trabalho. Vejo principalmente a questão dos objetivos e motivos pelos quais se educa, assim como a quem se destina esta educação, os pontos de referência que levam a escolhas sobre os meios pelos quais se procura constituir as ações pedagógicas.

A consciência desta dimensão ética inerente à prática pedagógica é, no meu entender, de fundamental importância no processo de elaboração da prática pedagógica pois é através dela que valores, crenças, conhecimentos se corporificam, não apenas no visível e explícito, mas também no não-explícito, porém presente, a que se costuma chamar de currículo oculto. As ausências de determinadas práticas são a presença de sua negação, que traz em si mensagens que são transmitidas num plano menos perceptível. A escolha por determinados conteúdos, muitas vezes vem acompanhada da exclusão de outros, considerados menos relevantes.

O trato com o conhecimento revela a posição na qual o professor se coloca e suas escolhas nas estratégias em abordar certos conhecimentos. É o momento de *pedagogizar* esse conhecimento, através de estratégias didáticas, procedimentos metodológicos adequados ao processo de ensinar e aprender. São escolhas absolutamente comprometidas com um

posicionamento político do professor diante do ato de educar, ainda quando alguns professores se recusem a aceitar o ato pedagógico como ato político.

A partir de uma perspectiva de transformação social, Vázquez (1977) sublinha a negação do dualismo educador-educando como ponto fundamental, afirmando que:

“Na tarefa de transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de «educadores e educandos». A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que fica ele próprio imune à transformação, implica na idéia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto objeto como o sujeito.” (p.160).

Pensar a prática pedagógica como uma prática social transformadora exige, portanto, a aceitação de que também os professores estejam imersas no processo de transformação e que se disponham a superar a forma dicotômica como costumam situar-se educadores e educandos. Feire (1983), muito próximo de Vázquez³⁰, coloca a necessidade da superação do que ele define como “*contradição educador-educando*”, através da dialogicidade.

O professor pensa e desenvolve sua prática a partir de interesses, indiferente se opta por interesses próprios, da escola, dos alunos, enfim, não há prática *desinteressada*, como não há prática pedagógica que seja *neutra* (FREIRE,1997). Escolher por transmitir conhecimentos, valores que visam manter as relações de desigualdades sociais estabelecidas, tomando o alunado como um conjunto homogêneo de receptores passivos dos conteúdos ensinados, significa optar por uma concepção de “*educação bancária*”, que serve aos interesses da dominação. Ao contrário, buscar os caminhos da emancipação, através de uma concepção problematizadora, calcada na relação dialógica, é o caminho da possível superação da contradição educador-educando³¹.

Para Kemmis (1996), a prática educativa³² é algo para além de uma mera atividade e seu sentido se constrói nos planos social, histórico e político. Este mesmo autor refere-se à prática educativa como sendo uma “*forma de poder*” que pode atuar a favor de uma

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Kemmis utiliza a expressão prática educativa, na tradução para o espanhol, e que optei por manter em português. Embora a prática educativa possa sugerir um processo mais amplo do que prática pedagógica, o autor faz considerações bastante pertinentes à argumentação que desenvolvo nesta seção.

continuidade das condições sociais estabelecidas ou por mudanças destas mesmas condições. Este poder, ainda que compartilhado por outros, permanece, de forma preponderante, nas mãos dos professores.

Novamente, a questão da intencionalidade aparece bastante marcada, como um elemento fundamental na prática educativa, que encerra em si um conjunto de práticas pedagógicas.

Entendo ainda que a prática pedagógica possa ser caracterizada como *práxis*, a partir do pensamento de Vázquez³³ que, entre outras coisas, a define como atividade de caráter específico, realizada com finalidades já desejadas e articulando diversas ações em um processo consciente. Nesse sentido, a *práxis* exercida pelo professor pode situar-se em diferentes tipos ou níveis de consciência sobre a sua prática, resultando no que este mesmo autor denomina de “*práxis espontânea*” e “*práxis consciente*”.

O que pode resultar da prática espontânea, segundo Freire (1997) é o *saber ingênuo*, que tem sua origem, tal qual o pensar crítico, na *curiosidade*. Ocorre que o pensar ingênuo só se transforma em um pensar crítico mediante um processo de reflexão constante sobre a prática.

Com relação ao pensar crítico e a prática pedagógica cotidiana, é interessante a colocação de Giesta (1998), a partir de uma investigação realizada com professoras:

“ As escolhas feitas pelo docente na sua atuação pedagógica são, em geral, tecidas na sua vivência do dia-a-dia junto aos estudantes, tendo como base as concepções que tem acerca do ensinar e do aprender, assim como do contexto que explicita a realidade em que atua e para a qual dirige sua ação. Entretanto, há quem exerça o magistério privilegiando o desenvolvimento acrítico de programas estabelecidos, deixando de realizar uma reflexão mais aprofundada de como se efetiva em cada turma a relação professor-aluno, ensino e aprendizagem. A cotidianidade na ação escolar automatiza tomadas de decisões e, mesmo profissionais com a melhor das intenções podem agir sem ter consciência das concepções que assumem ao decidir sobre o que ensinar e avaliar.” (p.113).

Estas afirmações remetem ao processo de formação permanente como algo que deve estar presente no cotidiano da prática docente, como forma de possibilitar uma prática

pedagógica crítica, a partir do exercício reflexivo sobre as ações realizadas pelos professores.

O entendimento de reflexão a que me refiro neste caso é resultado de um processo de interação entre os sujeitos e a realidade em que vivem, processo este que passa da subjetividade da consciência à intersubjetividade do diálogo, idéia que é complementada por Marques (1992) quando afirma: “Em seu processo formativo, a vida pessoal de cada educador é evocada e convocada para suas responsabilidades sociais, de forma tal que se correlacionem a personalidade de cada um e a inserção vital dele no mundo da vida como espaço social compartilhado por todos e na qualidade de teia de relações colocada como suporte das identidades.” (p.60).

A concepção de prática pedagógica combina, dessa forma, elementos que possibilitem a inserção no mundo da vida, tal como é afirmada acima, reconhecendo a subjetividade de cada docente, bem como a dos seus alunos, mas também a inter-relação destas subjetividades.

A prática pedagógica tem ainda um caráter de *intervenção*, que está intimamente vinculada como forma de interpretar e compreender o próprio fenômeno educativo em sua totalidade, assim descrita por Pérez Gómez (1998):

"A vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem. Cada uma dessas formas e modos distintos de ser cria a possibilidade de novos esquemas de conhecimento, novas formas de compreensão e novas perspectivas de intervenção. A relação entre compreensão e intervenção forma uma espiral dialética na qual ambos os elementos estimulam-se mutuamente." (p. 81).

O trabalho pedagógico, a partir da perspectiva descrita acima, adquire um caráter de reelaboração permanente, onde a imagem da “*espiral dialética*” indica um processo em que a intervenção possa levar a formas mais elaboradas de conhecimento, mas sempre estreitamente vinculadas à compreensão dos significados desta intervenção para todos os envolvidos neste processo.

³³ Ibid.

A compreensão da própria prática pedagógica, seus desdobramentos e significados se constitui a partir de um estado de reflexão durante e após o ato pedagógico em si. A concepção de “*professor como profissional reflexivo*” (SCHÖN, 1995, 1998) traz importantes contribuições para o entendimento do processo de criação de um conhecimento gerado na própria ação pedagógica, onde o professor é levado a avaliar situações, nem sempre previstas, buscar soluções, improvisar e decidir, durante o desenrolar do ato pedagógico. Este processo reflexivo pode estender-se para além do ato pedagógico, levando a reelaboração de suas práticas, podendo constituir-se em um importante exercício de avaliação do processo pedagógico.

Por outro lado, Contreras (1997) chama a atenção sobre o fato de que a reflexão deva ter um caráter “*crítico*”. Para isto o autor pressupõe uma reflexão que não está restrita à prática exercida pelos professores, mas que considere também, e cuidadosamente, as condições onde está prática tem lugar. Completa o autor: “Sob esta base crítica da estrutura institucional, dos limites que esta impõe à prática, a reflexão amplia seu alcance, incluindo seus efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma na qual os educadores analisam e pensam a própria prática, assim como o sentido social e político que obedecem” (p.121).

A reflexão que permeia a prática pedagógica que se pretende emancipadora exige, portanto, uma análise profunda sobre as condições a que está submetido o professor e todo o processo educativo de que toma parte. É a partir dessa compreensão que se torna possível uma intervenção pedagógica de caráter efetivamente transformador. Há que se considerar que a reflexão crítica de que fala Contreras³⁴, constitui-se em um processo de pensamento orientado por um objetivo explícito de posicionar-se diante de situações problemáticas, agindo de forma conseqüente, considerando não apenas as ações pessoais, mas percebendo estes problemas na sua origem histórica e social.

Sem dúvida, um processo desta complexidade concretiza-se tendo uma orientação que pressupõe também a leitura, o estudo, buscando efetivamente a tensão entre o conhecimento teórico e o exercício da prática pedagógica cotidiana. É exatamente na força gerada desta tensão que se faz possível uma prática transformadora.

³⁴ Ibid.

Em uma posição próxima, Gimeno Sacristán (1992), sublinha que: “prática pedagógica tal como se expressa em usos práticos acompanhadas de esquemas fundamentais, inerentes à maioria das vezes, porém não explícitos, é uma ação institucionalizada cuja razão de existir é anterior ao fato de um novo professor entrar nela e atuar de maneira determinada. A história tem oferecido modelos de atuação que, afiançados por forças, idéias e mecanismos diversos, se impõem de algum modo aos professores.” (p.114). Fica bastante explícita a questão dos limites aos quais os professores estão submetidos para elaborar e exercerem sua prática pedagógica, antes mesmo de nela ingressarem.

Mais à frente, o mesmo autor acrescenta que, embora professores bem formados possam mudar as práticas pedagógicas no interior da escola, certamente estas mudanças exigem também outras ações que não dependem exclusivamente do professorado. Desta forma, o autor estabelece um vínculo entre formação de professorado e transformação de práticas pedagógicas, onde reconhece a importância da primeira, mas também a necessidade de que outras ações se concretizem, no sentido de mudar as condições sob as quais estas práticas se realizam³⁵.

É importante que esta idéia seja considerada para que as ações de formação permanente, em suas diferentes formas, não seja tomada como elemento exclusivo para uma qualificação do ensino público.

2.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A prática da Educação Física tem sempre caráter pedagógico, dado que sempre envolve a relação de docência, relação esta que implica interação, ensino e aprendizagem³⁶. É, portanto, necessário que, nos diferentes espaços onde se discuta Educação Física, se reflita sobre a prática pedagógica, embora neste caso as considerações estejam restritas ao âmbito escolar.

A prática da Educação Física, entendida como prática social, adquire diferentes

³⁵ Ibid.

contornos conforme a ideologia³⁷ a que está submetida, os objetivos que se propõe atingir e a forma como se concretiza. Esses fatores não são escolhidos ao acaso, mas justamente para atender à manutenção de uma prática reprodutora, que perpetua as relações de dominação existentes na sociedade em que está inserida, ou de uma prática transformadora que visa a provocar mudanças de atitudes nos indivíduos nela envolvidos e, conseqüentemente, na realidade ao seu redor, para que se estabeleçam novas formas de relação social.

A prática docente traz em si, de forma explícita ou implícita, concepções de mundo, de homem e de sociedade. Essas concepções permeiam uma série de escolhas que, como citei acima, definem os contornos da prática pedagógica. A reflexão sobre essa prática permite ao professor exercer uma ação mais consciente e, possivelmente, transformadora.

Para que se possa entender um pouco a condição da Educação Física no interior da escola, é importante um retorno às origens desta Instituição na sua concepção burguesa. Dentro deste modelo, o trabalho manual ou qualquer atividade de ensino que não fosse teórica situava-se em um nível inferior dentro do processo formativo dos alunos. É com a teoria marxista que se estabelece a unidade entre educação e produção material, como forma para a emancipação do homem e da mulher (GADOTTI, 1992).

Ocorre que a escola que temos hoje, de uma forma hegemônica, não é a escola de concepção marxista, mas ainda a escola burguesa, que não apresenta ainda mudanças significativas na sua estrutura. Diante deste quadro, a Educação Física, nascida com “*status*” inferior em relação às disciplinas teóricas, mantém o estigma da atividade “prática” e, portanto, inferior à atividade intelectual. Soma-se a isto o seu caráter não examinável (BALL, 1989), da mesma forma como costuma ocorrer com ensino de artes, música e religião.

Em um trabalho realizado junto a professores de escolas públicas da Espanha, Molina Neto e Cordero (1996b) trazem a definição de “*disciplina Maria*”, criada pelo

³⁶Molina Neto. Encontro preparatório para EXNEF. Porto Alegre, EsEF/UFRGS, junho de 1998. Notas da palestra proferida aos alunos de graduação, organizada pelo Diretório Acadêmico.

³⁷ Ideologia pode ser conceituada de diversas formas e a partir de diferentes perspectivas que lhe conferem um caráter mais "positivo" ou "negativo". Em um sentido que eu tomaria como "correto", tomo emprestada a definição de McLaren (1997), onde a mesma trata da produção e representação das idéias, crenças e valores vividos e expressos por indivíduos ou grupos. Expressa ainda uma visão de mundo, permeada por juízos de valor. O uso de ideologia pode ainda expressar uma falsa visão da história, que busca ocultar um projeto social, político e econômico elaborado pela classe dominante (GADOTTI, 1998). Em oposição a esta forma de

próprio professorado e que significa disciplina de fácil aprovação. Esta definição retrata a condição desvalorizada da Educação Física na hierarquia das disciplinas oferecidas na escola, o que acaba por situar os próprios professores de Educação Física em condição de desvantagem no coletivo da escola.

A prática pedagógica da Educação Física escolar tem sido marcada por diferentes vertentes teóricas, existindo o predomínio de algumas concepções, muitas vezes por influência de políticas públicas de ensino que procuravam priorizar princípios e práticas que sustentassem determinados valores sociais no interior da escola.

Na medida em que surgiam novas discussões no cenário da Educação Física brasileira, alguns grupos passavam a contribuir com posições políticas voltadas para uma prática pedagógica transformadora. Ainda que estas discussões lentamente chegassem à escola, isto não representou o abandono de convicções e práticas de caráter mais conservador. Embora muitos professores passassem a rever suas práticas, as produções teóricas nem sempre se tornavam acessíveis para o professorado de redes públicas como um todo, caracterizando a Educação Física escolar, em alguns casos, em um conjunto de práticas pedagógicas de caráter eclético, permeado por um discurso de cunho progressista, mas que muitas vezes se traduzia em práticas que não poderiam ser descritas como transformadoras.

Na década de 90, uma obra que atingiu considerável penetração no interior das escolas e que, de certa forma tem exercido alguma influência sobre a prática pedagógica da Educação Física foi a Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta obra marca a sistematização de uma concepção de Educação Física denominada *crítico-superadora*, onde o papel da Educação Física escolar pode ser entendido a partir da seguinte colocação:

“ A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como a solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação - , negando a dominação e submissão do homem pelo homem.” (p.40).

ideologia, vinda da classe dominante, pode ainda desenvolver-se uma contra-ideologia, vinda da classe dominada.

Dentro desta perspectiva, a cultura corporal é entendida como “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (p.39). Os conteúdos da Educação Física provêm, portanto, da cultura corporal e são metodologicamente tratados de modo que sejam expressos os seguintes princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição³⁸.

É interessante destacar que esta obra já propunha o processo de ensino por ciclos, onde o conhecimento deve ser organizado de modo que sua compreensão tenha um caráter “provisório, produzido historicamente e de forma espiralada”, levando a uma ampliação do pensamento das alunas através dos ciclos³⁹.

A apropriação de grande parte dos professores da concepção expressa nesta obra, embora tenha influenciado a prática pedagógica no interior das escolas, nem sempre tem sido devidamente discutida, contemplando com maior profundidade seus princípios norteadores. Da mesma forma, os avanços já presentes nas discussões dos próprios autores, revisões e desdobramentos desta concepção original ficam circunscritos ao ambiente acadêmico e distante das escolas o que torna bastante paradoxal que o professorado trabalhe a partir de uma concepção superadora, mas em condições onde nem sempre possam refletir criticamente e com a devida fundamentação sobre seus próprios conhecimentos.

Outra concepção que, na minha compreensão, trouxe valiosas contribuições sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar dentro de uma perspectiva transformadora denomina-se *crítico-emancipatória*, baseada na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, tendo em Kunz (1994) seu principal representante.

Embora as discussões propostas por Kunz⁴⁰ privilegiem o conteúdo esporte, não ficam restritas a esta manifestação da *cultura de movimento*⁴¹. Esta concepção toma três categorias básicas: trabalho, interação e linguagem, na constituição do processo educativo,

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Id., 1994.

⁴¹ Expressão utilizada por este autor, que caracteriza o conjunto de manifestações culturais expressas através do movimento, particularmente formas tradicionais e populares de cultura.

que devem levar ao desenvolvimento de três competências, base de uma educação para a autonomia ou emancipação⁴².

São estas competências: *objetiva, social e comunicativa*. A primeira, está voltada para o ensino de conhecimentos de caráter instrumental, possibilitando aos alunos a organização para práticas corporais que lhes permita autonomia também nos momentos de lazer, fora da escola.

A segunda está mais voltada para as interações estabelecidas tanto no interior da escola como fora dela. Da mesma forma, levar o alunado poder compreender as relações sócio-culturais que envolvem os diferentes elementos da cultura de movimento tal como se desenvolvem na sociedade e suas peculiaridades no interior da escola.

Finalmente a terceira competência está diretamente relacionada às diferentes formas de comunicação, de modo a possibilitar a compreensão e o desenvolvimento das diversas formas de linguagem, através de um processo reflexivo que propicie aos alunos um pensamento crítico diante da realidade.

A apresentação, ainda que resumida das concepções acima, revela alguns indicativos para a consolidação de práticas pedagógicas de caráter transformador, no interior da Educação Física escolar. Em ambos os casos, o trato com o conhecimento próprio desta disciplina, estaria fundamentado na “reflexão pedagógica sobre este conhecimento e sua preparação didático-instrumental para ser apropriado crítica e ativamente pelos alunos” (GEA - Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física⁴³, 1996), de modo a desvelar interesses e valores científicos e culturais presentes nas diferentes manifestações de movimento humano.

Uma vez apresentadas algumas considerações sobre a prática pedagógica, de um modo geral e particularmente da Educação Física, é importante que sejam discutidas, ainda que de

⁴² As categorias citadas, assim como as competências subsequentes, são apresentadas por Kunz (1994), a partir de uma adaptação de Mayer (1987). Embora tenha conhecimento da importância do uso de fontes primárias, neste caso, particularmente, trata-se de uma concepção de Educação Física reconhecida no cenário brasileiro, que, embora fundamentada em idéias de outros autores, já se constitui de forma independente.

⁴³ Este grupo de estudos surgiu a partir da parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino (SME) de Florianópolis e o Núcleo de Estudos Pedagógicos (NEPEF) CDS/UFSC, tendo como base o material desenvolvido em grupos de formação de professores no interior da Rede e que foi sistematizado para que, somado a uma fundamentação teórica, servisse como base para as Diretrizes Curriculares de Educação Física

forma breve, algumas condições onde se desenvolve a docência, discussão esta, que faço na próxima seção.

2.2. PROLETARIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE.

Ainda que se afirme que o próprio professor tenha uma identificação maior com a cultura dominante do que com a cultura dos dominados, esse mesmo professor é um trabalhador que, se por um lado possui uma autonomia no seu fazer cotidiano, também é um assalariado e vem passando por um processo de proletarização. Esse processo traduz-se no crescente alijamento dos professores dos processos decisórios que antecedem a criação e implementação das políticas públicas de ensino.

O professor, tal qual o trabalhador fabril, vem sendo transformado em um executor de tarefas, perdendo, assim, o controle e a compreensão do processo como um todo e também sua autonomia: “ ... à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho...” (HYPÓLITO, 1997, p. 21).

Outra questão imbricada com o processo de proletarização do trabalho docente é a sua crescente desvalorização no que se refere aos salários, e ainda a chamada *feminização do magistério*⁴⁴. Esse fenômeno, no entanto, não deve ser analisado sem se considerar que a escola é também um espaço que tem permitido a democratização das relações de gênero (FREIRE, 1997). A escola foi um dos espaços importantes para que as mulheres pudessem exercer um papel fora do âmbito doméstico.

Em outra perspectiva, Triviños (1997, 1999) coloca em dúvida a tendência que existe na sociedade em atribuir à feminização do magistério a causa pelos baixos salários que recebem as professoras. O autor busca no processo de colonização as origens históricas da pouca valorização do magistério. Para o autor, o salário recebido pelos professores é precário desde o surgimento de nossos povos, na condição de colonizados.

para as escolas da Rede. O grupo constituía-se de professores da Rede, assessores da SME, e integrantes do NEPEF.

O aumento de mulheres exercendo a medicina, tanto em consultórios como nas universidades, não tem representado perdas salariais para essa categoria. A partir desta comparação, Triviños (1998) propõe uma importante reflexão:

“... não podemos generalizar afirmando de forma categórica que a feminização de uma profissão e o fato de mulheres serem maioria reduzem o nível econômico de seus membros. Todos sabemos, por outro lado, que esta não é uma característica exclusiva de nossa atual realidade. Nessa política existe uma longa tradição, sistematizada nos séculos 18 e 19, quando, nas fábricas de tecelagem da Inglaterra, as mulheres começaram a substituir seu maridos, recebendo salários mais baixos, sem perceber que elas mesmas abandonariam em seguida esses locais industriais para dar lugar a seus filhos, que ganhariam ainda menos fazendo o mesmo trabalho que seu pai.” (p.15)

O autor conclui suas considerações destacando que a culpabilização da mulher pelas perdas salariais apenas aponta efeitos e não as causas do fenômeno em questão. As causas seriam muito mais profundas e se encontram na própria estrutura da sociedade.

Em posição semelhante, Popckewitz (1990), também refere-se ao ingresso das mulheres no magistério, exatamente devido às condições tornavam isto possível. Entre estas condições está a baixa remuneração. Além da flexibilidade do trabalho bem como a redefinição da escola como um prolongamento do lar. Nesta perspectiva, portanto, as mulheres já ingressavam num âmbito de atuação que oferecia condições limitadas.

O que talvez se possa inferir é que o processo de feminização do magistério tenha acentuado a sua proletarização, enquanto os homens migravam para setores administrativos do ensino ou se instalavam em posições hierarquicamente superiores dentro desta estrutura⁴⁵.

Se por um lado há um processo de desvalorização no magistério, associado ao simultâneo processo de feminização, há que se reconhecer também que a escola, notadamente a escola pública, tem sido cenário do surgimento de lideranças políticas representadas freqüentemente por mulheres. Acredito que não apenas o fato de estarem em maior número, mas o tipo de relação que se estabelece no ambiente de trabalho, tornam a escola um ambiente importante para que se trate a questão de gênero.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Ibid.

Não podemos nos esquecer que é também na escola que se tornam possíveis as discussões e problematizações sobre toda a forma de imagens equivocadas sobre a mulher, que são diariamente veiculadas nos diferentes meios de comunicação. A escola pode, então, representar um espaço de desconstrução destas imagens, por vezes tão marcantes na formação da identidade das meninas.

A ausência de um código ético ou deontológico, entre os membros das comunidades docentes é também expressa por Fernández Enguita (1998a), assim como mecanismos onde os próprios professores possam julgar ou decidir sobre conflitos que venham a ocorrer no interior destes coletivos. Da mesma forma, não há ingerência do professorado na formação de novos membros do magistério, exceção feita aos docentes que atuam em nível universitário. Resta ao professorado um possível controle nos mecanismos finais de acesso, ainda assim, submetidos à "tutela da burocracia pública ou aos empregadores privados" (p.188).

A tão almejada profissionalização parece se transformar em uma armadilha que coloca os professores, ao se aproximarem desta condição de profissionais, em uma situação ainda pior. Ao ser organizada de acordo com os parâmetros institucionais atuais, a prática docente acaba prisioneira da passividade e do convencionalismo e não deixa espaço para criatividade ou autonomia do professorado (DENSMORE, 1990).

A questão da profissionalização, tão desejada por alguns professores, é, portanto, bastante complexa. Por um certo aspecto, é compreensível que os professores queiram situar-se como profissionais. É com esta condição que esperam romper com a visão de magistério como "*sacerdócio*" que legitima o trabalho em condições precárias e as baixas remunerações. No caso particular das mulheres, há ainda o agravante da condição de "*tia*" que tanto tem se difundido nas séries iniciais e que acaba por voltar-se contra os interesses das professoras, na medida em que as situa como figuras abnegadas e que devem apenas preocupar-se com o bem-estar de seus alunos (ou seriam sobrinhos ?!). Esta tese é bastante discutida por Freire (1993), o qual combate veementemente esta caracterização equivocada das professoras que distorce a compreensão de seu papel como profissional e cria uma "*sombra ideológica*" assentada na figura da "*tia*".

Ao refletir sobre a questão da docência enquanto profissão, Gimeno Sacristán(1995) trilha o caminho no conceito de *profissionalidade* que é definida como "o conjunto de

comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). Este conceito exige uma permanente análise, de acordo com o contexto em que está inserido e o conhecimento escolar que busca legitimar.

Segundo Nóvoa (1995a), a profissão docente tem sua origem no interior de algumas comunidades religiosas, permitindo que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, fosse configurado um corpo de saberes e de técnicas assim como um conjunto de normas e valores particulares à profissão docente.

Este mesmo autor faz importantes considerações a respeito destas influências na construção da docência como profissão:

"A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo fato de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente." (NÓVOA, 1995, p.16)

Este autor defende o caminho do “ *desenvolvimento profissional* “, num plano individual e coletivo, como condição para assegurar a autonomia na construção da carreira docente de cada professora e na revitalização e reconquista do prestígio social enquanto coletivo.

É preciso lembrar que a discussão em torno de autonomia docente inúmeras vezes se distancia das condições reais onde tem lugar a prática docente e ignora que esta autonomia está, na verdade, submetida aos limites impostos por condições políticas e históricas (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Um grupo profissional é definido por Fernández Enguita⁴⁶ como "um coletivo autorregulado de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em um situação de privilégio monopolista" (p.183). Mais à frente o autor acrescenta que os profissionais gozam de plena autonomia no interior de seu processo de trabalho, livres de uma regulação externa.

⁴⁶ Op. Cit.

Em condição oposta, situa-se o trabalhador que "não apenas perdeu ou nunca adquiriu a propriedade dos meios de produção como também se viu privado da capacidade de controlar o objeto e processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva" (p.183)⁴⁷.

A partir destas duas definições, o mesmo autor define a docência como uma *semiprofissão*, uma vez que o coletivo de docentes se movimenta entre estes dois pólos. Sua argumentação se sustenta, em grande parte, na questão da perda de autonomia do professorado em relação ao seu processo produtivo, particularmente no que diz respeito à concepção de suas práticas. Apenas lhes é permitido incrementar detalhes e, ainda assim, muitas vezes são impelidos a realizarem determinadas práticas avaliativas ou a submeterem-se a critérios previamente estabelecidos de disciplina dos alunos ou procedimentos metodológicos⁴⁸.

Outra contribuição importante é a de Contreras (1997) que traz à luz aspectos muito elucidativos sobre o uso, tão intenso, de expressões como "*autonomia profissional*". Para este autor, o uso abusivo de alguns jargões vinculados à autonomia profissional do professorado acaba por respaldar os que mantêm o controle discursivo, que se valem de recursos retóricos para criar um consenso (talvez um pseudo consenso !), evitando com isto as discussões e embates em torno do assunto.

A compreensão de fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa é requisito fundamental para um processo de emancipação das formas de dominação que permeiam nosso pensamento e ações como educadores. Ao contrário do que é proposto nos processos reflexivos, Contreras⁴⁹ traz a importância da intervenção do intelectual crítico no processo de formação de professores, no sentido de desvelar o sentido histórico e social da situação vigente, desconstruindo o caráter tido como "*natural*" desta situação.

Posição semelhante é assumida por Molina Neto(1998) ao afirmar :

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

“De todas as maneiras, a formação, a autonomia e a emancipação profissionais exigem uma construção sobre conhecimentos práticos e teóricos produzidos na reflexão crítica de seu trabalho diário. A emancipação profissional, na escola, acompanha as propostas de reflexão e emancipação profissional do conjunto da sociedade e em relação à necessária autonomia dos indivíduos frente aos códigos de dominação, sejam esses de gênero, de raça ou de classe social.” (p.69)

É importante que se concretizem espaços de discussão onde, os diferentes significados que autonomia profissional possam ter para o professorado e suas implicações na prática docente venham a ser analisados. Estes espaços não devem limitar-se aos “muros das escolas”, devem justamente estar conectados aos movimentos sociais, uma vez que não se pode pensar a autonomia profissional descolada de uma emancipação social mais ampla.

Este movimento de interação com o contexto social mais amplo, onde se insere a escola, exige um empenho por parte dos segmentos que atuam no interior das escolas para se engajarem em movimentos que representem causas sociais mais amplas. No meu entender, este processo pode avançar na medida em que seja, ao menos parcialmente, superado o espírito de corpo presente nas escolas.

No caso do Brasil, a criação e efetivação de conselhos escolares tem se constituído num espaço interessante para isto. Notadamente nos governos com vocação democrática e popular, este tipo de iniciativa tem sido incentivada e parece constituir um processo de exercício de participação, onde através de tensões, conflitos e mediações dos mesmos, torna-se possível a construção de gestões onde a participação do professorado é mais significativa no processo de tomada de decisões, ainda que num momento inicial possa haver o sentimento de *perda de autonomia* por parte do corpo docente, pelo fato de se abrir um espaço de participação à comunidade. Este momento pode e deve ser superado, na medida em que se constitua em um fórum de discussões efetivamente democráticas, voltadas para os interesses comuns de um ensino público de qualidade, que passa, indubitavelmente, por questões como autonomia docente.

A autonomia docente tem sido tomada como elemento de referência e condicionante da construção da profissionalização docente. Este discurso, no entanto, é questionado por alguns autores como Densmore (1990) , Popckewitz (1990) e Contreras (1997), que

demonstram claramente os equívocos, intencionais ou não, sobre a crença de que a profissionalização docente traga em si a garantia da autonomia.

Entender o processo de profissionalização docente exige uma análise sobre o próprio trabalho que os professores executam na escola, sob que condições, assim como a cultura e o poder existentes nesta instituição e, mais amplamente, as inter-relações entre estas condições institucionais específicas e as estruturas sociais mais amplas. Pensar profissionalização e autonomia docente exige que sejam consideradas as condições nas quais a escola e o ensino se configuraram historicamente (POPKEWITZ, 1990, 1995).

Existe ainda a questão do direcionamento da função docente para uma dimensão técnica, de execução, onde a autonomia perde espaço, questão esta trazida por Densmore (1990). Este caráter executor tende a eximir os professores do processo criativo, de elaboração, onde estes perdem o sentido dos objetivos de seu trabalho em um processo de alienação, semelhante ao de qualquer trabalhador fabril.

Ocorre um enfraquecimento do sentimento de responsabilidade sobre o objetivo do próprio trabalho, assim como um distanciamento do contexto social onde este se desenvolve, levando a uma "*dessensibilização ideológica*", o que talvez venha a alicerçar um enfraquecimento de sua ação política com uma conseqüente redução da valoração dos aspectos morais e sociais que estão implicados no trabalho⁵⁰.

O idealismo profissional está alicerçado na ação individual e o professorado, ao defender a cobiçada posição de *profissional*, nem sempre percebe que, ao seguir por este caminho, acaba por identificar vários problemas como deficiências pessoais, e não como situações problemáticas, originadas das próprias condições a que está submetido no seu local de trabalho. Este direcionamento voltado a partir do individual, tende, antes, a levar o professor a um processo de culpabilização por uma série de dificuldades em não atingir determinados objetivos em seu trabalho, nem sempre possibilitando-lhe a percepção de que as condições em que atua e as limitações a que está submetido é que, em grande medida, comprometem o trabalho educativo.

⁵⁰ Ibid.

A questão da autonomia passa por ações que devem se desenrolar não apenas no âmbito da escola, mas para outras ações, no interior de movimentos sociais, de modo que o professorado procure transformar algumas condições sociais que limitam seu trabalho (CONTRERAS, 1997; FERNANDÉZ ENGUIITA, 1998a). A autonomia profissional, tão almejada, está fortemente ligada com uma autonomia social, desde que entendida como um processo de emancipação onde diferentes comunidades buscam criar seus próprios processos de participação e decisão em assuntos pertinentes às suas vidas.

A proposição do modelo do profissional como intelectual crítico, apresentada por Contreras (1997), se baseia no seguinte argumento:

“...tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam a nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem «naturalmente», pelo mero fato de participar em experiências que se pretendem educativas. A figura do intelectual crítico é, assim, a de um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social que se nos apresenta como «natural», por conseguinte, captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de valor educativo duvidoso.” (p.139).

A construção da autonomia está, a meu ver, fortemente comprometida com uma recuperação das dimensões éticas que no interior do processo educativo se traduzem em valores da igualdade, da justiça e da democracia. Inicia-se, portanto, a partir de uma “*sensibilidadade moral*” que nos permita reconhecer nossos limites e de outros. Este processo de reconhecimento é, no entanto, um trabalho de auto-exigência e que, tampouco deve ser imposto ou “*dogmáticamente estabelecido mediante verdades já libertadoras*” que nos sejam dadas prontas. Esta é uma visão de autonomia que se aproxima antes da solidariedade do que da auto-suficiência.

PARTE II
METODOLOGIA

3. PROBLEMA DA PESQUISA

O problema enfocado nesta investigação trata da **compreensão dos significados das atividades de Formação Permanente desenvolvidas pela SMED e seus possíveis efeitos sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre**, circunscrito aos últimos dez anos.

A temática da formação permanente, como já exposto anteriormente, é de meu particular interesse, mas visto sob a perspectiva dos professores. É preciso que fique bem claro que, ao situar o problema e a sua conseqüente investigação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, não há nenhuma intenção de buscar elementos que levem a um quadro da Rede como um todo. Trata-se de aprofundar algumas questões a partir do coletivo de professores de Educação Física de quatro escolas, que possibilitem compreender a formação permanente para esses sujeitos.

É possível supor que poderão surgir similaridades em outras escolas da Rede, mas seria um erro partir dessa suposição para tentar generalizar as interpretações apresentadas a partir desta investigação. Essa questão é tratada com maior profundidade quando apresento as decisões metodológicas que nortearam este estudo.

O problema investigado teve como cenário quatro escolas municipais de Porto Alegre não por acaso. Existe, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, uma proposta de reestruturação curricular que passa pela questão da formação permanente de professores.

Dentro da concepção da Escola Cidadã, existe a preocupação com a formação permanente das professores da Rede que possibilite a “construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania” (SMED, 1996). Trata-se, portanto, de uma proposta de comprometimento com o resgate da qualificação do professorado, com uma direção que supera os programas de capacitação de caráter exclusivamente instrumental, que visam apenas uma atualização de conhecimentos técnicos.

3.1. QUESTÕES DA PESQUISA

O processo de reflexão sobre a temática a ser estudada, assim como a própria delimitação do problema, levou-me a diversas indagações em torno da formação permanente de professores. Foi um processo que mesclou reflexões sobre a minha própria prática, leituras sobre o assunto escolhido, conversas com outros professores e observações de situações ou eventos de formação permanente. Tudo isso me possibilitou chegar a algumas questões-chave, tomadas por mim como perguntas norteadoras, que, como o próprio nome já diz, puderam indicar a direção deste estudo.

Ao tomar essas questões como balizadoras do trabalho, procurei ser cuidadosa e sensível o suficiente para não permitir que estas ultrapassassem um determinado limite para se transformarem no que chamaria de “camisa de força”, podendo, assim, restringir a investigação ou, ainda, impedir possíveis alterações de curso que muitas vezes se mostram necessárias em estudos deste tipo e às quais o pesquisador deve estar atento.

As questões propriamente ditas são:

1. Qual a concepção de Formação Permanente que têm os professores investigados?
2. Que tipo de ações e atividades constituem o processo de formação continuada desses professores?
3. Como esses professores posicionam-se em relação às diferentes ações voltadas para a formação permanente de professorado, realizada pela SMED nos últimos dez anos?
4. Como relacionam Formação Permanente e Prática Pedagógica?

Destacaria a primeira questão, pois determina, já de início, a importância que pretendo conferir aos significados dos assuntos centrais deste estudo, para os professores investigados. É justamente a partir dos colaboradores que se busca entender o fenômeno da formação permanente.

A segunda questão, por sua vez, aproxima-me mais da realidade constituída pelo processo de formação permanente desses professores para além das atividades propostas pela SMED ou pelo coletivo da escola onde atuam. Que outras buscas realizam esses professores na tentativa de ampliarem seus conhecimentos? Esta questão pode revelar quais os temas ou formas de conhecimentos que julgam prioritários para sua formação. Por outro lado, talvez as informações permitam vislumbrar as reais possibilidades de escolha que lhes são permitidas em função dos recursos financeiros que dispõem, limitações de tempo impostas pelo trabalho e vida familiar e, em última instância, os hábitos e as possibilidades de eventos oferecidos em instituições públicas, associações, sindicatos e entidades privadas. As formas a serem consideradas dependerão das informações trazidas pelos próprios professores investigados, sem excluir, por exemplo, leituras e trocas com outros colegas.

Com relação ao posicionamento desses professores frente às diferentes ações de formação permanente desencadeadas pela SMED, procurei aprofundar o significado de tais iniciativas para as mesmas.

Em contato preliminar com professores de uma das escolas investigadas, pude perceber diferentes posições com relação a esse assunto. Estas variam de participações entusiasmadas à não-participação, passando por expressões de reconhecimento da importância de algumas atividades e também por um certo ceticismo quanto à efetividade de tais iniciativas. Tratava-se, no entanto, de impressões superficiais que oferecem muito pouco fundamento para uma interpretação mais consistente a esse respeito. Ainda assim, puderam ser consideradas como “pistas” que, mediante uma investigação cuidadosa e uma análise mais atenta das informações obtidas, puderam levar a interpretações bastante relevantes que, puderam contribuir para a compreensão do problema estudado.

Formação permanente é, como já sublinhei antes, considerando a literatura, um fenômeno que se pode desenvolver de diferentes formas, a partir de situações específicas, com objetivos variados e em realidades também diversas. Dessa forma, tentar entender o possível impacto desse processo sobre a prática pedagógica dos professores exige, antes, uma compreensão que estes possam ter a respeito de formação permanente de uma forma ampla.

Formação permanente de professores é um tema que vem ganhando destaque nas pesquisas educacionais, sob diferentes enfoques. A preocupação com este assunto não tem

estado circunscrita ao meio acadêmico, ao contrário, tem tido papel de destaque também nas reformas educativas que vêm sendo realizadas em diferentes países e, conseqüentemente tornou-se pauta obrigatória nos discursos oficiais.

Dentro do próprio contexto da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre, foi realizada, recentemente, uma pesquisa tratando de formação permanente de professores. O trabalho em questão (GUTIERREZ, 1996) apresenta uma reflexão sobre o assunto a partir de uma revisão bibliográfica e um estudo de campo realizado em uma escola da Rede. Apesar de ser um trabalho recente, penso que o tema merece uma discussão constante, dada a sua importância e permanente evolução. Além disto, o referido estudo trata da questão de formação permanente exclusivamente na terceira gestão da Administração Popular e a partir de um referencial teórico diferente do que trago agora.

O fato de ampliar este estudo para quatro escolas e, conseqüentemente, um número maior de professores foi pensado com a finalidade de possibilitar uma leitura diferente do mesmo assunto, mesmo porque, ao optar por um estudo etnográfico, o papel dos professores investigados adquire maior destaque, o que pode contribuir para um aprofundamento na compreensão do fenômeno da formação permanente de professores na rede escolar em questão.

Considero ainda como importante a realização de estudos sistemáticos sobre propostas de formação docente que possam fazer frente aos projetos que vêm sendo implementados por outras secretarias estaduais e municipais de educação, os quais se sustentam em um modelo tradicional⁵¹ de capacitação, reforçando as desigualdades sociais através da escola e da ação pedagógica que nela tem lugar.

Esses modelos de que falo fundamentam-se na idéia de *treinamento*, em que o professor, visto como técnico e deve estar capacitado para *aplicar* conhecimentos produzidos

⁵¹ O termo *tradicional* utilizado neste caso caracteriza um tipo de modelo que mantém as possibilidades de inovação dentro dos limites de mudanças superficiais, fundamentado na transmissão acrítica de conhecimento para as professoras, que são vistas apenas como consumidoras destes conhecimentos produzidos por "experts". Não há, portanto, como se esperar que possam surgir transformações mais profundas a partir deste processo.

por outros. Isso é bastante diferente da idéia de *formação*, cuja concepção de educação é mais progressista (PÉREZ GÓMEZ, 1998; AZEVEDO, 1995).

Existe, pois, uma escolha que carrega em seu interior uma postura ideológica que não pretendo camuflar em uma posição de pseudoneutralidade; ao contrário, concebo-a a partir de um referencial de transformação e ruptura, com os modelos conservadores e excludentes de ensino.

Há que se diferenciar, portanto, os diversos tipos de formação permanente que vem acontecendo em diferentes esferas de governo, pois se fundamentam em concepções diferenciadas de educação e são balizadas por princípios e matrizes teóricas também distintas.

Sendo assim, reitero a relevância de estudos que tragam, para o interior da universidade, exemplos de práticas pedagógicas de caráter transformador, bem como estabeleçam, com as escolas e secretarias de educação, um diálogo que resulte em uma produção teórica mais vinculada à realidade das escolas públicas, que possibilite uma reflexão sobre formação permanente de professores em que os próprios docentes se reconheçam e, a partir da qual, possam repensar sua ação nas escolas e junto aos segmentos da comunidade escolar.

4. DECISÕES METODOLÓGICAS

Ao intitular este capítulo como Decisões Metodológicas, assumo minha compreensão a respeito da metodologia de um trabalho científico. Isso implica, fundamentalmente, tomar decisões, escolher caminhos e procedimentos que busquem esclarecer dúvidas já existentes, bem como provocar novas indagações e possibilitar a descoberta de novos caminhos possíveis para a produção de conhecimento relacionado ao problema investigado.

Ao pensar a ciência como forma de tratar a realidade teórica e praticamente, pode-se caracterizar a metodologia como caminho que nos permite isso, valendo-se de determinados procedimentos e ferramentas (DEMO, 1987). A escolha de determinada metodologia depende das visões de mundo da pesquisadora diante da realidade que pretende investigar. Não há como falar de metodologia, no meu entender, sem fazer referência à questão ideológica, principalmente em se tratando de pesquisa qualitativa.

Ao refletir sobre ideologia na pesquisa, considero importante destacar que, em se tratando de um fenômeno social, a ideologia é algo intrínseco: faz parte do próprio objeto do qual se ocupa o pesquisador. Procurei mantê-la sob um controle crítico que não permitisse que a investigação e as interpretações a que fosse chegar revelassem um posicionamento tendencioso ou isento de uma reflexão mais aprofundada sobre as informações obtidas⁵². Foi importante que eu procurasse ter clareza com relação aos próprios preconceitos ao trabalhar com interpretações de cunho subjetivo. Assim, procurei evitar que os meus juízos pré-concebidos distorcessem os achados durante o processo investigativo.

Investigar um fenômeno social tendo como trilha a metodologia qualitativa pareceu-me a escolha mais adequada, uma vez que “realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exata”⁵³. Ainda que seja possível o uso de métodos quantitativos, vejo, como Minayo (1998), uma diferença crucial entre ambos, que a autora exprime da seguinte forma:

⁵² *Ibd.*

⁵³ *Ibd.*, p.16.

“A diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (p. 22)

Complementando a afirmação acima, posso dizer que a opção por uma pesquisa de cunho qualitativo me possibilitou trabalhar com significados, motivações, crenças, valores, enfim, algo que não pode ser exatamente quantificado e que se encontra em um espaço mais profundo das relações humanas⁵⁴.

Ainda que se possa realizar pesquisa qualitativa incluindo procedimentos estatísticos, o não-uso desses procedimentos não caracteriza que a mesma seja meramente especulativa. Esse tipo de pesquisa possui uma objetividade e uma validade conceitual próprias, que lhe conferem importância para o desenvolvimento do pensamento científico (TRIVIÑOS,1994). Da mesma forma, Bogdan e Taylor (1996) descrevem o estudo qualitativo como “investigação sistemática, conduzida com procedimentos rigorosos, ainda que não necessariamente estandardizados” (p.22). Trata-se, portanto, de tomarmos como parâmetros os princípios de rigor científico adequados a este modelo de pesquisa.

O fenômeno estudado é de caráter social, mas pode ser localizado mais especificamente no universo educacional. Segundo Erickson (1989), os enfoques interpretativos em investigação educacional tratam prioritariamente de uma questão de conteúdo e, em um segundo plano, de procedimentos; daí as escolhas de métodos terem sido feitas no sentido de possibilitar-me um estudo mais aprofundado do conteúdo a ser interpretado.

Sendo o objeto de estudo também de caráter histórico, é importante destacar o seu dinamismo, o que lhe confere uma característica de provisoriedade. Trabalhar com um fenômeno social significa lidar com o “vir a ser”, um objeto em constante movimento, construído socialmente. (DEMO, 1987; MINAYO, 1998). O sentido do trabalho intelectual do pesquisador constitui-se, também, a partir dos significados, ações e construções dos sujeitos, grupos sociais e sociedades.

⁵⁴ Ibid.

Além de caracterizar este estudo como de cunho qualitativo e interpretativo, cabe ainda especificá-lo como uma etnografia, uma vez que procurei interpretar a realidade estudada a partir de seus significados para os sujeitos nela envolvidos, e não apenas a partir de minha própria leitura (TRIVIÑOS, 1994, WOODS, 1995).

A compreensão mais profunda de que aquilo que eu realizava era de fato uma etnografia construiu-se na medida em que eu buscava fundamentos que caracterizam este tipo de investigação e, simultaneamente, iniciava alguns ensaios que se constituíram em estudo preliminar.

Como nos últimos anos não atuava no ambiente acadêmico e sim na escola, a busca de conhecimentos que me subsidiassem no arcabouço teórico-metodológico para esta investigação se constituiu num processo de descobertas realmente apaixonante. Cabe destacar a importância da leitura de Willis⁵⁵(1991) onde pude materializar o que seria uma etnografia educativa. Esta obra possibilitou-me uma compreensão mais fundamentada sobre aspectos da cultura escolar e cultura contra escolar, por exemplo. Foi um processo de elaboração teórica dos conhecimentos que já trazia em mim, construídos através da prática docente já exercida até então.

A etnografia se configurou para mim em um caminho extremamente interessante e instigante. A curiosidade em conhecer esse tipo de investigação foi um fator decisivo para as minhas deliberações quanto à metodologia deste estudo.

Segundo Woods (1995), a etnografia tem seu interesse voltado para a ação das pessoas, seu comportamento, como interagem umas com as outras e, dessa forma, desvelar suas crenças, valores, motivações, perspectivas e o dinamismo de como tudo isso se desenvolve passando de uma situação a outra. Acrescenta que isso deve ser feito a partir do *interior* do grupo investigado e através das perspectivas dos membros desse mesmo grupo. Este ponto foi, para mim, fator decisivo, pois veio ao encontro do meu desejo de procurar entender *formação de professores* a partir da perspectiva dos mesmos, ainda que não tivesse como objetivo me restringir a isso.

⁵⁵ Refiro-me à obra: “Aprendendo a ser trabalhador”.

Houve a opção de interagir com a realidade a ser estudada de modo a poder entender os significados das ações e acontecimentos dessa realidade para os colaboradores, a partir das formas de expressão diretas ou indiretas. Triviños (1994) apresenta como objetivo principal da etnografia o estudo e descrição da cultura de modo a apreender os seus significados. Geertz (1989) utiliza o termo *descrição densa* para caracterizar o que se pretende com etnografia. Acrescenta ainda o conceito de contexto como “algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos”.

Para que se tornasse possível o entendimento de significados e interpretações dos colaboradores, foi necessário um processo de aproximação que me exigiu apreender a linguagem, hábitos dessas pessoas, em suas nuances mais sutis (WOODS, 1995). Isso me exigiu paciência, pois eu não podia adiantar-me ao que o processo lentamente me tornava visível, tampouco podia apressar o meu próprio processo de amadurecimento como observadora.

Nesse trajeto muitas vezes me lembrei das palavras de Rilke (1983):

“Deixar amadurecer inteiramente, no âmago de si, nas trevas do indizível e do inconsciente, do inacessível a seu próprio intelecto, cada impressão e cada germe de sentimento e aguardar com profunda humildade e paciência a hora do parto de uma nova claridade: só isto é viver artisticamente na compreensão e na criação.”

Embora nesse trecho o autor faça referência a um processo de criação artística, o sentimento que me tomava era o mesmo. Não podia apressar o andamento do processo no qual estava imersa, apenas aguardar atentamente, apurando minha sensibilidade e capacidade de observação e leitura da realidade que lentamente se mostrava.

Segundo André (1998), um estudo etnográfico pode seguir ou vincular-se a linhas teóricas variadas. A autora parte das origens da etnografia, valendo-se da antropologia para argumentar que o que se tem feito é, na verdade, uma adaptação da etnografia à educação, e prefere afirmar que se trata de estudos do tipo etnográfico e não de etnografia no seu sentido mais exato.

A etnografia educativa é apontada por Molina Neto (1996a) como um tipo de investigação ainda recente dentro das ciências da educação. Ao contrário de André (1998), o

autor inclui, além da antropologia, também a sociologia e a psicologia como as fontes teóricas mais importantes no processo de desenvolvimento da etnografia educativa e atribui ainda a este desenho de investigação, elevada eficácia para investigações que tratem de universos culturais particulares.

4.1. INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS

A escolha dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados se deu com base nas características e objetivos do estudo. Os sujeitos inseridos na realidade investigada tiveram fundamental importância nessas escolhas, como afirma Triviños (1994): “... o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características ‘sui generis’, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.” (p. 138)

Os instrumentos escolhidos para obtenção de informações foram os seguintes: diário de campo; observações do ato pedagógico, realizadas a partir de uma pauta previamente elaborada, e entrevistas semi-estruturadas. Estes três instrumentos compõem o tripé que sustentam a coleta de dados de uma etnografia (GARCIA JIMÉNEZ et alii, 1996).

Além destes procedimentos, foi feita uma análise de documentos referentes à formação de professores, relacionados à formação acadêmica e também formação permanente.

O uso de questionário foi cogitado, antecedendo as entrevistas. Inicialmente considerei que este instrumento poderia oferecer algumas informações objetivas que pudessem auxiliar nas entrevistas. Ao rever as notas de meu diário pude constatar que as participações em reuniões e as conversas informais com os professores haviam me possibilitado obter um quantidade significativa de informações, o que tornava o seu uso dispensável. Além disso, considerei o fato de que o uso de questionário implicaria em mais uma tarefa para os professores, que freqüentemente reclamam de escassez de tempo. Dessa forma, optei pela não-aplicação dos questionários, priorizando as entrevistas, que constituem um instrumento fundamental em um estudo etnográfico. Algumas informações que ainda

julguei necessárias, puderam perfeitamente ser obtidas através de perguntas introdutórias, na própria entrevista.

A minha participação em eventos de formação permanente, embora não se constitua em uma fonte de informações, contribuiu para que eu pudesse situar as falas dos professores investigados, quando se referiam aos eventos organizados pela SMED ou ainda a outros momentos de formação que tratassem mais especificamente de temas relacionados à Educação Física.

No segundo caso, de eventos mais relacionados à Educação Física, tomei como referência os Encontros de Profissionais de Educação Física⁵⁶, realizados anualmente em Capão da Canoa, sob a organização da Associação de Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul (APEF-RS). A escolha desse evento se efetivou através das informações obtidas no estudo preliminar, confirmando sua importância no processo formativo do professorado de Educação Física das redes públicas de ensino do estado do Rio Grande do Sul.⁵⁷

As participações nesses encontros foram registradas em notas, como um diário de campo paralelo, que acrescentou informações auxiliares à minha compreensão de muitas referências feitas pelos professores durante as minhas visitas às escolas e, posteriormente, como subsídio para a elaboração da entrevista.

4.1.1. DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo, em uma etnografia, é um dos suportes para a realização de uma investigação consistente. É a partir das informações que o constituem que se podem desenvolver boas entrevistas e um trabalho de interpretação de maior ou menor profundidade.

⁵⁶ Estes encontros tiveram sua origem no Rio de Janeiro, tendo passado para o Rio Grande do Sul a partir de sua 5ª edição. Inicialmente foram sediados em Tramandaí, tendo sido cenário de importantes discussões no interior da Educação Física. As referências feitas a este evento, em particular, tomam por base um estudo (GÜNTHER, 2000), que trata de uma revisão destes encontros, desde seu início até sua 26ª edição.

⁵⁷ A participação do professorado de Educação Física das redes estadual e municipais neste evento é bastante expressiva, entre outros motivos, pela conquista de abono de faltas e pela grande tradição deste Encontro que já foi cenário de importantes discussões relativas ao ensino da Educação Física.

O diário de campo é descrito por Triviños (1994) como um processo complexo de registro de informações devido à importância que investigador e colaborador podem ter nesta modalidade de pesquisa e às dimensões explicativas que as próprias informações obtidas podem vir a exigir.

Várias são as definições ou delimitações para diário de campo. No caso desta investigação, considerei como todas as informações que registrei desde o primeiro contato com as escolas, inclusive contatos feitos por telefone. Dessa forma, procurei garantir um registro detalhado da trajetória, desde a sondagem, negociação de entrada e o período dentro da escola.

A escrita das notas de campo se tornaram um exercício constante de atenção a fim de que eu pudesse perceber não apenas o que está explícito, mas também o que não se revela por inteiro e transparece em comentários mais sutis, olhares ou gestos. Também o silêncio pode deixar transparecer significados importantes.

Ao longo da investigação pude perceber transformações nas minhas anotações que, inicialmente, oscilavam entre uma certa superficialidade ou uma leitura muito ampla da situação observada. Aos poucos fui conseguindo apurar mais a capacidade de observação, mesmo em situações onde várias ações pudessem estar acontecendo simultaneamente.

Durante o estudo preliminar foi possível perceber a facilidade com que se pode inferir juízos de valor, impregnados de idéias já pré-definidas sobre uma situação que se pretende observar. Este exercício foi importante para que pudesse estar atenta aos meus próprios preconceitos e valores e, tendo consciência disto, mantê-los sob uma certa vigilância. Não vejo como possível que um investigador possa deixar de lado sua própria cultura, seus valores ao penetrar no ambiente de investigação. O que considero possível e necessário é um processo de estranhamento, de distanciamento de suas próprias experiências em situações similares às que já viveu, a fim de que suas observações e registros não se deixem contaminar por impressões anteriores à que se pretende observar no momento.

Apesar da aproximação progressiva dos colaboradores, não tinha por hábito tomar notas durante as conversas que mantinha com eles, salvo alguma informação mais objetiva e precisa. Considerava que esse tipo de atitude podia constranger e inibir alguns deles. Pude

perceber, logo de início, que ao pegar o caderno de notas alguns olhares se voltavam para ele. Uma professora que está tomando café e, subitamente dirige seu olhar para o caderno e rapidamente procura desviar seu olhar ... às vezes existem sinais aos quais se deve estar atenta para não insistir em uma postura que pode vir a causar um prejuízo significativo na obtenção de informações.

Na literatura existem várias recomendações com relação a estratégias para as notas de campo. Woods (1995) comenta sobre as diferentes situações e respectivas possibilidades de registros em cada uma delas. Na maioria das vezes optei por tomar as notas imediatamente após a saída das escolas, durante o trajeto do ônibus. Eram notas breves, com muitas abreviações e códigos pessoais, com as quais procurava preservar as informações que considerava mais importantes ou situações significativas, falas significativas.

Outras vezes, enquanto vagava pela escola eu aproveitava para anotar algumas impressões ou diálogos que julgasse relevantes, mas não na presença dos colaboradores. Tomei por hábito, sempre que possível, chegar um pouco mais cedo do que o horário marcado para as reuniões (cerca de 15 minutos), embora em algumas escolas isso às vezes se tornasse mais difícil em função do horário e das condições de acesso.

A transcrição das notas, de forma mais extensa e detalhada, assim que retornasse à minha casa foi de extrema importância. Nas vezes em que isto não foi possível, pude constatar a diferença na densidade das notas. Durante o período de trabalho de campo, procurava sair das escolas e me dirigir diretamente à minha residência onde podia, em tranquilidade transcrever meus registros.

O momento de transcrição é também quando se desenvolve uma reflexão sobre a situação observada. Ao descreve-la já iniciava um primeiro nível de interpretação, de modo que essa descrição era completada por algumas reflexões que eu elaborava sobre as falas registradas, comentários, gestos ou pequenas intervenções que ocorriam no ambiente da observação.

A validade das notas de campo é consequência da frequência e densidade das descrições. Independente do número de colaboradores, é importante que se acumule suficiente

informação sobre situações similares, que possam conferir rigor na coleta de informações (GÓMEZ et alii,1998).

Na medida em que voltei com freqüência ao campo, comecei a delinear alguns pontos de referência para as observações, como balizadores das situações de observação, onde centrei a atenção em alguns aspectos de maior interesse. O foco em determinados pontos não deve eliminar a habilidade de, eventualmente captar algumas ações significativas que possam estar acontecendo no entorno. Não há como se antever plenamente como se dará uma observação. O que se pode é planejar alguma pauta de observação, destacando alguns aspectos, mas sempre com uma atenção acurada do que pode se apresentar de inesperado.

4.1.2. OBSERVAÇÕES

Observar, na perspectiva de uma pesquisa, significa lançar um olhar mais profundo que permita uma atenção especial para determinados aspectos e características específicas de uma situação (TRIVIÑOS, 1994). Isso significa que as observações inicialmente, ainda que possam ser caracterizadas como observações livres, constituíram um valioso exercício para o desenvolvimento de um olhar mais atento e cuidadoso sob aspectos particularmente importantes para a formulação de algumas hipóteses de novas indagações sobre o assunto estudado.

Essas observações foram adquirindo alguns eixos norteadores que possibilitaram o aprofundamento de alguns aspectos, cuja relevância aumentava à medida em que a investigação avançava. As pautas de observação passaram a ser formuladas, em parte, por algumas situações que se apresentavam com certa regularidade no cotidiano e que, portanto, tornaram-se aspectos relevantes de serem observados mais atentamente.

As observações aconteceram em momentos e planos diferentes. Considero que, ao longo de todo o período em que estive presente nas escolas, foram realizadas observações gerais no que se refere ao ambiente mais amplo. Nos momentos de reuniões pedagógicas, as quais eu acompanhei sistematicamente em todas as escolas, fui, aos poucos me atendo mais a alguns aspectos que se revelavam importantes. As intervenções realizadas pelos professores de Educação Física, as falas que deixavam transparecer as relações estabelecidas no interior

da escola apresentavam informações importantes que me aproximavam de uma compreensão de alguns significados próprios dos grupos investigados.

Foram ainda realizadas observações do ato pedagógico, tendo sido combinadas previamente com os professores, evitando que situações muito inesperadas pudessem criar constrangimentos. Na verdade, estando freqüentemente na escola, em muitas situações pude observar, informalmente, o desenvolvimento de aulas dos professores envolvidas no estudo, mas formalizei alguns momentos onde estaria atenta a cada colaborador, observando todo o ritual do ato pedagógico, desde o encontro do professor com os alunos, até o seu final. Alguns deles simplesmente me informaram sobre os dias em que davam aulas, e me deixaram à vontade para chegar a qualquer momento para observar. Outros tiveram posição semelhante, porém com algumas ressalvas a determinados horários onde estariam com turmas mais difíceis. Consideravam que a presença de uma pessoa estranha pudesse interferir de forma negativa no grupo. E outros ainda, optaram por marcar uma aula em que eu viesse especificamente observar, essas em menor número.

Esta variação de reações com relação às observações revela que o significado da minha presença era diferente para cada professor. Nem todos se mostravam dispostos a se expor totalmente, a qualquer momento. Durante as observações, foi possível perceber que para alguns professores, manter um certo domínio da turma parecia importante e, da mesma forma, enfrentar situações de conflito na minha presença se tornava constrangedor. Já para outros, o conflito é parte integrante do ato pedagógico e, embora a situação chegasse a um grau de tensão considerável, o professor manteve e aprofundou a polêmica, Demonstrando convicção da importância daquela situação de enfrentamento e de argumentação entre alunos e professor para a própria superação do conflito.

É importante que as observações, mesmo quando balizadas por algumas referências específicas, deveriam preservar um caráter descritivo o mais completo possível. Nesse sentido, ao invés de me comprometer a realizar uma descrição isenta de valores, optei por trabalhar com a idéia de que, ao chegar ao campo onde seriam feitas as observações, trazia comigo traços culturais que possivelmente eram diferentes dos existentes no grupo onde estava me inserindo. Coube, nesse caso, ter consciência desses traços culturais que estariam permeando minhas interpretações e procurar diferenciá-los dos traços culturais que marcavam

as interpretações dos próprios professores observados, ou seja, perceber a distinção entre os dois grupos e trabalhar com esses limites (ERICKSON, 1989).

4.1.3. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A opção por entrevista semi-estruturada fundamentou-se nas possibilidades mais abrangentes que a mesma oferece, mediante as interações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado (SCHWARTZ e JACOBS, 1984). É possível que se crie um clima de liberdade e descontração que torne a colaboração do entrevistado bastante consistente, além de preservar a importância da figura do pesquisador (TRIVIÑOS, 1994).

Podemos falar de pontos de referência que podem constituir um roteiro para a entrevista, pontos esses que se definem a partir das questões norteadoras da pesquisa e, assim como os outros instrumentos, de suportes teóricos. De fato, uma entrevista semi-estruturada deve evitar a livre improvisação sem, contudo, se transformar em um ritual rígido de perguntas ordenadas, evitando uma imposição problemática ao entrevistado.

Todas as entrevistas foram gravadas (com a autorização dos colaboradores), transcritas e submetidas às observações dos respectivos entrevistados antes de sua utilização. Foram realizadas apenas entrevistas individuais.

A entrevista semi-estruturada é um procedimento a ser destacado pois, ao lado do diário de campo, é um elemento fundamental na aproximação dos significados. WOODS (1995) afirma ser este o procedimento principal nas investigações educativas realizadas na Inglaterra. Acrescenta ainda que o êxito de sua utilização está estreitamente relacionado com a própria pessoa do investigador e sua disposição para aplicá-lo. Minha opção em destacar a importância da utilização deste modelo de entrevista repousa principalmente em uma atitude pessoal de convicção no valor deste recurso para se obter informações importantes que talvez não fossem possíveis por outros meios. Uma vez que a minha relação com os participantes da investigação foi se tornando mais próxima e que tive indícios da confiança que vários deles demonstravam com relação a mim, cresceu a minha expectativa de obter um bom retorno de informações com a utilização deste instrumento.

4.1.4. ANÁLISE DE DOCUMENTOS

A análise de documentos, além de incluir materiais da SMED, como citado anteriormente, incluiu documentos e algumas leis que comentam as recentes reformas e medidas implementadas no ensino público brasileiro, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Algumas escolas possuem um registro mais organizado sobre o início de suas atividades. Em uma das escolas, esse material me foi cedido pela Direção no segundo contato que tivemos. Em outras, ao contrário, não há um material sistematizado. Existem notas avulsas, dados na memória de funcionários mais antigos e, a fim de que se tenha alguma noção a respeito da criação da escola, foi necessária uma breve entrevista com uma pessoa da escola que pudesse fornecer essas informações.

Com relação aos documentos que se referem às diferentes gestões da Secretaria nos últimos dez anos, o trabalho teve uma sistemática variada.

A partir da última gestão vem sendo organizado o material de divulgação dos seminários, sendo este trabalho centralizado na Coordenadoria de Eventos. Isto me possibilitou acesso aos folhetos de divulgação diretamente nesse setor.

Informações referentes às ações mais gerais da Secretaria estão, em grande parte nas publicações da SMED: Cadernos Pedagógicos, Paixão de Aprender e algumas publicações extras, com resenhas de palestras ou cursos, como por exemplo Cadernos dos Cursos de Verão.

A dificuldade maior se apresentou com relação a materiais específicos de Educação Física. Esta ausência pode estar relacionada a uma falta de regularidade nas atividades de formação específicas por área, a partir do término da ativação curricular. Procurei participar de mesas específicas nos Seminários ou nos Encontros Regionais de NAIs. Só depois de uma intensa busca, consegui localizar alguns documentos do período de ativação curricular, onde constavam valiosas informações que muito contribuíram para a triangulação com as informações obtidas no trabalho de campo.

A análise de documentos, além de contribuir para a interpretação dos significados, auxiliou-me na elaboração da entrevista, evitando o questionamento de informações que já estivessem explícitas nas fontes documentais.

QUADRO I – DOCUMENTOS ANALISADOS

Documento nº 01	Anexos – Ativação Curricular de Educação Física, SMED, 1991.
Documento nº 02	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1997)
Documento nº 03	Material de divulgação dos Seminários Nacionais e Internacionais realizados pela Secretaria Municipal de Porto Alegre. (1995 a 1999)
Documento nº 04	Proposta de Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Educação física - Departamento de Desportos da Escola Superior de Educação física. Setembro de 1993.
Documento nº 05	Proposta de Trabalho 93/96. SMED, 1993. FEIX, Eneida e SANTOS, Edmilson Santos dos.
Documento nº 06	Regimento Escolar – documento Referência para a Escola Cidadã Escola Municipal de 1º Grau – I, II, III Ciclos (1996).
Documento nº 07	Relatório – Educação Física Escolar : Atividades desenvolvidas. SMED, Divisão de Educação Escolar, Ativação Curricular de Educação Física, 1991
Documento nº 08	Relatos das Reuniões entre ESEF/UFRGS e Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Compreende as sínteses de três reuniões, realizadas respectivamente a 23 de julho, 6 e 23 de agosto de 1993.
Documento nº 09	Resolução nº 003/CFE/87

4.2. ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

4.2.1. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Inicialmente, tomei como descritores *formação de professores e prática pedagógica*, não havendo ainda categorias de análise definidas a priori.

O andamento das leituras e do estudo de campo forneceu indicativos de que estes mesmos descritores se adequavam como categorias de análise, tomadas de forma mais abrangente e que serviriam como referência ao estudo.

As análises das entrevistas se realizaram a partir de leituras de onde procurei decompor estes relatos, destacando os elementos significativos que neles estivessem contidos.

O processo de decomposição das entrevistas e identificação de unidades relevantes e significativas se constituiu de repetidas leituras até que pudesse chegar às unidades de significado que adotei como definitivas para este estudo. Estas unidades resultaram em 183, no conjunto das entrevistas (ver ANEXO n.7).

O conjunto das unidades de significados foi cuidadosamente lido e analisado e, dessa forma permitiu que fossem feitos agrupamentos de idéias que se aproximassem, as quais vieram constituir as categorias de análise. É fundamental que ao analisar as entrevistas e, posteriormente as unidades de significados, as análises das notas de campo e observações não foram abandonadas, ao contrário, estiveram integradas neste processo, uma vez que o processo de análise, em etnografia, já se inicia simultaneamente ao processo de coleta de informações. Portanto, apenas prossegui no que já havia se iniciado, aprofundando o processo. Os elementos já obtidos nas notas de campo e observações, além de orientarem as entrevistas, permaneceram como suporte para a elaboração de categorias. Na verdade é difícil e até certo ponto contraditório tentar explicar este processo, pois, para que a leitura se torne compreensível, procuro fragmentar o processo e expor suas partes quando, na verdade, ele é contínuo com diferentes elementos que se fundem como num amálgama e disto emergem as categorias de onde se procura trazer à luz os significados relevantes expressos pelos colaboradores.

As categorias apresentadas no quadro IV são as que foram tomadas originalmente, no entanto, quero esclarecer que ao longo da construção do texto que compõem a parte III desta dissertação, as seções e capítulos foram nomeadas e agrupadas de tal forma que podem levar o leitor a supor que houve um abandono das categorias originais. Exatamente este equívoco eu gostaria de evitar, alertando sobre o dinamismo que acompanhou a produção textual levando a agrupamento de idéias e cortes que resultaram no texto final. As idéias contidas nas categorias não foram, portanto, abandonadas, embora possam estar reorganizadas e incluídas ao longo do texto, em uma forma que me pareceu melhor estruturada para a leitura e uma boa compreensão do texto.

QUADRO II – CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIA n. 01	Preparação para a docência
CATEGORIA n. 02	As condições do magistério
CATEGORIA n. 03	Trajetória profissional/trajetória pessoal
CATEGORIA n. 04	Concepções de formação
CATEGORIA n. 05	Espaços de formação: formais e informais
CATEGORIA n. 06	Formação de professores e prática pedagógica
CATEGORIA n. 07	Prática pedagógica e formação específica em Educação Física
CATEGORIA n. 08	Prática pedagógica da Educação Física escolar
CATEGORIA n. 09	Conhecimento teórico e prática pedagógica

4.2.2. CONSTRUINDO A VALIDEZ INTERPRETATIVA.

Como citado anteriormente, o rigor científico em etnografia segue caminhos próprios. Gómez et alii, 1966 destaca o aspecto ético que permeia este tipo de investigação. Neste sentido, o rigor na construção das interpretações não se restringe aos cuidados em triangular as informações, buscando diferentes fontes que permitam uma abordagem do fenômeno a partir de diferentes perspectivas.

Procurei pautar minha investigação por princípios éticos e de seriedade ao coletar e analisar as informações obtidas. Esta trajetória exigiu diferentes procedimentos, mas sempre mantendo os princípios a que me propus seguir. O período de entrada no campo exigiu-me delimitar com clareza o quanto e de que forma eu poderia me inserir no contexto onde se desenvolveria o trabalho de campo. Sentia-me estranha, um pouco invasora, embora houvesse receptividade por parte dos professores. Este processo foi mais difícil na primeira escola e tornou-se mais fácil de superar, na medida em que eu me tornava mais sensível a tudo o que acontecia à minha volta.

Participar de reuniões passou a ser uma rotina e mesmo professores de outras áreas se aproximavam para saber o que eu fazia ali, se interessavam pelo trabalho, se dirigiam a mim em momentos de pausa e conversávamos sobre situações da escola ou outros assuntos.

Rapidamente eu passava a fazer parte da rotina e, quando deixava de ir a alguma reunião, no encontro seguinte faziam alusão a minha ausência.

A busca de triangulação das informações presentes nas notas de campo foi feita com literatura que tratasse dos temas enfocados e também através de documentos ou publicações que trouxessem informações sobre as diferentes questões tratadas pelos professores, sob a perspectiva de autores ou assessores que atuam junto à SMED, na elaboração de atividades de formação e da própria proposta de ensino que vem se desenvolvendo.

Após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições das mesmas, na íntegra, procurando recriar a situação em que a conversa ocorreu e preservando ao máximo a linguagem dos entrevistados. Este cuidado foi notado pelos entrevistados que, invariavelmente, faziam um primeiro comentário referente ao estilo da linguagem, coisas como: “ *nossa como a gente fala errado !* “ ou “ *Como a gente fala diferente do que escreve.*” Os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, bem como nomes de colegas citados durante o relato. Da mesma forma, quando havia alguma referência a locais anteriores de trabalho eu também tomei o cuidado de omiti-los, evitando qualquer tipo de possibilidade de identificação direta, mesmo que alguns professores afirmassem que isto não era necessário.

A entrega das transcrições foi realizada no sentido de que os colaboradores pudessem ler e, caso julgassem necessário, solicitar-me alterações ou mesmo que alguns trechos fossem suprimidos. Além do aspecto ético que envolve este procedimento, no sentido de preservar os limites de exposição dos colaboradores, há também uma intenção de validar estas informações, a partir do exame dos entrevistados que, ao devolverem as entrevistas com o conteúdo a ser utilizado, reafirmam ou clarificam os significados expressos.

Posteriormente, feita a primeira análise das entrevistas e já tendo as unidades de significados, voltei a me encontrar com os professores entrevistados para uma nova rodada de discussões sobre esta primeira versão das unidades de significados. Esses encontros se deram por escolas, com o grupo de professores de Educação Física de cada unidade escolar. Não abri esta reunião para outros membros da escola por julgar que isto pudesse inibir os professores e expô-las demais. Nesses encontros eu procurei abordar as unidades de significados mais marcantes e que se evidenciavam como eixos de discussões importantes. Procurava delinear

possíveis categorias. Em alguns encontros fui bastante questionada, houve posições diversas, alguns professores pontuaram aspectos que, no seu entender, pareciam ter sido interpretados de maneira muito superficial e complementaram com algumas considerações.

A manifestação da maioria dos professores foi positiva e demonstravam expectativa pela versão final do trabalho. Vários professores expressaram satisfação por estarem recebendo diretamente este retorno das minhas interpretações.

Realizar esses encontros possibilitou-me rever as interpretações já feitas, confirmando-as, alterando-as e, principalmente aprofundando a minha compreensão do fenômeno investigado. Insisti muito neste procedimento, embora tivesse me causado muitas dificuldades práticas para realizá-lo, pois tinha clara desde o início a necessidade de construir minhas interpretações a partir das perspectivas dos professores e isto exigia diferentes formas de aproximação e trocas entre nós.

Apesar desta troca intensiva que realizamos, procurei explicitar a minha inteira responsabilidade pelas interpretações feitas e que, certamente, cada um de nós poderia fazer interpretações diferenciadas dos achados da investigação e, ainda, também os leitores do estudo fariam suas próprias interpretações a partir do que lhes fora apresentado. De qualquer forma, houve uma valorização por parte dos professores no sentido de terem elementos sistematizados sobre o que pensam, como procuram construir sua prática docente, como aprendem e se aprofundam para o entendimento e a qualificação de sua intervenção pedagógica.

4.3. PARTICIPANTES – Representatividade Tipológica

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, não se busca a representatividade no número de sujeitos investigados. A representatividade se dá mediante os vínculos entre os sujeitos e o problema da pesquisa (MINAYO, 1998). MICHELAT (1987) é mais incisivo quanto à irrelevância do número de pessoas investigadas:

“Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis... Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo

ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida.” (p.199)

Seguindo esse entendimento do que venha a ser uma amostragem significativa em pesquisa qualitativa, a escolha dos locais da investigação e dos colaboradores foi feita em função de se atingir uma diversidade que possibilite, assim, um estudo mais profundo do fenômeno pesquisado. MINAYO (1998) exprime a representatividade da amostragem em pesquisa qualitativa através de uma escolha de colaboradores que tenham uma vinculação realmente significativa com o fenômeno a ser investigado. Voltamos à questão da importância dos significados dos fatos observados para os próprios sujeitos investigados. Desse modo, é importante que se tenha um acesso ao cotidiano do universo investigado de uma forma mais íntima. Não se trata de colher informações objetivas e realizar medições, mas sim de uma convivência de meses, conversas, observações de situações de trabalho, entrevistas em profundidade.

O que se busca em estudos etnográficos ou de caráter interpretativo é justamente captar o que não está explícito, o que não é visível. A investigação qualitativa exige do pesquisador uma atenção redobrada, uma sensibilidade e habilidade para se aproximar do ambiente a ser estudado e dos seus prováveis colaboradores, de modo que se estabeleça uma relação de confiança e proximidade que permita realmente obter informações úteis.

A questão da relação do pesquisador com os colaboradores na pesquisa qualitativa tem nuances muito próprias, pois, ao mesmo tempo em que a proximidade entre os envolvidos é necessária, igualmente importante é a sensibilidade do pesquisador para definir o momento em que precisa sair de cena para refletir sobre os fatos ou informações obtidos. Existe, no meu entender, um comprometimento explícito em intervir na realidade em que se está atuando, mas deve existir também a clareza de seu papel, que não é o mesmo dos que já se encontram e permanecerão nesse contexto. Nesse sentido, o estudo preliminar tem uma importância muito grande, que será comentada mais à frente.

Para melhor caracterizar o processo de definição do grupo de colaboradores, optei pelos termos *cenário* e *atores*, que me parecem mais adequados para a abordagem que pretendo adotar, em que a contextualização do universo da pesquisa e os participantes

envolvidos são de fundamental importância. Caracterizar estes participantes como atores confere-lhes um papel mais ativo nesse processo.

4.4. ESTUDO PRELIMINAR

Anterior ao processo de investigação propriamente dito, pude realizar o que chamaria de “exercício” para a utilização de instrumentos usuais em estudos etnográficos: observação participante e entrevista em profundidade. Da mesma forma, pude experimentar o processo de triangulação criado a partir das informações obtidas com a entrevista e as observações, analisadas sob a luz de um referencial teórico.

O processo iniciou-se com o ingresso no grupo a ser observado, como participante de um curso em um evento de formação permanente para professores de Educação Física. As observações eram feitas e, após o horário do curso, discutidas com colegas que realizaram igual tarefa e com o orientador. Esse processo repetiu-se em todos os dias do curso. Foi de enorme importância o exercício de observar, tomar notas e depois apresentá-las às colegas. A simples leitura dessas notas, particularmente no primeiro dia, fez-me perceber a facilidade com que podemos passar da observação para o julgamento ou interpretação precipitada de determinadas ações dos sujeitos.

Detalhes como chegar cedo ou atrasada podem comprometer toda uma observação, não apenas pela dificuldade de concentração, no segundo caso, como também por deixarmos de observar como uma situação de aula iniciou; conseqüentemente, ações subseqüentes podem facilmente ser interpretadas de forma equivocada. Questões como observar o local e descrever o espaço físico onde se desenvolve a observação são detalhes aparentemente pouco importantes que ganham relevância em um estudo etnográfico.

As observações evoluíram no sentido de que fosse fechado um foco em torno do provável colaborador para o trabalho, isto é, o candidato a ser entrevistado. Seguiram-se a isso um contato de sondagem e uma solicitação para a colaboração na entrevista que, no meu caso, foi atendida sem nenhuma restrição.

Nesse ponto, já me encontrava de posse de algumas informações obtidas das observações e havia escolhido um colaborador que atua na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como professor de Educação Física, portanto de particular interesse para o meu estudo. A realização da entrevista propriamente dita foi um momento marcante e devo reconhecer que meu colaborador realmente trouxe uma contribuição valiosa para o estudo. Novamente, destaco a importância de detalhes para assegurar uma boa entrevista, tais como cuidados com a preparação dos recursos técnicos a serem utilizados, como gravador, pilhas e fitas-reserva; assegurar-se previamente de que todos os recursos estejam em bom funcionamento. Além disso, também é importante garantir que o entrevistado esteja à vontade e seguro o suficiente para fornecer as informações necessárias.

A entrevista semi-estruturada facilitou um clima de descontração; por outro lado, exigiu-me um esforço no sentido de aproveitar as informações inesperadas que surgiam e, ao mesmo tempo, um cuidado em não perder o “fio condutor” do questionamento. Foi uma grande exigência que eu consegui manter com segurança, um momento de valiosa aprendizagem.

Terminado o evento, iniciou-se imediatamente o trabalho de transcrição, após uma primeira escuta da fita para uma primeira impressão das informações obtidas. A transcrição, embora cansativa, possibilitou novas indagações a respeito das informações ali contidas. Foi um trabalho importante para a posterior análise do conteúdo da entrevista. Essa análise realizou-se através do levantamento de unidades de significados (102 ao todo) e através destas foram elaboradas as categorias de análise. A utilização da entrevista foi aprovada pelo entrevistado após ter recebido uma cópia da mesma –na íntegra– e concordado com seu conteúdo.

Uma vez elaboradas as categorias de análise, o processo teve seguimento, com um aprofundamento da reflexão sobre falas significativas e as possíveis interpretações, tendo como base as leituras sobre pedagogia crítica, formação docente, formação docente em Educação Física e a regulamentação do profissional em Educação Física.

Tomei este trabalho de campo como estudo preliminar, pela possibilidade do exercício da utilização dos instrumentos de investigação fundamentais em uma etnografia. Este estudo foi acompanhado diretamente por meu orientador. Nesse sentido, foi possível

discutir as dificuldades na obtenção das informações e esclarecer dúvidas quanto à compreensão do meu papel enquanto investigadora.

É importante acrescentar que, ainda que este estudo tenha sido de extrema importância, reservei ainda um período de aproximação ao campo, em uma única escola, onde, embora já estivesse iniciando a investigação propriamente dita, me concentrei mais na observação participante e no exercício da realização de notas de campo. Esse período é descrito na próxima seção.

4.5. APROXIMAÇÃO AO CAMPO – Negociação de Entrada

O acesso ao campo pode ser visto não como um momento isolado, mas como um processo, na medida em que se inicia antes do momento de permissão para ingresso na escola e se estende por todo o período de observação. Visto dessa forma, considero que, nesta investigação, foi um processo permanente durante o qual se tornou possível o acesso a informações bastante consistentes. A obtenção de informações mais densas se torna viável apenas se houver um clima de confiança entre pesquisadora e suas colaboradoras (García Jiménez et alii 1994).

Em etnografia, há que se considerar que a entrada em um grupo significa penetrar na cultura que lhe é própria e em uma realidade possivelmente distante do pesquisador. Confirmou-se, para mim, a idéia de processo, uma vez que a realidade em que desejava penetrar não se mostrou inteiramente e de uma só vez. É como geralmente ocorre: a realidade é desvelada aos poucos, modificando-se de acordo com o avanço da aproximação da investigadora no grupo (WOODS, 1995).

O fato de eu mesma ser professora e ter saído recentemente de uma escola pública auxilia-me na leitura de certos “códigos” de comportamento, de relações que, se não são comuns a todas as escolas, são freqüentes ou apresentam similaridades. É também um fator de identificação que pode auxiliar na minha aproximação com as pessoas, embora o fato de estar neste momento na universidade, cursando mestrado, seja um fator que pese em

contrário. Esta mudança de papel, de professora a investigadora, exige um movimento de reaproximação, de acordo com o tema escolhido para ser investigado⁵⁸.

A mesma identificação com a realidade escolar citada acima exigiu, em contrapartida, um estranhamento de minha parte dessa identidade de professora a fim de evitar um envolvimento excessivo que pudesse encobrir certas interpretações ou, antes, leituras de alguns significados próprios dos grupos investigados.

É um sentimento estranho que acompanha a quem faz etnografia: tornar-se próximo e buscar penetrar no grupo que se investiga e, ao mesmo tempo, tornar-se um pouco “estrangeiro” , a fim de evitar leituras prévias contaminadas por juízos e conceitos pré-estabelecidos, daquilo que me parecesse familiar.

Inicialmente, optei por uma única escola como local de pesquisa de campo. Melhor dizendo, foi uma sugestão do meu orientador, que me pareceu bastante adequada pelo fato de que ele já tinha desenvolvido um investigação nessa escola, o que me facilitaria o ingresso nesse espaço. Em agosto de 1998, realizei a primeira visita à escola, acompanhada de meu orientador. Sua presença foi fundamental, uma vez que ele próprio já tinha uma proximidade com o grupo de professores de Educação Física que ali atuavam.

Esse momento de primeiro contato pode ser bastante difícil quando o investigador não tem ainda claro o que fazer exatamente. É quando a investigadora tem que perceber as regras formais e informais de funcionamento do ambiente onde se encontra (Rodríguez Gómez et alii, 1996). Acrescentaria que, desde os primeiros instantes, é necessária uma refinada atenção para os códigos não-verbais, isto é, gestos, expressões faciais, sutilezas que, ao longo do processo de convivência com os colaboradores, contribuem para uma leitura das relações existentes no interior do grupo e com o coletivo da escola.

A recepção foi bastante cordial e, a partir daí, passei a freqüentar as reuniões semanais dos professores de Educação Física, sem a companhia do orientador. O grupo não demonstrou nenhum constrangimento com a minha presença, embora eu ainda estivesse pouco à vontade no papel de observadora.

⁵⁸ Ibid.

Durante um semestre inteiro acompanhei essas reuniões semanais. Foi um período importante para conquistar a segurança necessária para o amadurecimento no exercício de observar. Paralelamente, cursava disciplinas teóricas nas quais líamos e discutíamos instrumentos de pesquisa, entre eles observação participante e diário de campo. Enfim, transitava entre a teoria e o próprio exercício desses instrumentos, o que foi bastante importante enquanto “mergulhava” no trabalho de campo.

Foi justamente nesse período que revi minha decisão de pesquisar em uma única escola e passei a iniciar contato com outras unidades de meu interesse. Esse processo de mudança de uma para quatro escolas está melhor descrito e justificado quando abordo cenários e atores.

As abordagens das outras três escolas foram feitas de forma diversa: em uma delas, contatei um professor que já conhecia e, através dele, entrei em contato com a Direção e Supervisão e as professoras; nas outras duas, iniciei contato por telefone, dirigindo-me posteriormente à Direção para expor minha proposta.

Em todas as escolas, formalizei meu ingresso mediante uma carta que me apresentava e solicitava a realização da investigação (Anexo n.1). Essas cartas passaram inclusive pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), sendo então encaminhadas às respectivas escolas.

4.6. CENÁRIOS E ATORES – Escolhas Intencionais

A escolha das escolas revela um processo de amadurecimento do problema da pesquisa. Esse processo envolveu avanços, paradas e novos avanços, conforme algumas pistas que foram surgindo ao longo do estudo e, com elas, novas inquietações.

Inicialmente, como já mencionei, havia planejado desenvolver o estudo de campo em uma única escola, priorizando um aprofundamento. O grupo de professores já havia participado de uma investigação, o que de certa forma facilitou o acesso. Os primeiros contatos indicaram, embora superficialmente, que os participantes do grupo tinham posições variadas sobre alguns assuntos relacionados a sua prática na escola, o que me interessou bastante.

O contato freqüente com o grupo, através da observação das reuniões semanais, aproximou-nos e me permitiu refletir sobre as questões norteadoras deste estudo. Ao mesmo tempo, as leituras e trocas realizadas com colegas e professores me permitiam uma reflexão constante sobre o problema investigado, a metodologia escolhida, as técnicas de coleta de informações e, naturalmente, o universo a ser estudado.

Essas trocas valiosas suscitaram questionamentos mais profundos e argumentações que me levaram a rever a opção inicial por uma única escola e a reestruturar este projeto. Assim pude amadurecer a idéia de ampliar o universo da investigação com alguma clareza do motivo e da forma de conduzir essas alterações: não se tratava simplesmente de aumentar o número de colaboradores, mas de ampliar o próprio universo e buscar elementos que conferissem maior representatividade e consistência à interpretação do fenômeno escolhido.

Mesmo depois de decidir pela ampliação do trabalho de campo para quatro escolas, posso afirmar que o ingresso anterior nesta escola foi de grande importância pois ofereceu-me um período muito rico de exercício, onde pude rever muitos procedimentos enquanto pesquisadora, a tempo de ajustá-los durante a investigação.

A primeira escola escolhida, E. M. Liberato Salzano Vieira da Cunha, pode ser considerada de grande porte, com 1600 alunos no ensino fundamental⁵⁹, é uma das mais antigas na Rede e conta com certa tradição junto à população.

Esta escola oferece ensino médio, no período noturno. O ensino fundamental, oferecido no período diurno, é bastante independente, ainda que ambos estejam submetidos a uma mesma direção. Em um contato com um dos professores de Educação Física do ensino médio, constatei que estes usufruem de relativa autonomia e, entre outras coisas, não participam das atividades de formação permanente que envolve os integrantes do ensino fundamental. Da mesma forma, não há uma assessoria por parte da SMED. A situação realmente é peculiar, pois os cursos noturnos nas escolas municipais de Porto Alegre são restritos ao ensino fundamental (educação de jovens e adultos) que recentemente passou de

⁵⁹ Esta escola conta ainda com ensino médio, somando um total de 2500 alunos. Trata-se de uma das poucas escolas com ensino médio regular nesta Rede. Os professores deste curso, porém, não estão incluídos neste estudo. Isto não deverá causar prejuízos à investigação, uma vez que os turnos diurno e noturno não são diretamente vinculados.

ensino supletivo a ensino regular. Não há, portanto, uma estrutura da Secretaria voltada para o ensino médio.

O espaço físico destinado à Educação Física oferece várias opções, embora não estejam em condições de manutenção adequadas. Existem quatro quadras abertas, sendo uma cercada, um espaço que costuma ser utilizado para atletismo ou jogos e brincadeiras (não necessariamente de caráter esportivo) e ainda um ginásio coberto. Há ainda um anfiteatro, utilizado para apresentações e ensaios de dança, para cuja reforma a escola vem reivindicando verba⁶⁰.

O grupo de Educação Física desta escola soma cinco integrantes, sendo três professoras e dois professores. Em maio de 1998, o grupo mantinha encontros semanais apenas da Educação Física. Esses encontros se iniciaram em um período em que a escola mantinha coordenadores de área, que faziam a ligação entre equipe diretiva e professoras. Até início do segundo semestre, quando estes encontros por área foram mantidos, os mesmos eram mais utilizados para o encaminhamento de questões de organização e preparo de atividades esportivas ou apresentações.

Os alunos que freqüentam esta escola foram citados como “alunos bons” pelos professores. Minha interpretação a respeito desta denominação é de que esteja relacionada não apenas com um comportamento disciplinado ou de participação nas aulas, mas também de uma identidade cultural, reveladas através de hábitos culturais mais próximos da realidade dos professores, se comparados com alunos de escolas em outras comunidades.

A escolha de novas escolas deveria, então, buscar unidades que contemplassem outras características e contextos que, de fato, não só ampliassem o universo da pesquisa, como também o enriquecessem, permitindo observar possíveis diferenças de significados, crenças e valores para se entender e tentar explicar um mesmo tema.

Em nenhum momento fiz uso de levantamentos estatísticos: optei deliberadamente por conversas com professores ou pessoas ligadas às escolas, visitas e sondagens sobre as possibilidades de acesso e obtenção de informações consistentes para a investigação. Essa

⁶⁰ No ano de 1999 a comunidade escolar participou de uma rodada do orçamento participativo das escolas para obter verbas para essa obra.

escolha demandou disponibilidade de tempo e uma certa dose de paciência para observar, ouvir, esperar e, então, poder decidir sobre o início da negociação, que em cada escola foi diferente.

Os critérios para as novas escolhas seriam, então, basicamente estes: um equilíbrio entre escolas mais antigas e outras mais novas, criadas já no período da Administração Popular; escolas maiores e outras menores; cicladas⁶¹ e não cicladas (com posicionamentos variados quanto a este tema) e localização geográfica⁶².

Quanto ao último aspecto, cabe citar que minhas visitas às escolas se realizaram em transporte coletivo, voltando eventualmente de carona com algum colaborador, fato que, se por um lado demandou um dispêndio maior de tempo, por outro, permitiu contatos informais que contribuíram muito para uma compreensão mais aprofundada da realidade do interior das escolas, das relações de poder ali existentes e, por vezes, das relações que os professores estabelecem entre seu trabalho e a vida familiar.

As informações obtidas nessas circunstâncias não fazem parte de um acordo prévio, e nenhuma delas foi utilizada diretamente na investigação por questões éticas, pois muitas vezes eram revelados fatos ou sentimentos mais íntimos que, tenho consciência, estavam sendo compartilhados em um momento informal de extrema confiança e não eram consideradas pelo colaborador como parte da investigação. Mas então de que serviriam essas informações? Serviram como “pistas” valiosas que me indicaram possíveis pautas de observações e, principalmente, pontos a serem abordados em uma entrevista em profundidade.

É importante destacar que a entrevista é um espaço formal da investigação onde o colaborador pode responder ou não ao que for questionado e ainda, em uma última instância, manter o que falou ou solicitar uma revisão do conteúdo de suas falas, caso não se sinta

⁶¹ Os ciclos de formação constituem uma nova perspectiva de currículo que vem sendo implantada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Eles pressupõem uma visão processual do currículo, de modo a respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. Um dos argumentos centrais desta mudança é que os ciclos podem representar um enfrentamento à questão do fracasso escolar. Dentro desta proposta, o ensino deve estruturar-se em três ciclos de formação, cada um com três anos de duração, ampliando, assim, para nove anos a escolaridade básica obrigatória de 1. Grau (SMED, 1995).

⁶² A possibilidade de um acesso mais ágil foi importante para que esta investigação se tornasse viável.

segura em expor-se. Esse é um risco que a investigadora que opta por etnografia é forçada a correr.

Em contraponto ao risco citado acima, o investigador pode optar por investir na relação que estabelece com o grupo, contanto que leve a sério sua intervenção no mesmo. Foi de fundamental importância a construção de uma relação de confiança, pautada por um comportamento ético de minha parte.

Essa relação é construída através de uma postura do investigador que denote que está realmente preparada para receber a confiança de seus futuros colaboradores (WOODS, 1995). Os cuidados vão desde uma vestimenta adequada até suas atitudes e linguagem, de tal modo que se aproxime do cenário onde está adentrando.

O etnógrafo deve penetrar na cultura do grupo que está investigando e também em uma realidade distante da sua, a qual se vai apresentando lentamente, ao longo de diferentes situações vividas pelo investigador no interior da escola. Ou seja, constrói-se uma imagem da realidade a partir das primeiras impressões, e esta vai-se transformando e dando lugar a outra, mais profunda. É nessa realidade que o investigador precisa chegar, onde pode atuar com maior liberdade e atingir regiões mais “íntimas” da própria instituição. Esse não é, contudo, um processo linear e uniforme: atingem-se graus de intimidade variados com diferentes integrantes do grupo ou diferentes grupos no interior da escola⁶³

A segunda escola com a qual estabeleci contato e negociei a realização da pesquisa é também de grande porte, criada na década de 50 e chama-se Escola Municipal Presidente Vargas. O processo de aproximação iniciou-se através de um professor conhecido que me forneceu algumas informações sobre a escola e introduziu-me no grupo de professoras de Educação Física.

Após contato com a Direção, passei a freqüentar as reuniões pedagógicas da escola, semanalmente. Não havia um encontro específico por área ou disciplina. Neste caso, não houve a adesão total dos professores de Educação Física ao trabalho. Percebi, no primeiro contato, a reação de desconforto de um professor, que preferiu “pensar a respeito e conversar com os colegas” antes de me dar uma resposta sobre sua participação. Esse processo de

aproximação já se deu no final do ano letivo e, com isso, sofreu uma interrupção durante as férias escolares.

Ao retornarmos, em março, surgiu uma dificuldade: o grupo de Educação Física estava praticamente desfeito. Alguns professores haviam-se deslocado para outras funções, e outro havia se desligado da escola. Durante muitas semanas, mantive contato telefônico com a vice-diretora da escola na expectativa de que chegassem novos professores para completarem o quadro e, assim, eu pudesse reapresentar a proposta e retomar o trabalho.

Infelizmente, após várias semanas de expectativa, vi-me forçada a tomar uma decisão a fim de não prejudicar o andamento da coleta de informações, previsto para esse semestre: em um último contato, agradei à vice-diretora pela disponibilidade e informei que, infelizmente, via-me impossibilitada de aguardar por mais tempo pela solução do problema, pois a escola permanecia somente com uma professora de 40 h e outra com apenas 10 horas. Houve absoluta compreensão por parte da escola.

Durante o período de férias, havia mantido contato telefônico com uma escola que me interessava por dois motivos: primeiro porque nela trabalhava um professor com bastante tempo de atuação nessa Rede e que já havia colaborado para um trabalho que realizei sobre formação permanente. Naquela ocasião, ele se mostrou bastante disponível para colaborar e trouxe contribuições valiosas para o trabalho. Foi também através dele que recebi informações interessantes que constituíram o segundo motivo de me interessar por essa escola: trata-se de uma unidade cuja criação resultou da luta de uma comunidade constituída de grupos provenientes de localidades de risco⁶⁴ que foram assentados nesse loteamento.

A Escola Municipal Wenceslau Fontoura é relativamente nova, localizada em uma comunidade com características diferentes das anteriores, e conta com um total de 1034 alunos. O contato com a Direção foi tranquilo, inclusive com um grande interesse de sua parte em colaborar, fornecendo informações sobre a escola, até mesmo documentos sobre sua

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Por localidades de risco, entenda-se o risco físico, uma vez que algumas comunidades estavam fixadas às margens de vias rodoviárias de intenso tráfego de veículos em alta velocidade ou encostas de morros, e também o risco social, uma vez que estavam instaladas sem infra-estrutura básica, em condições sociais precárias e indignas.

criação. Eis que, no início do ano letivo, fui surpreendida com a transferência do professor citado anteriormente. Embora lamentasse esse fato, optei por permanecer na escola.

Também nesse grupo, houve uma professora que relutou em decidir-se pela participação, alegando os mesmos motivos do caso anterior: “pensar melhor e conversar com os colegas”. Após algumas semanas de participação nos encontros pedagógicos, percebi que ela evitava minha aproximação e ainda não me havia comunicado sua decisão. Em um dos encontros, durante uma pausa, aproximei-me dela e procurei conversar sobre o assunto de forma bastante franca, esclarecendo que ela não deveria sentir-se obrigada a participar e que eu respeitaria sua decisão independente de qual fosse. Ela rapidamente explicou que, na verdade, não se sentia preparada e não acreditava que pudesse contribuir, pois estava passando por um momento difícil no trabalho e considerava que suas aulas não estavam muito boas. Minha suspeita anterior de que a possibilidade de observação de aulas a havia incomodado confirmou-se com essa fala. Desde então, passei a acompanhar os encontros pedagógicos para, posteriormente, iniciar o processo de observação de aulas, seguido das entrevistas.

Durante todo o período em que estive nessa escola, pude perceber um clima de certa tensão em seu interior. Acompanhei as reuniões no turno matutino, uma vez que as professoras de Educação Física desta escola eram as mesmas em ambos os turnos. Em diferentes oportunidades em que estive na escola, pude observar o empenho de vários professores em discutir certos assuntos. Por vezes percebia um clima de descontentamento quando algo era decidido sem que todas estivessem convencidos de que a discussão houvesse esgotado todas as dúvidas ou divergências.

A terceira unidade escolhida foi criada em 1992, no final da primeira gestão da Administração Popular. Esse detalhe é importante porque revela uma forte ligação com a fase inicial do processo de transformação pelo qual vem passando o ensino da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde então. Nesse período, havia um forte movimento no sentido de imprimir o construtivismo como linha mestra do ensino dessa Rede. Não é por acaso que o seu nome é Jean Piaget. É a escola com o menor número de alunos: 780.

A sua construção, assim como de várias escolas na rede, foi uma conquista de uma reivindicação da comunidade. Foi concebida de acordo com um projeto arquitetônico

especificamente desenvolvido para unidades escolares de orientação construtivista, em consonância com o marco conceitual que norteava a ação da SMED neste período.

A escola iniciou seu funcionamento com a construção pronta, em termos mais gerais, mas com vários espaços que ainda não se encontravam em perfeitas condições de uso. Neste período inicial foram criadas apenas séries iniciais (de 1ª a 4ª), sem a presença de professores especializados, inclusive de Educação Física. Esta disciplina era desenvolvida pelas próprios professores regentes das turmas. Apenas no ano seguinte é que foram introduzidos professores especializadas, quando então foram criadas todas as turmas, até 8ª série.

Inicialmente o trabalho pedagógico seguia exclusivamente a orientação construtivista, fato que foi se alterando com o tempo. Uma das possíveis explicações para isso é o fato de que a formação oferecida aos professores se concentrava nas séries iniciais e, com a atuação de professores especializados, o trabalho foi lentamente se distanciando da proposta inicial, uma vez que não havia uma discussão mais integrada com todo o coletivo da escola. Mesmo os espaços arquitetonicamente planejados para determinadas práticas pedagógicas não são mais utilizados de forma sistemática como no início.⁶⁵

Essa escola pertence ao grupo que ainda mantém a estrutura seriada, e isso pode ter muitos significados, até mesmo de uma postura de resistência vinculada ao fato de que a escola surgiu sob o marco do construtivismo e conta com professores comprometidos com um tipo de fazer pedagógico que não seria compatível com esse novo projeto de ciclos, embora o construtivismo, de per si, não seja antagônico aos ciclos. Ainda que a implantação dos ciclos não seja um negação do construtivismo, aconteceram mudanças na própria condução do processo que orienta o projeto político pedagógico por parte da SMED, com relação ao qual, não parece haver uma concordância de grande parte dos integrantes da escola.

Assim apresentada, essa idéia pode soar como uma mera especulação. Na verdade, após haver participado de alguns encontros pedagógicos e conversado com integrantes da

⁶⁵ A maioria das informações sobre o processo de criação desta escola foram obtidas através de um relato de uma professora que está na escola desde a sua criação. Embora tenha perguntado por documentos ou registros desse período, não foi possível ter acesso a este material, que não se encontra organizado ou mesmo separado para consulta. Há uma funcionária da escola que vem procurando reunir este material para que esteja disponível para consulta na biblioteca local.

escola, pude constatar, através de algumas falas, que há, de fato, uma certa resistência à implementação de ciclos. Essa afirmação adquiriu maior consistência ao presenciar um questionamento de uma professora sobre a real necessidade de a escola ciclar, em que acrescentava que a SMED ainda não havia percebido que “*nós não queremos ciclar*”.

Durante o período em que estive presente nessa unidade, tive a forte impressão de que esse sentimento de resistência era maior por parte das professoras de séries iniciais. Primeiramente, eu associei esta posição à questão da identidade surgida no período da criação da escola, com um proposta pedagógica que não previa os ciclos. Este pensamento, porém, não pode ser atribuído somente a este fato, uma vez que, depois de mais tempo na escola, constatei que muitas dos professores que hoje lá estão, não acompanharam o processo de criação da escola, desde o seu início.

Foi também nessa escola que convivi com um forte sentimento de medo por parte de alguns professores, em relação às atitudes violentas de alguns alunos. Aqui, como em outra escola onde este tema vem sendo tratado com frequência, o grupo de professores de Educação Física parece mais à vontade para lidar com esta situação.

É nítida a diferença de relações entre as professores de Educação Física e os alunos, em comparação com outros membros da escola. Embora dentro do próprio grupo de professores de Educação Física existam diferenças significativas de atitude, tanto na forma de se relacionar com alunos como nas estratégias didáticas utilizadas, parece haver um componente comum, possivelmente relacionado a uma freqüente identificação desta disciplina com a possibilidade de prazer, pouco presente no cotidiano das escolas.

Para introduzir a quarta e última unidade que inseri na pesquisa, retorno à questão da escola que foi eliminada da investigação.

Logo que ingressei na Escola Municipal Wenceslau Fontoura, troquei algumas idéias com um professor (que não era de Educação Física) sobre a minha proposta de investigação. Ele comentou que atuava também em outra unidade de ensino da Rede, a qual, acreditava, poderia contribuir muito para o meu trabalho. Após a decisão definitiva de eliminar uma escola da pesquisa, considerei essa possibilidade, mas optei por obter inicialmente algumas informações para que pudesse realmente avaliar se, mesmo com essa

mudança, estariam assegurados os objetivos a que me propunha com esta investigação. Iniciei, então, um processo de aproximação e sondagem na Escola Municipal João A. Satte.

Através de visitas e conversas com alguns professores, obtive algumas informações gerais. Durante o Seminário Nacional de Educação promovido pela SMED, tive a oportunidade de assistir a um relato dessa escola sobre seu processo de introdução de ciclos, atualmente em andamento. Foi um momento valioso em que pude conhecer um pouco mais o processo de estrutura interna da escola e, a partir daí, iniciar os contatos para negociar meu ingresso.

O processo de ingresso na E. M. João Satte foi, inicialmente, bastante difícil devido às exigências burocráticas para solicitar autorização junto à SMED. Até então, nenhuma escola havia feito tal exigência, que, na verdade, seria o processo correto sob o ponto de vista administrativo. Vencida essa etapa, fui integrada totalmente ao grupo. Digo isso porque minha aproximação com os professores de Educação Física, embora mediadas pela vice-diretora, por sua iniciativa, foi bastante tranqüila e com um interesse por parte deles que me surpreendeu. Alguns professores demonstraram interesse com o retorno que eu daria à escola, fato que me chamou a atenção e me deixou bastante satisfeita.

Já na minha primeira semana ali, fui formalmente convidada a participar de algumas atividades de formação realizadas em conjunto com a SMED, através do NAI⁶⁶, inclusive participando de um jantar de integração que precedeu essa atividade.

Acrescentaria ainda que esta escola conta com cerca de 1100 alunos e, de todas incluídas nesta investigação, é a que conta com melhores condições materiais para a prática de Educação Física. Dispõe de diferentes espaços, incluindo um ginásio coberto e material de Educação Física em condições e quantidade acima da média, se comparada a outras escolas da Rede. Há uma sala de Educação Física (um vestiário adaptado) onde é guardado o material. Este espaço conta ainda com duas carteiras e algumas cadeiras, utilizadas pelos professores em períodos vagos. Além disso há um mural com a grade de horários, divisão dos

⁶⁶ NAI significa Núcleo de Ação Institucional, que abrange uma região da cidade, englobando as microrregiões do Orçamento Participativo. Existem sete NAIs, cada um formado por um grupo de assessores que atendem à comunidade escolar.

espaços utilizados nas aulas, avisos de cursos, palestras e comunicações entre professores de turnos diferentes.

Esta escola me chamou a atenção pela organização e pelo fato de que, em todas as vezes que lá estive, quase não vi alunos circulando pela escola durante o período de aulas. Nas vezes em que isso aconteceu, pude presenciar a supervisora perguntando sobre o que esses alunos estariam fazendo, para encaminhá-los, quando fosse o caso, de volta à sala de aula. É uma escola que conta com um reconhecimento de ser organizada e ter uma "*clientela diferenciada*". Alguns professores caracterizam como uma escola "*boa de se trabalhar*".

Há outra escola municipal nas imediações, mas parece haver uma “divisão” entre os alunos que se encaminham para cada uma delas. Existe um histórico de ocupação de uma parte da região por grupos de outras comunidades. Inicialmente essa comunidade era constituída por famílias de classe média, com residências próprias, de médio porte. Após a chegada de grupos de outras comunidades que ocuparam alguns espaços, foram construídos blocos de edifícios que passaram a ser adquiridos por essas famílias, de classes mais baixas, do ponto de vista financeiro.

O fato dessas famílias terem se fixado na mesma região criou um clima de preconceito e divisão na comunidade, sendo muito comum o uso da referência “invasão”, por parte dos moradores mais antigos. Essa divisão parece se materializar nas escolas, com uma “seleção velada” que pode ser vista como “natural”, dado o fato de que uma das escolas se encontra mais próxima dos blocos de edifícios e outra mais próxima das residências mais antigas.

A E.M. João Satte conta com um grupo de sete professores de Educação Física que, inicialmente, todos se propuseram a participar da investigação e, durante todo o processo, pude contar com a participação de todos com bastante interesse e disponibilidade.

Já na fase de validação das interpretações, uma professora solicitou sua retirada. Em nenhum momento ela demonstrou desagrado com relação aos procedimentos realizados e sempre se dispôs a participar, embora demonstrando um sentimento de indecisão com relação a sua participação. Lamentei sua saída, pois considero que sua colaboração teria sido bastante valiosa, mas avalio que o respeito à sua decisão deveria ser mantido. Não fiz uso de nenhuma

de suas falas, porém tive o cuidado de esclarecer-lhe que, embora sua entrevista fosse suprimida, várias idéias por ela expressas estariam presentes no texto, pois foram manifestadas em outras entrevistas também, ou constavam nas minhas notas de campo.

A permanência prolongada em campo, que no total ultrapassou um ano, me levou a um processo de amadurecimento como investigadora. O fato de que em etnografia a obtenção de informações e sua análise acontecem simultaneamente me levou a perceber onde poderia aprofundar minhas observações, refletir sobre os aspectos pertinentes a serem abordados nas entrevistas e, principalmente, poder conhecer melhor meus colaboradores, a fim de que pudesse obter informações que realmente expressassem significados importantes para cada um deles, a partir de suas subjetividades. Da mesma forma, o tempo me auxiliou a desenvolver minha capacidade de interpretação para lidar com estes significados.

Para encerrar esta seção, apresento um quadro com os professores que participaram desta investigação, distribuídos por escola. Para melhor visualização o quadro abaixo.

QUADRO III – PROFESSORES PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO⁶⁷.

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4
HÉLIO	JÚLIO	ROSA	MARTA
SUELI	ANA	GILBERTO	VILMA
	TELMA	NARA	
	LAURA	FERNANDO	
		ÉRICA	
		PAULA	
TOTAL =2	TOTAL = 4	TOTAL = 6	TOTAL = 2

⁶⁷ Os nomes dos professores são fictícios e as escolas não estão numeradas por ordem de apresentação, a fim de as identidades dos colaboradores não seja exposta.

PARTE III

A ETNOGRAFIA PROPRIAMENTE DITA

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Com esta seção abro a terceira parte desta dissertação, onde apresento as interpretações desenvolvidas a partir do trabalho de campo. Trata-se portanto da etnografia em si, onde trabalho com os significados expressos pelos colaboradores sobre seu processo de formação permanente e efeitos sobre a prática pedagógica de Educação Física.

Para poder entender a relação entre prática pedagógica e formação permanente, procurei antes tentar me aproximar dos significados atribuídos à própria prática da educação física escolar pelos professores. Que papel estes professores atribuem à Educação Física na escola? Como organizam, concebem e desenvolvem seu trabalho pedagógico? Que concepções de Educação Física fundamentam suas práticas?

As respostas a estes questionamentos possibilitam uma aproximação dos possíveis nexos entre formação permanente e prática pedagógica da Educação Física.

5.1. O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As falas dos professores revelam uma forte convicção da importância da Educação Física escolar. De diferentes formas e, respaldados por diferentes argumentos, todos são unânimes com relação ao relevante papel social da Educação Física escolar.

A especificidade da Educação Física confere a esta disciplina um caráter diferenciado. Para muitos professores, este é o espaço onde é possível aos alunos uma participação no ato pedagógico bastante diferenciada, em comparação com outras disciplinas.

"A hora da Educação Física, além da brincadeira, tem que ter muita brincadeira, é o momento que eles tem o espaço para eles, eles saem de trás, principalmente e tem essa coisa de sair de trás da classe, do limite das paredes da sala, então a primeira coisa que eu acho é isso: essa modificação do espaço deles forma como eles interagem com esse espaço e com os colegas, então eu acho que tem muito da relação com os colegas, tem muito dessa formação da relação com os colegas, com o professor, da educação também disso tudo, de como eu vou me movimentar nesse espaço todo, que o limite passa a ser agora o corpo do colega." (Paula, agosto/99)⁶⁸

A Educação Física como disciplina escolar é entendida como um importante espaço de formação para o lazer. Neste sentido, é também um momento associado ao prazer, embora não deva ser simplesmente um momento de atividades recreativas sem orientação. Justamente deve trabalhar no sentido de formar os alunos para que possam usufruir melhor de seus momentos livres fora da escola, tendo se apropriado de conhecimentos específicos a respeito de práticas corporais e também um preparo para como interagir com outros participantes em situações de grupo. Há uma forte preocupação com a "*formação para o social*" que, para vários professores deve anteceder à uma "*formação motora*", através de um trabalho com conhecimentos significativos para o alunado.

"... a aula de Educação Física tem que ter um significado, o esporte pelo esporte não tem significado, ele tem que levar alguma coisa para dentro dele, tem que ter alguma importância na aula de Educação Física, que se aprenda para conseguir levar para a vida, seja para uma atividade que se vai fazer na rua em termos de esporte ou não, até no sentido da organização, então essa mudança de atitude é que é importante no aluno ... Não só apenas fazer o cara jogar, ensinar o cara um movimento, que também é importante ensinar o movimento, mas não é só isso, é fazer com que o cara tenha uma outra visão, de que aprenda a garantir seu espaço mesmo aquele que não sabe jogar, que as condições sejam oferecidas para que ele também crie, que ele garanta seu espaço, que ele brigue pelo seu espaço para que não fique como a Educação Física tradicional onde só os bons jogam ..." (Fernando)

Fernando toma o ato pedagógico da Educação Física como uma possibilidade de rever valores já inculcados nos alunos que vão para além da própria aula em si. "*Mudar a*

⁶⁸ Apesar da sugestão da banca no sentido de transformar as falas dos professores da forma oral para escrita, optei por não fazê-lo, uma vez que as transcrições apresentadas a estes como parte da validade interpretativa foram feitas na forma oral, assim como os exemplares deste trabalho já apresentados aos professores. Reconheço, no entanto, que esta orientação é bastante adequada e que, de fato, estaria qualificando o texto. Com certeza, esta aprendizagem será considerada para trabalhos futuros.

visão” sobre seu espaço no grupo, por exemplo, é uma mudança de atitude não apenas no jogo, mas em diferentes situações da vida, apenas que foram trabalhadas em uma situação de jogo durante a aula de Educação Física.

Para este professor, sua prática pedagógica deve buscar dos alunos uma postura crítica, de enfrentamento com situações que costumam ser dadas como natural: é “natural” que as crianças mais habilidosas sejam escolhidas para um jogo, onde o objetivo é superar o time adversário. Estas são as regras do jogo, como são as regras da sociedade capitalista. A questão aqui não é eliminar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas de possibilitar uma reelaboração deste conteúdo livre da perspectiva seletiva e excludente do esporte de alto nível.

Outro professor levanta a importância da Educação Física na escola e suas particularidades enquanto disciplina que vem sofrendo transformações e que isto vai para o interior da escola:

“ ... na área de Educação Física, apesar dos pesares, nós estamos bastante adiantados, tanto é que tu é um exemplo, e vários outros que estão estudando, estão se reciclando em seu saber. De todas as áreas de conhecimento dentro da escola, a Educação Física é a única que está tendo um referencial teórico, nem sempre se pratica aquilo que estuda ou lê, mas está mais próxima da reflexão e da teoria e da prática que qualquer outra área. E cada vez mais é a área que eu digo que as pessoas deveriam se voltar mais para ver porque nossas relações com os alunos dão certo e como é que é a nossa prática que ... porque ela é tão prazerosa né, que o aluno corresponde e porque outras matérias, na forma como são usadas, não são prazerosas e o aluno quer fugir da sala de aula ...” (Júlio, junho/99)

A fala de Júlio revela diferentes contradições presentes na escola e na própria Educação Física. Ao citar a Educação Física como uma área de conhecimento que possui um referencial teórico, seria importante buscarmos o que pode ser isto. Sua referência a minha investigação parece direcionar para um tipo de saber, construído a partir de indagações, pesquisa, leituras, um tipo de elaboração. Mais à frente, ao falar sobre “*reciclar saberes*” me leva a pensar no surgimento incessante de métodos e novidades relacionados às diferentes práticas corporais, muitas vezes associados a modismos passageiros. Também a Educação

Física escolar não está imune a estas influências. De qualquer forma, é uma área que conta com uma oferta bastante diversificada de atividades de formação permanente que os professores procuram, e que acaba por influenciar sua prática.

Outro aspecto que marca a prática pedagógica da Educação Física para essas professores é a relação prazerosa que os alunos costumam manter com esta disciplina. O argumento de colegas de outras áreas é de que a Educação Física já trata com um tipo de conhecimento e de conteúdos que são agradáveis para os alunos a priori. Nesse sentido, a fala de Júlio é bastante enfática ao dizer que os colegas podem “*aprender com a Educação Física*”, afinal, a organização do trabalho pedagógico de outras disciplinas poderia, sim, buscar outras estratégias didáticas que possibilitassem uma relação mais prazerosa com o ato de aprender.

5.2. ESPAÇOS E TEMPOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A organização do trabalho pedagógico nas escolas de rede municipal vem sofrendo uma série de transformações. Os próprios professores manifestam sua insatisfação com o espaço formal das aulas. A existência de projetos, desenvolvidos em horários opostos ao do turno regular das alunas é entendido por alguns professores como uma opção ao modelo formal de aula.

Para Júlio, a rejeição dos alunos à escola é um indicativo do modelo superado de espaço pedagógico na forma de aula. Ao comentar sobre os projetos ele afirma:

“ Todas as atividades que a gente faz são importantes, aliás é o caminho da educação que a escola ainda não enxergou, para levar a educação para onde o aluno não corresponde. Porque hoje o aluno agride a escola, agride o professor porque é uma resposta como se dissesse assim: *isso aqui não me serve mais! Vocês não estão vendo que não serve?* Então ele bate, ele quebra o patrimônio. No momento em que tu arruma atividades que a gente chama de alternativas, e ele começa a corresponder e fica completamente diferente seu comportamento, começamos a perceber que nós poderíamos ganhar mais por outras vias que não as tradicionais das quatro paredes e um quadro e um professor na frente e trinta cabeças olhando na mesma direção.” (Júlio, junho/99).

A importância dos projetos alternativos é, a meu ver, um importante espaço educativo e também de formação para o professorado que exercita uma nova organização do trabalho pedagógico, geralmente com um envolvimento maior. O que eu questiono é se o próprio espaço formal da aula não pode ser superado, recriado.

Para Sueli, o projeto de dança que ela oferece na escola é um espaço fundamental enquanto resgate de alunas que estão se distanciando da escola:

“ Eu acho que eu estou tirando muito aluno da marginalidade, está (a oficina) resgatando várias pessoas que poderiam estar fazendo outras coisas neste momento, e daí como tu vê a importância, a questão social né, do teu trabalho, da dança, da e Educação Física tem vários alunos que está fora de aula e não quer entrar, mas na educação física ele entra.” (Sueli, junho/99)

Vários professores, assim como Sueli e Júlio, se envolvem tanto com os projetos, que estes acabam ganhando mais importância que as aulas de Educação Física propriamente dita. A possibilidade de alternativas ao espaço formal da aula de Educação Física pode resultar em participações importantes dos alunos, com uma motivação diferente daquela que os leva às aulas. No entanto, não iria tão longe como Júlio, que nega a importância da aula como espaço pedagógico, em detrimento dos projetos:

“ ... a minha aula se tornou, de certa forma uma coisa obsoleta, como eu te falei. A minha não, a de todos, porque tu não consegue ... quer dizer, às vezes tu consegue fazer um gancho com as tuas aulas e essas atividades, mas nem sempre, então a nossa atividade, ela se torna burocrática, formal, para cumprir um calendário, para cumprir um conteúdo, que tu tem que apresentar, infelizmente, é assim. Se eu pudesse fugir desse padrão eu fugiria, já estaria muito bom.” (Júlio, junho/99)

A criação de espaços pedagógicos alternativos na forma como se constituem os projetos já se tornou uma realidade em muitas escolas da rede, como no caso de Júlio e Sueli. Estes projetos têm de fato propiciado abordagens diferenciadas de conteúdos específicos da cultura corporal de movimento, próximas aos interesses dos alunos envolvidas e, em alguns casos, envolvido membros da comunidade escolar na criação de belíssimas produções coletivas.

A questão que considero relevante é se o ato pedagógico inserido no currículo escolar não pode e deve ser redimensionado dentro de uma nova perspectiva educacional, como vem se tentando construir nas escolas da rede. TAFFAREL et alii (1995) propõem alternativas para a organização do tempo pedagógico da Educação Física na escola, a partir de uma concepção crítica acerca da cultura corporal. Apesar de inserirem opções inovadoras como oficinas, festivais e Workshops⁶⁹, preservam o espaço da aula, como elemento importante no processo ensino-aprendizagem, para que seja tratada uma temática de conhecimento específica da Educação Física/Esporte, que é problematizada e organizada em unidades sequenciais dentro do tempo pedagogicamente necessário para uma aprendizagem privilegiada.

5.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EF: concepções que norteiam o trabalho

Ao analisar os achados desta investigação, pude perceber que o que vem norteando o trabalho pedagógico da Educação Física destes professores parece ser um conjunto de princípios e práticas retirados de diferentes vertentes teóricas de Educação Física. Mesmo quando alguns professores demonstram maior aproximação com determinada concepção de educação e, particularmente de Educação Física, ainda assim, com frequência deixavam transparecer uma certa margem de flexibilidade onde traços próprios de outras tendências se misturavam no conjunto de sua prática pedagógica.

As escolhas que norteiam as diferentes práticas docentes parecem compor-se a partir de uma conjugação entre: influências adquiridas ao longo de seu processo de socialização durante o exercício da docência junto aos colegas, conhecimentos construídos no fazer pedagógico cotidiano, valores e crenças pessoais que legitimam ou excluem determinados conhecimentos ou práticas. Os conhecimentos adquiridos ou reelaborados a partir de atividades de formação permanente adquirem pesos diferentes, a partir da leitura feita pelos professores individualmente, muitas vezes a partir de posicionamentos prévios.

A trajetória de cada professor, inclusive a passagem por diferentes escolas, vai deixando marcas e possibilitando mudanças nas suas práticas pedagógicas. É possível

⁶⁹ Para maiores detalhes ver TAFFAREL et alii(1995): Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de E F esporte, Motrivivência, N. 08, Dez. 1998.

perceber que professores que tiveram a oportunidade de exercer o magistério em realidades distintas parecem apresentar mudanças mais significativas nas suas práticas pedagógicas, a partir de questionamentos quanto às diferentes concepções de educação e educação física.

O esporte é ainda conteúdo hegemônico para a maioria dos professores, embora alguns já se posicionassem de forma a tentar romper com o entendimento de educação física = esporte. Para estes, as diferentes formas de ginástica, as caminhadas, a capoeira, vêm sendo introduzidas como conteúdos escolares, procurando contextualizá-los dentro da realidade da comunidade escolar.

A permanência nas escolas me possibilitou observar que as práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física é norteadas por diferentes concepções, compondo um mosaico que pode estar em maior ou menor grau articulado ao projeto político-pedagógico da escola, ou pode ainda desenvolver-se de forma isolada.

Entre os professores investigadas, parece haver uma tendência em rever as possibilidades da Educação Física escolar, a partir de diferentes concepções. A tendência a uma revisão, e em alguns casos o abandono de uma concepção de Educação Física centrada no esporte de alto rendimento, têm dado lugar a práticas bastante variadas entre o professorado entrevistado.

Para alguns professores, este processo de mudança tem levado a uma revisão e, principalmente, à construção de uma prática pedagógica realmente fundamentada em novos valores, buscando um caminho mais transformador. Este fato pode ser exemplificado na fala de Fernando, por exemplo:

“Muita coisa que eu defendia há tempos atrás, hoje eu não defendo, essa coisa de os alunos terem que praticar o movimento ou o jogo dentro daquela formação esportiva clássica, que o cara tem que saber jogar e uma avaliação dentro daquela proposta assim: o cara aprendeu a jogar, então ele é avaliado sobre aquilo que ele aprendeu e conseguiu executar e coisa e tal [...] o aluno, eu avalio hoje, o aluno, de maneira bem diferente. Eu faço, eu tento fazer de uma maneira que todo mundo participe dessas aulas, que se sintam bem, que sintam um momento prazeroso, que o aluno mais habilidoso ou o menos habilidoso, que todos eles tenham a garantia de espaço de desenvolvimento, então não existe mais um

teste prático e sim uma avaliação sobre aquilo que o aluno iniciou e o que ele conseguiu produzir, naquilo que ele traz.” (Fernando, julho/99).

Esta fala revela que, no processo de rever sua prática, a questão *inclusão/exclusão*, adquiriu maior importância, levando a uma ruptura com uma concepção baseada na *seleção*, característica do esporte de alto rendimento. Em exemplos como este, é possível perceber uma aproximação às chamadas concepções “*críticas*” ou “*progressistas*” de Educação Física.

Para outros, no entanto, a recusa a este modelo esportivizado e a tentativa de construção de práticas mais “*democráticas*” acaba por traduzir-se em uma certa ausência de concepção norteadora, onde é possibilitado um amplo espaço de escolha por parte dos alunos com relação às atividades que desejam realizar, sem que haja, no entanto, um eixo condutor mais definido. Nesses casos, o argumento dos professores costuma ser no sentido de criar um espaço onde a recreação seja importante, os alunos se sintam bem e não haja muito conflito e violência. É o que se pode perceber na fala de Érica:

“ A minha aula nunca foi preparar técnico, preparar ginasta, preparar ...até quando a filosofia da escola era mais essa, a minha nunca foi. E hoje em dia eu acho difícil até isso. Se toda a maneira liberal, se toda a maneira de relacionamento que eu tenho com eles, eu acho até difícil alguns, manter perto de mim, perto da aula, perto do ambiente, para mim a maior dificuldade é essa. E mesmo quando eles escolhem a aula, às vezes tu bota, tu faz, daqui a pouco eles estão com outros interesses né. E aí eu não sei como lidar com isso.” (Érica, julho/99).

Em outros casos ainda, há uma mudança de discurso, uma tentativa de rever alguns conceitos e convicções acerca de concepções teóricas e estratégias didáticas, porém sem que isso se traduza na prática. As tentativas de mudanças, nesses casos, parecem ser ensaiadas em espaços alternativos como os projetos realizados na escola. No cotidiano das aulas, no entanto, os testes físicos são ainda mantidos, assim como a prática de divisão de turmas por sexo, ambos procedimentos próprios de uma concepção de Educação Física que prioriza a aptidão física, ao invés de uma problematização, por exemplo, desta questão de gênero.

É possível afirmar que o esporte continua como conteúdo hegemônico da Educação Física escolar, de uma forma geral. Em muitos casos, o abandono do modelo de esporte de

alto rendimento é parcial, isto é, há uma oscilação entre a aprendizagem de conhecimentos instrumentais, com ênfase no domínio do gesto técnico e os momentos de “*jogo livre*”. Este jogo livre, no entanto é realizado nos moldes do esporte tradicional com um afrouxamento de regras, conforme o nível de possibilidades de cada grupo. Não pude perceber, nestes casos, uma mudança de perspectiva quanto a entender as regras oficiais, contextualizar e problematizar o significado do modelo esportivo para, então, ressignificar este mesmo esporte de acordo com o sentido e significado próprio da realidade onde tem lugar a prática pedagógica.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

6.1. FORMAÇÃO INICIAL.

A formação inicial, embora tenha sido apresentada como positiva por todos os professores, não correspondeu às expectativas, quanto ao preparo para a docência. Este posicionamento se mostrou comum aos professores egressas de instituições privadas e também públicas. No quadro abaixo é possível uma observação entre a divisão de professores formadas em instituições públicas e privadas e o tempo de formados. Há um equilíbrio quanto ao número de colaboradores em cada grupo.

QUADRO IV - FORMAÇÃO INICIAL(INSTITUIÇÃO) E TEMPO DE FORMADOS

PARTICIPANTES	INSTITUIÇÃO PÚBLICA	INSTITUIÇÃO PRIVADA	TEMPO DE FORMADOS
HÉLIO	X		13
SUELI		X	18
MARTA	X		27
ANA		X	20
JÚLIO		X	19
TELMA	X		16
LAURA		X	21
ROSA		X	19
GILBERTO	X		8
NARA	X		15
FERNANDO	X		18
ERICA	X		22
VILMA	X		11
PAULA		X	10

Para muitos professores, o principal aspecto destacado foi a de uma vivência pessoal muito prazerosa e o convívio social com os colegas nesse período foi o que ficou de melhor.

“ O que me marcou foi assim, realmente, aquele entrosamento com a turma, que era muito bom, que participava do grupo, da turma que participava dos interturmas e campeonatos e coisa e tal, isto me marcou no três anos, justamente o relacionamento das pessoas, com os colegas e das festas, tudo era muito bom.” (Ana, junho/99)

“ ... para mim o que ficou mais marcado no curso foi é assim ó: a alegria que a gente tinha durante as aulas, o coleguismo, assim eu acho que foi um curso bom de fazer, um curso que não era muito difícil, mas também não era muito fácil, eu achei que foi um curso, quando eu fiz, foi uma época muito feliz da minha vida.” (Laura, julho/99)

Este ponto é particularmente salientado pelos professores que tiveram a oportunidade de realizar sua graduação com uma única turma, do início ao fim do curso, fato mais comum nas instituições particulares.

Já ao tratar da questão da preparação para a docência, os professores, quase em sua totalidade, desconsideram os conhecimentos com os quais tiveram contato durante a sua formação inicial. A distância da realidade é um dos problemas mais graves entre os levantados pelos professores. A formação que receberam durante a graduação não os preparou para a prática pedagógica que viriam a assumir. Essa aprendizagem acabou acontecendo no próprio exercício da profissão.

As falas dos professores com relação a sua formação acadêmica se concentraram em dois aspectos: concepção e elementos constitutivos do currículo do curso de licenciatura e a importância da prática pedagógica nesse período de formação inicial. A partir destes dois focos procurei estruturar as minhas considerações a respeito da formação inicial.

6.1.1. CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO: concepções e elementos constitutivos.

Para a maioria dos professores investigadas, o período da graduação se caracterizou por um currículo descrito por eles como predominantemente “tecnicista”. O uso deste termo parece caracterizar uma ênfase na transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, principalmente direcionados à prática das diferentes modalidades esportivas, a partir de modelos do esporte de alto rendimento.

“ ... as aulas do curso eram mais direcionadas para tu treinar alguém e não para tu dar aula em escola, foi o que eu senti...” (Telma, junho/99).

“Eu acho que foi o fato de eu não ter aprendido a ser professora. Eu acho que a faculdade não ensina a didática para a gente ser professora, a didática de ensino. A prática

dia a dia, durante esses anos todos que eu estou trabalhando, me fez pensar que ela (a graduação) tentou me fazer um atleta, alguém que soubesse fazer as coisas, mas nunca que soubesse ensinar alguém a fazer algumas das coisas.” (Rosa, junho/99).

As duas falas acima caracterizam a nítida ênfase na formação voltada para a prática desportiva, mais do que para o exercício da prática docente. Uma das professoras é egressa de instituição particular e outra de instituição pública, mas a crítica é a mesma. Estas falas, somadas a muitas outras que foram obtidas nas entrevistas indicam também uma tendência da própria Educação Física da época, fortemente marcada pelo esporte de rendimento e pelas políticas públicas que incentivavam a busca de “talentos esportivos” que fossem descobertos nas próprias escolas.

O processo de mudança no interior das instituições formadoras de professores é mais lento do que as discussões ocorridas no cenário da Educação Física brasileira e também com relação às políticas públicas de ensino. Ainda assim, um professor formado no final da década de 80, em universidade pública, identificou na sua formação aspectos que contribuíram para uma visão mais crítica da realidade. É importante destacar que esse professor já teve a possibilidade de escolha de disciplinas de caráter eletivo, na sua grade curricular, fato que não era ainda possível para suas colegas formadas há mais tempo.

“ Eu procurei orientar o curso mais para a área pedagógica e biológica também, em termos de disciplinas opcionais né, era possível optar, eu procurei escolher mais dentro dessa área. Eu achei bastante interessante a proposta, eu não sei se nas outras universidades é assim também, de questionar bastante o modelo em que a gente vive, parece que tem uma visão mais progressista, mais questionadora.” (Gilberto, junho/99)

A fala de Gilberto pode ser interpretada como reflexo de algumas mudanças que passaram a acontecer nos cursos de Educação Física, fruto das discussões que se intensificavam nos meios acadêmicos da Educação Física, nesse período, e da própria aprovação da Resolução N.03/87, que possibilitava alterações curriculares nos cursos superiores de Educação Física. Por outro lado, também é possível entendê-la como resultado de escolhas específicas, de determinadas disciplinas onde os docentes tivessem uma postura mais crítica e uma preocupação com um questionamento da realidade, sem que isso pudesse caracterizar uma tendência do currículo de uma forma genérica.

A fala de Nara, formada em 84 na mesma instituição, expressa exatamente este tipo de situação:

“ Eu acho que ela (a faculdade) peca muito, não sei como está hoje, mas na minha época, pelo menos, ela era muito voltada para a questão do esporte, a questão do técnico, do aprendizado; muito poucas disciplinas traziam assim a questão mais humana, até da relação do professor-aluno, com algumas exceções, alguns professores que puxava, como o professor João que sentava contigo, te contava história, te fazia pensar na importância do teu papel enquanto educador, enquanto professor ...” (Nara, julho/99)

Alguns estudos que vêm acompanhando as alterações curriculares em diferentes escolas de Educação Física (MOCKER,1995; VERENGUER,1996; BRAUNER, 1999) de na década de 90, apontam que as mudanças ocorridas não foram significativas no que tange à questão da formação pedagógica. A discussão centrou-se na questão da criação dos bacharelados ou da divisão entre bacharelado e licenciatura, mas não parece ter resultado em uma concepção de currículo que trouxesse solidez à formação pedagógica. Ainda assim, vários centros de Educação Física, notadamente de universidades públicas, vêm intensificando a produção de trabalhos acadêmicos que tenham como temática o ensino fundamental nas redes públicas de ensino, em vários casos promovendo uma aproximação de setores desses centros com as redes públicas de ensino, tanto municipais como estaduais. Estas iniciativas, porém, não caracterizam que esses centros de formação de professores tenham uma concepção de currículo que valorize a formação pedagógica de seus estudantes.

É importante salientar que o processo de alterações curriculares vem se desenvolvendo de forma bastante diferenciada nas instituições particulares onde, historicamente, a preocupação em formar profissionais voltados para atender às exigências e expectativas do mercado consumidor é mais presente.

A questão da dissociação entre teoria e prática também contribuiu para uma formação deficiente e que não propiciava um ambiente adequado à reflexão e discussão em torno de questões vinculadas ao ensino e à prática docente. A prática foi, para muitos professores o ponto central de sua formação, o que, se por um lado tornava o curso agradável, também deixava lacunas que só seriam percebidas mais à frente, já no exercício da docência.

“ Ficou muito aquela imagem positiva, aquela imagem bonita né, de que a educação física era uma maravilha, que todo mundo tinha um prazer muito grande em participar das atividades e tudo né. Nós alunos tivemos uma formação muito em cima da prática, da prática do atleta, não da prática do professor né. Então eu acho que isso é uma coisa muito positiva, por esse ponto de vista da gente como aluno executar todas essas atividades, todo o tipo de modalidades esportivas né, então esse é um lado positivo; é claro que tem um lado negativo também né, de que eu acho que muito pouco foi investido durante o tempo de faculdade, na parte de formação pedagógica, do professor, do educador, então isso é uma das deficiências que eu percebo na nossa formação como professor, mas tenho boas lembranças.” (Fernando, julho/99)

A preparação deficiente para a prática docente durante o período da graduação é, muitas vezes relacionada à dissociação entre *teoria* e *prática*. Esta dicotomia não é um problema exclusivo na formação de professores de Educação Física, contudo, a forte vinculação da Educação Física com atividades práticas parece acentuá-la. Essa vinculação, permanece na relação que as professores passam a ter com professores de outras disciplinas, quando na atuação nas escolas. Uma professora, ao apontar a falta de discussão dentro da escola, com seus colegas de Educação Física, atribui, entre outras coisas também, o “estigma da atividade prática” que acompanha os professores de Educação Física no ambiente da escola. O *fazer* se sobrepõe ao *pensar sobre* o que se faz.

É possível estabelecer uma relação com a forte influência da racionalidade técnica sobre os currículos das licenciaturas, que acabavam por imprimir uma separação entre teoria e prática, onde a segunda era concebida como uma “*mera aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio*” (DINIZ PEREIRA, 1999). Além disto, este mesmo modelo criava a crença no domínio do conhecimento específico da disciplina como algo suficiente para se formar bons professores⁷⁰.

A ausência de nexos com a realidade compromete a formação dos futuros professores, que são preparadas para atuarem em uma escola “ideal”⁷¹ distante da escola “real”. A construção da identidade docente, costuma ser associada ao ingresso dos

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ O uso do adjetivo *ideal*, neste caso, refere-se a uma escola onde os espaços e materiais disponíveis estejam absolutamente de acordo com o desejado pelo professor, bem como um controle absoluto sobre as condições onde se desenvolve a prática docente, livre de problemas ou conflitos.

professores na escola, após sua formação inicial. Não é possível precisar isto, na verdade o processo de socialização que vivem os professores tem seu início antes mesmo de seu ingresso no curso superior de Educação Física e se prolonga por toda a vida, possivelmente tendo períodos mais marcantes.

Durante a graduação, forjam-se alguns traços que poderão marcar por maior ou menor tempo a prática pedagógica dos professores. Para Hélio, por exemplo, formado a 13 anos em uma instituição pública, a falta de nexos com a realidade ficou muito marcada e obrigou-o a reconstruir os significados sobre seu papel como professor:

“ E na faculdade, na maior parte das aulas assim, a gente vê que a preparação é a seguinte: - Bom, tu vai chegar, tu vai ver uma turminha, sentadinhos e eles vão estar esperando assim, o que tu vai propor eles vão fazer. Claro, tu vai ter que ser duro, mostrar autoridade, mas eles vão fazer, tudo o que tu mandar eles vão fazer. - Isso aí é ilusão, não existe né, não com esses jovens aí, que estão carentes de tudo e cheios de energia, mal direcionada, então assim ,báh, tu fica louco ! “ (Hélio, maio/99)

O sentimento de fracasso e frustração é muito freqüente nesta situação e não poderia ser diferente, diante de um despreparo tão grande. Apesar das mudanças ocorridas no cenário da Educação Física brasileira e das alterações curriculares dos últimos anos, os futuros professores ainda sofrem um forte impacto ao se defrontarem com a realidade das escolas.

6.1.2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA: Espaços Possíveis na Graduação

Para os professores, a preparação para a prática docente está diretamente vinculada às possibilidades de desenvolver a prática pedagógica da Educação Física. O fato de que a graduação tenha oferecido muito poucos espaços para isso fez com que, para a maioria dos colaboradores, a inserção na escola, após ou durante a graduação, se tornasse decisiva para a sua formação como professores.

Vários dos professores entrevistados procuraram estágios ou mesmo iniciaram a prática profissional durante o curso de graduação, por sua própria iniciativa, alguns por já terem feito o curso de magistério no 2º grau (atualmente ensino médio). Para esses

professores, o impacto foi amenizado e ,como eles próprias afirmam, a preparação para a prática pedagógica recebida no curso de magistério foi decisiva.

“ Bom, como eu já tinha feito o Curso Normal, o atual magistério, eu tinha bastante embasamento da parte de didática, da questão psicológica e pedagógica.” (Marta, junho/99)

O curso de magistério, possibilitou a Marta o início da prática docente ainda quando era graduanda de Educação Física, o que é apontado por ela como uma vantagem importante no seu processo de formação:

“ ... em setembro eu me formei no curso normal e iniciei a dar aula de educação física em escola particular. Então foi legal assim, que eu fui aproveitando aquela parte dos jogos, de processos pedagógicos, fui aprendendo, eu ia aproveitando na minha escola, então essa prática eu realmente fui pegando é dando aula mesmo. E eu acho muito bom que as pessoas que estejam fazendo faculdade possam pegar estágios, monitoramento, o que puder, porque tu vai pondo em prática, vendo o que é adequado. Foi, então, funcionou assim realmente: peguei a parte de didática e pedagógica na prática, fazendo.” (Marta, junho/99).

Esta fala, para mim, representa mais do que simplesmente aumentar as possibilidades de exercício da prática docente durante a graduação. Vejo a perspectiva de experimentar é importante e deve ainda ser acompanhada por momentos de discussão, onde o exercício de refletir sobre o que se faz possa ser realizado.

Levanto este aspecto porque, ao acompanhar graduandos que realizavam seu estágio supervisionado no ano de 1999, pude constatar a existência deste choque inicial de se ver à frente de uma turma de alunas e sentir-se despreparados para isto. Este “rito de passagem” feito ao final do curso, oferece poucas oportunidades para que as futuras professoras possam amadurecer este processo de formação. Via de regra, irão “aprender a dar aulas” já na escola onde estarão atuando.

Mesmo que haja o desejo verdadeiro de se transformar o ensino, as instituições formadoras de professores devem ter claro alguns limites. PERRENOUD (1993) “chama” ao mundo real, onde, de fato, estarão atuando os futuros professores:

“O desejo de mudar a escola leva os formadores e as instituições de formação a considerar que preparam para a escola do futuro, que a formação deve neutralizar os disfuncionamentos e os fracassos do sistema educativo. Faz-se a formação para um mundo que há de vir, no qual os programas correspondem de forma inteligente ao desenvolvimento dos alunos e ao tempo disponível, os métodos são aplicáveis, os efeitos razoáveis, os meios de ensino equipamentos e instalações adequados, os colegas estão prontos a trabalhar em grupo, os quadros dispostos a ajudar e apoiar os professores e os alunos convenientemente preparados de anos anteriores para seguir o ensino que se lhes dá. Mas seria bem melhor que se preparassem os professores para funcionar no « mundo real», no qual as condições mínimas necessárias à ação pedagógica e a coerência entre fins e meios nem por sombras estão sempre reunidas.” (p.196)

Alguns aspectos levantados pelo autor, como os equipamentos e instalações adequadas, no caso particular da formação de professores de Educação Física são de grande importância se considerarmos que muitos graduandos realizam as práticas de ensino onde dispõem de espaços e materiais para suas aulas que, certamente, não poderão disponibilizar quando se encontrarem nas escolas, particularmente nas escolas de rede pública.

6.2. PÓS-GRADUAÇÃO: qualificar ou suprir carências?

Grande parte dos colaboradores realizaram pelo menos um curso de Pós-Graduação, denominado usualmente de “*especialização*”, como é possível observar no quadro abaixo:

QUADRO V - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

PARTICIPANTES	PÓS - GRADUAÇÃO	INTERVALO COM A GRADUAÇÃO
HÉLIO	-----	-----
SUELI	1	4 anos
MARTA	1	
ANA	1	Imediato
JÚLIO	2	
TELMA	1	Imediato
LAURA	1	Imediato
ROSA	2	Imediato, 15 anos
GILBERTO	-----	-----
NARA	1	Imediato
FERNANDO	1	Imediato
ÉRICA	-----	-----
VILMA	2	2 anos, 8 anos
PAULA	-----	-----

A procura por um curso de Pós-Graduação parece estar vinculada a uma insatisfação com os conhecimentos obtidos durante a graduação. Além disso, para alguns professores, representava uma maneira de “continuar estudando”, fato que é destacado por alguns professores que expressam a importância de uma formação contínua formalizada através de cursos, de duração e níveis variados.

“ É a constante busca do conhecimento, do aperfeiçoamento e a insatisfação de saber o que eu sabia; eu sempre procurei saber mais e me satisfaço em aprender, mesmo que isso não gere lucro, eu me divirto em aprender.” (Júlio, junho/99)

“ Olha, eu acho que todo o curso de graduação deixa a desejar, por isso eu resolvi fazer Pós-Graduação em seguida, e desde aí eu procuro sempre continuar estudando, estudando, para complementar as deficiências que eu entendi que tinham na graduação.” (Telma, junho/99)

O curso de Pós-Graduação, nos casos acima, além de representar a continuidade na formação, expressa a tentativa de suprir falhas da graduação.

Vilma, realizou dois cursos de Pós-Graduação e teve como principal motivo a sua insatisfação com sua formação inicial:

“ A primeira, como eu te falei, porque a minha faculdade realmente não me deu nenhum subsídio teórico principalmente, prático a gente tinha .. A gente tinha muita aula prática na faculdade, mas me faltava subsídio teórico e eu achei que só em livros me faltava muita coisa, aí eu fui atrás disso” (Vilma, junho/99).

No caso particular de Vilma, é interessante notar que os cursos de especialização que realizou marcaram fortemente sua vida profissional e despertaram seu interesse pela pesquisa científica, fato diferenciado entre os professores investigados.

A realização de um curso de Pós-Graduação parece adquirir significados diferenciados nas diferentes fases de vida profissional das pessoas. Quando realizado logo após a graduação, parece representar, como nos casos acima, uma possibilidade de prolongamento nos estudos que possa também complementar a formação deficiente da própria graduação. Para alguns professores representava um aprofundamento em áreas de

interesse vinculadas a práticas corporais realizadas anteriormente e durante a graduação, particularmente dança e ginástica.

Alguns professores procuraram fazer um curso de Pós-Graduação depois de alguns anos de atuação profissional, ou ainda um segundo curso. Nestes casos, parecia haver um interesse mais específico, voltado a qualificar a prática profissional ou realmente se especializar em determinada área. É o caso de Sueli:

“ Eu fiz Pós-Graduação de ginástica de academia, que eu sempre gostei muito de ginástica ... naquela época, meu desejo era me especializar em ginástica, e eu sempre dei aula de ginástica de academia, ginástica para senhoras e daí, depois de quatro anos eu fiz o curso de Pós-Graduação.” (Sueli, junho/99).

Vilma expressa claramente que a mudança de área de atuação exigia uma formação que atendesse a estas necessidades:

“ ... então foi superinteressante também porque eu já trabalhava, comecei a trabalhar no estado. Eu comecei a sentir necessidade agora, como eu já estava mais ou menos saindo lá da academia né, e queria mais o lado do esporte mesmo e quis fazer uma especialização nesse lado.” (Vilma, junho/99)

Para Hélio, que ainda não teve a possibilidade de realizar um curso de Pós-Graduação, esta perspectiva aparece como uma forma de fundamentar e qualificar sua ação docente:

“ Olha, eu quero me informar a respeito das possibilidades de fazer um pós, na área ligada a psicologia, psicologia do esporte ou orientação, não sei se tem possibilidade. Porque já há alguns anos que eu invisto nessa área, sinto necessidade né, de entender melhor assim, estudar melhor a psicologia, porque eu acho que é por aí o caminho, para a gente poder trabalhar, para saber o que está fazendo e se está fazendo uma coisa que realmente é, é bom, é proveitoso para a vida do aluno ou se a gente só está ali, sabe, mais um passando alguma coisa né, então essa é minha preocupação.” (Hélio, maio/99)

Sua preocupação com a formação passa pela necessidade de compreender a própria prática, procurando superar a relação de transmissão de conhecimentos.

Na Educação Física, a realização de um curso de especialização é bastante frequente e, além dos motivos citados pelos professores, há também o caráter de progressão na carreira. Embora nenhum professor tenha citado isto, convém lembrar que a realização de um curso de especialização (*latu sensu*) ou mestrado, no atual plano de carreira de magistério da prefeitura, significa uma alteração de posição e de remuneração.

6.3. FORMAÇÃO POLÍTICA.

A questão do componente político na prática docente é uma temática bastante polêmica para os professores. As posições variam desde uma aceitação de que a política é inerente ao ato pedagógico e à própria vida das pessoas até a posições que situam as questões políticas num plano isolado, que não deve interferir na prática pedagógica das professoras.

A formação política não faz parte dos currículos formais de formação de professores em sua fase inicial, embora é claro, esteja presente no que se chama de “*currículo oculto*”. É algo ocasional, a que têm acesso estudantes que se interessam pelo movimento estudantil, que buscam espaços de discussão em torno de questões sociais que extrapolem o âmbito específico do conhecimento técnico-instrumental para o exercício da profissão.

Júlio, formado em 1980, afirma que um fato que marcou sua vida acadêmica foi a ausência de um engajamento dos estudantes de sua turma na greve deflagrada por professores da rede pública de ensino neste período. Para ele, na condição de futuro professor, o posicionamento de apoio a greve do magistério, naquele momento, era visto como uma atitude necessária.

Nesse sentido, se saltarmos do ano de 1980 para 1998, é possível constatarmos que este tipo de posicionamento não está totalmente superado. Durante o período da greve ocorrida nas universidades federais, no ano de 1998, poucas foram as discussões ocorridas no interior da ESEF/UFRGS. As discussões ocorriam durante as aulas, ficando, na verdade, na dependência do engajamento dos docentes ou da cobrança dos alunos. Ainda que houvesse comunicados sobre as atividades realizadas pelo movimento grevista em todo o campus, no interior da unidade a discussão não se realizava de forma sistemática e atingia apenas a pequenos grupos. Durante esse período, me perguntava que significado esses acontecimentos

ganhariam para cada estudante que vivia esse processo. Não seria a vivência intensa do próprio movimento, que acontecia em todo o país, uma aprendizagem importante para esses professores e que lhes estava sendo negada?

Ao longo desta investigação me foi possível perceber que a formação política dos professores é também um processo de formação permanente e que se enriquece na medida em que estas professoras têm a possibilidade de exercerem diferentes papéis ou funções na comunidade escolar onde atuam ou mesmo em esferas mais amplas do sistema de ensino.

Para alguns professores, este processo se inicia na sua própria vida estudantil, como para Nara:

“ ... eu sempre fui uma pessoa muito ligada a grêmios estudantis, eu estive em grêmios estudantis na escola, quando eu estava no 2º grau, eu estive no diretório acadêmico da faculdade. Quando eu entrei na Escola X eu sempre me dei com a comunidade, com o CPM, com a questão do Conselho Escolar, quando surgiu a Lei do Conselho Escolar, eu fui uma das pessoas que bancou a discussão, a aprovação dessa lei, com a compreensão, quer dizer: eu levava para os pais para eles realmente entenderem o que era aquilo, a mudança que haveria né, então eu trabalhava com a comunidade, eu trabalhava com o grêmios estudantis, eu fazia um trabalho bastante legal, bem com os alunos.” (Nara, julho/99)

No caso de Nara, a militância política, está intimamente vinculada à sua prática pedagógica, e isso parece muito relevante para sua compreensão do seu papel político enquanto professora.

A convivência com Nara, em muitos momentos, foi muito esclarecedora para mim, com relação à possibilidade da convicção por determinados princípios que devam estar norteando sua prática, convicções políticas bastante explícitas, e também a clareza de assumir uma posição política, defendê-la, sem contudo perder a noção da realidade cotidiana da escola.

Para professores que atuaram em espaços diferentes dentro do sistema de ensino, parece ser possível uma leitura mais abrangente de algumas questões vinculadas ao processo

educativo, principalmente no que se refere à mudanças propostas através das diferentes políticas de ensino.

A experiência em sindicatos ou algum órgão vinculado à categoria profissional é, para alguns professores parte integrante de sua vida profissional. Para Ana, durante o tempo em que atuou na rede estadual de ensino público, a experiência junto ao CPERS⁷² parece ter sido muito significativa:

“ ... sempre fui uma pessoa que participei do CPERS, eu era sempre a pessoa que organizava e ia como representante do CPERS junto a escola e nas escolas que eu passei eu tive uma atuação importante, nas greves e movimentos que teve.” (Ana, junho/99)

É possível perceber na atuação de Ana dentro da escola uma preocupação com o processo educativo como um todo e também vinculado à comunidade. Embora não atue em nenhum órgão vinculado à sua categoria profissional, procura estar atenta aos fatos que acontecem no âmbito do ensino de uma forma mais ampla, do que apenas do dia a dia da escola onde atua. Ao discutir sobre as mudanças propostas pela política de ensino que vêm sendo implementada pela SMED, demonstra ponderar a respeito das muitas faces que envolvem essas mudanças, alternando opiniões favoráveis e, por vezes contrárias, mas procurando espaços onde o processo educativo possa avançar.

Na própria escola onde atua, as posições ora convergem, ora divergem com relação às muitas mudanças que vêm ocorrendo no sistema municipal de ensino. Considero fundamental que haja por parte dos professores um diálogo franco e, por vezes até conflitante, com setores da SMED; pois é nesse embate que imagino que um processo de transformações possa se efetivar. É no conflito, na negociação entre os segmentos que compõem o sistema de ensino que pode se dar a construção de um fazer pedagógico mais crítico e consciente. (Falando a partir de Ana).

Já para Nara, que atuou em diferentes segmentos do sistema de ensino e em diferentes escolas, a experiência também parece ter contribuído para uma visão mais ampla do processo de mudanças que, por hora, se apresenta bastante conflituoso. Por um lado Nara demonstra

⁷² CPERS significa Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul e é um sindicato de forte tradição e influência no estado.

uma posição bastante clara quanto ao papel da SMED enquanto principal responsável por um processo de elaboração e implementação de uma política de ensino para a Rede Municipal, reconhecendo a legitimidade de muitas mudanças que vêm sendo implementadas nas escolas. Isso porém, não a impede de ter uma visão crítica permanente, diante dos encaminhamentos realizados pela mantenedora junto às escolas.

6.4. MAGISTÉRIO: significado desta escolha.

A escolha pelo magistério traz em si alguns significados particulares. Embora as diferentes áreas de atuação possíveis às egressas de Cursos Superiores de Educação Física pressuponham o ensino, não podem ser caracterizadas como magistério. Neste caso, trata-se do ensino da educação física na escola, portanto, restritas às práticas pedagógicas que se desenvolvem neste espaço, de forma sistematizada.

Os professores investigados, em seu conjunto, expressaram o seu direcionamento para o magistério como uma escolha deliberada. Para muitas destes professores, a intenção de atuar em escolas já estava presente desde o período de graduação e, já nesse período, demonstravam preocupação com sua formação no sentido de estarem preparadas para a prática docente.

A partir desta escolha, construíram-se trajetórias similares em alguns aspectos e, distintas em outros. Os aspectos relativos à construção desta trajetória serão descritos a seguir.

6.4.1. MAGISTÉRIO PÚBLICO E MAGISTÉRIO PRIVADO

Um aspecto comum à maioria dos professores investigadas é a passagem por escolas de rede privada, seguida ou simultânea ao ingresso na rede estadual e, posteriormente ou paralela a uma delas, o ingresso na rede municipal, onde costumam permanecer. No quadro a

seguir, é possível observar esta trajetória⁷³.

QUADRO VI - TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO⁷⁴

PARTICIPANTES	PARTICULAR	ESTADO	MUNICÍPIO	TOTAL
HÉLIO	7	13	3	13
SUELI	11	5	7	20
MARTA	4	14	14	28
ANA	-----	6	13	19
JÚLIO	6	8	8	15
TELMA	15	8	8	15
LAURA		2	12	14
ROSA	-----	-----	7	7
GILBERTO	-----	-----	4	4
NARA	10		9	15
FERNANDO	-----	-----	15	15
ERICA		25	10	27
VILMA		2 e 4 meses	2 e 6 meses	4 e 10 meses
PAULA	-----	-----	2 e 6 meses	2 e 6 meses

Com pequenas diferenças com relação ao período de permanência em cada uma dessas esferas de ensino, o ponto em comum é o direcionamento em, menor ou maior tempo, para a rede municipal. Este direcionamento está fortemente vinculado às possibilidades de melhores salários e, para algumas professoras que ingressaram nesta rede mais recentemente, a identificação com uma proposta mais progressista de ensino também foi citada. A estabilidade no serviço público também é uma motivação para o ingresso nas redes estadual e municipal de ensino, mas não parece ser o motivo mais importante.

A saída do ensino privado para o público aparece fortemente vinculada à autonomia que, segundo os professores, é sensivelmente maior nas redes públicas. Os limites da

⁷³ Em sua obra “o ciclo de vida dos professores”, HUBERMAN (1995) faz considerações bastante interessantes a respeito das diferentes fases da carreira docente. Sendo assim, apesar de não ter me fundamentado neste autor para as minhas interpretações, optei por incluir uma observação, de que a maioria dos professores investigados (onze deles) se encontram no que o autor caracterizaria como *fase de diversificação*. De fato, pude constatar que muitos deles se aproximavam das características deste ciclo, como por exemplo: comprometimento maior com um projeto coletivo, busca de novos desafios, evitando a rotina e procurando alimentar um maior entusiasmo pela profissão.

⁷⁴ O tempo total de magistério nem sempre corresponde à soma dos tempos apresentados pois considera períodos concomitantes em diferentes locais de atuação dos professores.

autonomia no interior das escolas particulares são descritos como muito estreitos, havendo um controle acentuado sobre o trabalho pedagógico, freqüentemente pela orientação religiosa das escolas e princípios morais que devem nortear o trabalho. Hélio traz isso da sua experiência em escolas particulares:

“ ... na escola particular eu notei assim a ingerência maior da direção né, a direção impõem certas coisas: - é assim que eu quero que seja e não tem outra alternativa.” (Hélio, maio/99)

Nenhuma dos professores demonstrou que houvesse perdas salariais com a mudança da rede privada para a pública, ao contrário, também as remunerações seriam insuficientes, embora a questão da autonomia aparecesse com muito mais força.

Para alguns professores, a interferência direta na organização de seu trabalho pedagógica é uma atitude inaceitável, levando, muitas vezes, a atritos com direção ou equipe pedagógica. Nesta disputa, fica clara a relação de poder desigual nas instituições privadas. Júlio, assim como Hélio, saiu do ensino particular em função das limitações impostas ao seu trabalho:

“ Eu apostei que eu teria mais satisfação em trabalhar no serviço público do que no particular, porque o particular mantinha muito as aparências e fazia do professor praticamente um escravo, e nós não tínhamos liberdade e autonomia no trabalho, tínhamos que fazer exatamente como eles pediam e não como a gente tinha competência para fazer.” (Júlio, junho/99)

Ainda que possa haver atritos e também uma hierarquia e questões de poder nas escolas públicas, fica bastante evidente a existência de espaços de discussão nessas escolas e, em última instância, o professor pode fazer o que desejar nas suas aulas. Esta cultura de que autonomia pode ser entendida como *dar a sua aula do seu jeito*, pode se tornar também um obstáculo para a introdução de novas práticas e também de um trabalho coletivo mais forte nas escolas, pois isto possibilita que todas as pessoas envolvidas observem, comentem, questionem e, até mesmo, critiquem.

Já a passagem da rede estadual para a rede municipal traz outros significados importantes. O principal deles é a questão cultural. Ao se referir aos alunos do estado como “*alunos bons de trabalhar*” ou “*é mais fácil trabalhar com aluno da escola estadual*”, me parece que a identificação cultural e social com o alunado de rede estadual é bem maior. A linguagem, os valores, crenças, atitudes parecem comuns a todos. Ao ingressar nas escolas da rede municipal, as professoras saem do seu ambiente conhecido, pois a localização das escolas municipais é mais periférica que as estaduais. Este já é um aspecto significativo: professoras e alunas habitam espaços diferentes da cidade e, não por acaso, é o próprio reflexo da ocupação dos espaços vinculada à divisão de classes. Esta questão não é absoluta e, cada vez mais, com o crescimento dos centros urbanos, as fronteiras entre o que é central e o que é periférico tendem a se diluir. Ainda assim, há uma distinção entre bairros e vilas e, mesmo nem sempre verbalizada de forma explícita, é possível perceber a dificuldade, a luta interna que representa para muitos professores, o período inicial nas escolas municipais.

Telma faz um relato bastante forte neste sentido:

“ Depois eu fui trabalhar no estado, eu gostei muito, gostei muito da clientela, que a gente trabalhava no estado que já era classe média, um público assim parecido com a gente, então é uma classe que é legal, tu tem mais identificação com eles, porque o pessoal da periferia a gente tem um trabalho a desenvolver com eles, superimportante, mas muitas vezes é difícil de se realizar. “ (Telma, junho/99)

Apesar de Telma já ter uma experiência bastante diversificada em diferentes escolas da grande Porto Alegre, isto não a poupou de um forte impacto ao ingressar na rede municipal. Este impacto parece ser maior para professores que tem uma concepção de educação mais centrada na transmissão de conhecimentos.

Vilma, ao contrário de Telma, encontrou motivação para o ingresso no município na proposta diferenciada desta rede, a partir dos últimos anos. O convívio com pessoas atuantes em escolas municipais de Porto Alegre a levaram a ter contato com uma realidade diferente da que encontrava no estado. O contraste, para ela, foi decisivo:

“ ...trabalhei no estado e daí eu saí. Eu trabalhava 40 horas, eu achava extremamente pesado, cansativo e vi que não tinha retorno para mim, retorno em todos os

sentidos: material não tinha, estímulo , não tinha incentivo, não serviu para mim. A filosofia também, que eles pregavam não era ... não me agradava.” (Vilma, junho/99)

Fica bastante claro que, para Vilma, a questão de identificação cultural, embora possa até estar presente, não aparece como um fator que dificulte sua atuação na rede municipal. Por outro lado, a identificação com uma concepção de educação mais progressista é mais relevante.

Semelhante à posição de Vilma, Paula também ingressou no ensino municipal atraída pela proposta de ensino surgida a partir da Administração Popular e para ela a estabilidade também pesou:

“ Bom, tem a ver com estabilidade ... querendo ou não, uma certa segurança, na rede particular tu nunca sabe se no ano seguinte tu vai estar empregada ou não, então tem a ver com isso também, e optei também em função do trabalho desenvolvido na rede pública municipal atualmente, porque eu acreditei, acredito né, que a prefeitura busca um trabalho diferente, então isso me chamou a atenção.” (Paula, agosto/99).

A motivação que trouxe Paula para a rede municipal, no entanto, não evitou que ela sofresse um forte impacto quando ingressou em uma escola municipal, apesar de ter atuado em outra instituição pública na periferia da cidade:

“ Eu sofri bastante com isso no início, até entender sabe, e aceitar, porque a violência que eu me deparei na escola me chocou muito. Eu entrei na rede direto na escola X que é outra realidade muito diferente das escolas daqui (refere-se a uma escola de outra região da cidade). Eu entrei na rede e assim quase desisti de trabalhar em escola porque para mim me chocou muito aquela coisa de passar seis meses apartando briga, de não conseguir dar aula, então eu fiquei me questionando: o que eu estou fazendo aqui? Qual era o papel da EF dentro da escola afinal de contas? Era de sargento, de disciplinador? Não é para isso que eu fui fazer EF, não foi para disciplinar as pessoas, não foi para fazer ensinar a fazer fila, não foi para isso!” (Paula, agosto/99)

Este impacto inicial, da maneira como é colocado por Paula, provoca um desgaste muito grande e exige uma reelaboração da concepção de educação a que se propõe cada professor.

6.4.2. O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DO PROFESSORADO

A proletarização do magistério tem sido tema freqüente de debates, estudos e produções teóricas. De fato, é inegável a existência de um processo de perdas que vem sofrendo o magistério de uma forma geral. Perdas estas que se manifestam não apenas no aspecto financeiro, mas também na situação social, o “status” e, principalmente, a perda de autonomia.

Os professores expressam com intensidade este sentimento de perda e, suas falas se enquadram no que ESTEVE (1995) denomina de “*mal estar docente*”⁷⁵. Os professores expressam um desagrado diante de expectativas de pais e mães, alunas, e da sociedade em geral, com relação ao que ocorre na escola.

Rosa acrescenta ainda o sentimento gerado pelo desprestígio do professorado presente em muitos discursos acadêmicos. Ela cita presenças que considera que enriquecem atividades como os seminários promovidos pela SMED, mas também nesses espaços, já presenciou situações onde sentiu um desconforto, diante da forma como alguns palestrantes se dirigiam aos professores.

“ ... sempre, para mim, o que permeia nessas palestras é de que nós não estamos fazendo nada. Eu já ouvi em palestra da prefeitura, das pessoas dizerem que nós somos professoras que viramos as costas para os alunos e não sabemos o nome deles. Eu acho isso de uma falta de conhecimento, de uma falta de ética, de uma falta de dignidade, porque as pessoas não sabem o que a gente vive dentro da escola, as pessoas não tem idéia mais do que é entrar numa sala de aula, o que é a realidade de ter um aluno diretamente e elas ficam com um discurso superacadêmico e aí vão para um seminário para dizer coisas assim, eu acho triste, acho triste que um professor tenha perdido sua referência ...” (Rosa, junho/99)

Esta fala ficou bastante marcada para mim, pelo tom de desabafo que retrata um aspecto muito forte nesse quadro de “*mal-estar docente*” :o não reconhecimento de sua ação pedagógica por parte da academia. Este tipo de relação acaba por comprometer iniciativas de

⁷⁵ O referido autor utiliza esta expressão para referir-se, fundamentalmente, ao sentimento de desconforto que toma as professoras, diante das violentas mudanças sociais que interferem na ação docente e seu despreparo para enfrentar tais situações.

formação permanente que, ao contrário, deveriam ser um ponto de motivação para transformações pedagógicas.

Rosa vê na relação com seus colegas mais próximos, a compensação para este sentimento de depreciação que envolve a prática docente:

“ Acho que a troca de experiências, mais do que qualquer outra coisa, e também assim aquela troca de ouvir as dificuldades dos outros, para tu não te achar tão incompetente né, que isso é uma coisa que permeia nosso trabalho, principalmente quem trabalha na prefeitura, é uma coisa que permeia todo o tempo, o discurso da prefeitura é um discurso que nos faz sentir muito incompetente. Então assim, a relação com nossos colegas nos faz ver que nós não somos tão incompetentes e que nós realmente nós estamos todos com o mesmo problema, que não é um problema da escola, não é um problema do professor, não é um problema dos alunos, é um problema sócio-político-econômico, cultural e histórico, desse momento.” (Rosa, junho/99)

A carga emocional de sua fala corresponde à gravidade do momento atual, da enorme dificuldade que todos encontram para ressignificar a escola, na atual estrutura de nossa sociedade. Diante desta situação, os professores tendem a sentir-se cobrados por atribuições para as quais não se sentem preparados e pouca margem de autonomia lhes resta, para poder redesenhar seu papel dentro da escola.

A questão da autonomia recebe diferentes significados, em diferentes grupos ou mesmo de um professor para outro. Há uma certa crença na profissionalização docente como garantia da autonomia profissional. Por outro lado, não há uma discussão mais profunda sobre o que, de fato, venha a ser autonomia. Para muitos professores, o simples “dar aulas ao seu jeito” pode representar autonomia. Para outros, a falta de participação na elaboração de políticas de ensino é um indicativo de cerceamento da autonomia.

Soma-se a isto o próprio sentimento de perda de auto-estima, entre outras coisas pelas perdas salariais que se acumulam ao longo da história. Este ponto é visto, no caso dos professores entrevistados, de formas variadas. De certa forma há um sentimento de que houve melhorias significativas de remuneração a partir do início da Administração Popular. Para alguns professores, no entanto, esta melhoria se estagnou e não vem acompanhando as

mudanças econômicas que ocorrem num âmbito geral. Esta leitura, no entanto, freqüentemente vem acompanhada de uma compreensão do quadro mais amplo da sociedade, onde há um descontentamento geral. As manifestações mais fortes não se relacionam diretamente às remunerações em si, mas principalmente ao acúmulo de trabalho que vem sendo imposto e que, não deixa de estar associado a uma questão de valorização e remuneração do trabalho docente.

As perdas salariais, apesar de terem um peso diferente para cada professor de acordo como está organizada sua vida pessoal, de uma forma geral, têm levado um grande número de professoras a assumirem um volume muito grande de aulas, para dar conta de suas necessidades materiais. Com o tempo, passam a tratar esse acúmulo como rotina. Freqüentemente referem-se a 60 horas semanais como “normal”. Para professores que têm família, esta é uma realidade freqüente. É o caso de Hélio, por exemplo:

“ ... eu já fiz a faculdade trabalhando né, aí antes de me formar eu já estava casado, filho pequeno e, aí, depois fui tocando a vida, e aí peguei a escola do estado, fiz concurso para o estado, 40 horas, depois ainda tinha a escola particular né. trabalhava no estado e na escola particular, então trabalhando e trabalhando direto, assim 50, 60 horas por semana.” (Hélio, maio/99).

Esta foi a razão que o impediu de fazer um curso de Pós-Graduação. Da mesma forma, não é possível, por limitações financeiras e de tempo, participar de atividades de formação permanente, exceto as oferecidas pela SMED.

As formas como são organizadas algumas atividades de formação, nem sempre se tornam viáveis para os professores, pois esbarram na questão de uma excessiva carga horária que, para os que atuam em duas escolas diferentes, é ainda mais grave pois precisam encaixar reuniões, encontros de formação e outras atividades extra-aula em horários que não são os regulares de sua rotina. Rosa e Fernando ilustram este tipo de situação:

“ ... dizer que vão dar uma palestra aqui (na escola) no sábado de manhã, depois que eu trabalhei quatro sábados e não consegui ver meu filho, eu não vou vir na palestra, porque a palestra passa a ser menos importante do que a minha vida né.” (Rosa, junho/99)

“Não é possível dispensar as turmas ou abandonar, sobrecarrega os outros professores, todos os professores têm uma sobrecarga de trabalho bastante grande, no limite da carga horária” (Fernando, julho/99)

A mudança do sistema seriado para o ciclado acarretou um acúmulo de aulas dentro da mesma carga horária e exige novas atribuições às quais os professores ainda não estão adaptados. Os pareceres descritivos, por exemplo, exigem toda uma reconceituação de avaliação que, apesar de os professores em sua grande maioria considerarem um avanço, implica em uma demanda muito maior de trabalho a ser realizado dentro das mesmas horas.

Ana já tem uma outra trajetória de vida e o fato de ser solteira parece permitir-lhe uma margem maior de opção, com relação ao número de horas que assume.

“...é que eu estava, eu achei que eu estava trabalhando demais e sobrando pouco tempo para a família, para os amigos, para o lazer e eu resolvi abdicar um pouco da grana em função disso aí, de uma qualidade de vida um pouquinho melhor, um espaço para os amigos, para o namorado, para a minha família, para as minhas coisas e deixar a outra escola” (Ana, junho/99).

Ana deixou de dar aula na rede estadual, apesar dos fortes vínculos que afirmava ter construído na escola onde atuava. A questão salarial está profundamente vinculada a mudanças que ocorrem na vida pessoal, que acabam por refletir na relação que os professores têm com sua profissão.

É necessário que se considere ainda o número crescente de mulheres que assumem a posição de “chefes de família”, que é outro fator que impele muitas professoras a um acúmulo de horas de trabalho.

O desejo de ser reconhecido como *profissional* é ainda mais acentuado no professorado de Educação Física que, recentemente, teve a aprovação de uma legislação que regulamente a profissão. É pertinente perguntar: o que isto significa para os professores que atuam nas escolas ?

A busca do “status” de profissional parece colocar o professor de Educação Física em uma situação diferenciada no contexto educacional. Acredito, no entanto, que os fatores que levam a Educação Física e seus professores a terem uma posição hierarquicamente inferior (esta posição não é unânime entre os entrevistados) estão muito mais relacionados ao fato de ser uma disciplina de caráter não examinável (BALL, 1989) e ainda o estigma de ser uma disciplina prática, o que, numa visão dualista de homem, se caracteriza como inferior ou subordinada às atividades intelectuais.

7. FORMAÇÃO PERMANENTE.

Formação de professores é, sem dúvida alguma, um fator preponderante para que se conquiste um ensino de qualidade. HERNANDEZ (1997) chama a atenção sobre um fator bastante importante: a “*transferibilidade da formação*”. É este fator que vai definir se, de fato, os processos de formação a que são submetidos os professores realmente contribuem para mudanças das práticas educativas. Avaliações feitas para verificar isto revelaram que os professores se apropriam do conhecimento de forma idiossincrática, reinterpretando-os e traduzindo o conhecimento e o conteúdo das formações em práticas pedagógicas, a partir de um juízo próprio .

Formação permanente é um assunto que está sempre presente na vida dos professores, embora nem sempre de forma mais explícita. Ao longo desta investigação, foi possível constatar que a compreensão do que venha a constituir um processo de formação contínua é bastante diversificado. Da mesma forma, as buscas nesse sentido também diferem.

Optei por abordar formação permanente em duas partes distintas para, inicialmente, tecer algumas considerações em torno dos conceitos teóricos a este respeito e, nesta seção, “dialogar” com as falas expressas pelos professores e, novamente alguns autores. Esta escolha me pareceu mais adequada para tentar estabelecer um “movimento” entre concepções diferentes sobre o tema, suas aproximações e divergências. Sendo assim, proponho o início exatamente tratando de como os professores concebem *formação permanente*.

7.1. A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES.

Ao questionar os professores sobre o que entendiam por *formação permanente*, pude observar a relevância que o tema possui para os entrevistados.

Todas parecem atribuir bastante importância ao seu processo formativo, mas é possível notar que a compreensão de como este processo se constrói e o que o constitui pode variar bastante.

Grande parte dos professores entendem que o processo de formação permanente seja bastante amplo e se expanda para além de cursos e iniciativas de aperfeiçoamento profissional. Sua vida pessoal parece estar imbricada com suas atribuições como docente. Não há formação estritamente profissional, a *pessoa* do professor está ali, da mesma forma que, ao buscar por exemplo atividades culturais, práticas corporais no seu tempo livre, há reflexos sobre a atuação docente.

Ana traz a experiência adquirida no dia a dia, como elemento fundamental para o seu processo formativo:

“ Olha, formação permanente é o teu dia-a-dia, a vida, é a vida que te dá experiência que tu tem. Eu costumo dizer para os meus alunos assim que eles não podem se criticar tanto quando eles são tão jovens, dizendo: Pôxa, eu não consigo fazer isso, eu não estou legal para isso, não sirvo. Eu acho que só com o tempo é que vai te dizer tuas potencialidades, tu vai descobrir maneiras e soluções diferentes para tratar de problemas, enfim de algumas coisas que tu tenha que resolver na tua vida, no teu dia-a-dia. Eu acho que a formação permanente nada mais é do que tu estar aberto, para sempre adquirir conhecimentos novos, experiências novas, para poder ampliar teus horizontes, se não tu fica na mesma coisa, acaba cometendo os mesmos erros, fazendo os mesmo atos e por aí vai. Para mim nada mais é do que a experiência, a troca, os relacionamentos, enfim, tudo o que tu pode assimilar no teu dia-a-dia, nas tuas experiências, no teu trabalho, na tua vida, em casa, na família, nas tuas relações.” (Ana, junho/99).

COLLARES et alii (1999) identificam os saberes construídos na escola, em conjunto com colegas e alunos, como os referenciais que assumem maior importância no processo de formação social e intelectual dos professores e também dos alunos.

Da mesma forma Sueli não dissocia sua formação profissional da dimensão pessoal:

“Formação permanente eu acho que é toda a formação que inclui o processo que tu estás trabalhando, profissional, não só o profissional como também o pessoal, no momento em que tu estás te aperfeiçoando, tu tá crescendo.” (Sueli, junho/99).

Júlio também entende que o processo de formação permanente não pode dissociar a dimensão pessoal da profissional e, aliado a isto, destaca a importância que haja um questionamento e reelaboração do próprio saber:

“ Formação permanente eu acho que é a formação que faz com que tu esteja permanentemente questionando o teu saber e construindo ele, eu entendo que seja isso. Tudo o que tu faz dentro de tua profissão e fora. A tua formação moral, profissional, social, toda ela tem a ver com a tua formação permanente. Nós não podemos mais segmentar a educação.” (Júlio, junho/99)

Um aspecto bastante destacado por NÓVOA (1995b) está na interação que deve existir entre as dimensões pessoais e profissionais a fim de que o processo formativo adquira um sentido em suas vidas. No seu entender, a experiência é muito importante, pois é a formação que se constrói através “ de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25).

A formação permanente, mesmo que se realize fora da escola e priorizando o saber teórico, deve propiciar aos participantes que estabeleçam nexos com a sua realidade. Esta é a expectativa de Hélio, por exemplo, que busca um preparo para que possa fazer uma leitura da realidade e nela intervir:

“ A formação permanente é muito importante para preparar o professor para fazer a leitura de onde ele está. Não existe uma receita. E eu acho que o palestrante, o cientista, por mais intelectual que o cara seja, ele não tem uma receita para ninguém, não pode dar uma receita de como dar aula. Eu acho que investir assim prepara o professor. O professor deve procurar se preparar para estar apto a ler, o que está ao seu redor. No momento em que ele estiver, conforme o lugar que ele está, ele vai falar de um jeito, ele vai agir de uma maneira, vai conduzir sua prática de uma maneira.” (Hélio, maio/99)

Os significados atribuídos à formação permanente durante a trajetória de vida dos professores vão se transformando e a aquisição de maior experiência parece exigir que as atividades de formação priorizem a reflexão e a reelaboração dos conhecimentos já adquiridos na prática docente cotidiana.

A concepção de formação permanente, para muitos professores, se traduz em uma ação a se desenvolver no interior da escola, próxima ao cotidiano da ação docente e, para outras, se concretiza na especificidade da Educação Física. Grande parte das concepções e Formação Permanente trazidas pelos colaboradores aparecem, portanto, ao longo das seções que se seguem.

7.2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE.

A escola é, para a maioria dos colaboradores, o *locus* privilegiado de formação permanente. Mesmo quando participam regularmente de eventos de formação fora da escola, referem-se à necessidade de espaços de formação no próprio cotidiano escolar.

MARQUES (1992) define a escola como o “mundo de referência de todo o processo formativo”, estando assim justificada a necessidade de ser este o espaço central de formação. O significado para isto é bastante claro:

“ Isso significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no âmbito dela. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas.” (p.195)

Analisando as ações de formação permanente no âmbito desta rede, FREITAS (1999) destaca a importância da escola como espaço de formação permanente para o professorado:

" Sendo assim, a escola representa um espaço privilegiado de reflexão torno das práticas escolares. A reflexão coletiva no próprio local de trabalho viabiliza a articulação da contribuição oriunda da participação dos(as) educadores(as) nas mais diversas instâncias de formação, bem como possibilita que a mesma seja contextualizada pela realidade local." (p.82).

Esta posição parece justificar a importância que tem sido dada aos encontros regulares nas próprias escolas. Todas as escolas dispõem de 2hs semanais, dentro do horário regular do professorado, para que sejam feitas reuniões com todo o coletivo de cada unidade. Neste dia os alunos são dispensados mais cedo e a organização destes encontros fica a critério da

própria escola. Muitas vezes as escolas disponibilizam este horário para solicitar assessoria da SMED, ou em alguns casos, há uma solicitação por parte da SMED, para este horário.

Os professores, de um modo geral, valorizam bastante este encontro, porém, fazem muitas críticas quanto à forma de organização das reuniões. Em grande parte das escolas, estes encontros tem adquirido um caráter administrativo e informativo, onde as questões pedagógicas deixam de ser priorizadas. Os professores, ainda que insatisfeitos, não costumam participar da elaboração destes encontros que, de forma geral, ficam a cargo das equipes diretivas.

Nesse sentido, volto a citar FREITAS⁷⁶ que expressa a expectativa que existe, por parte da própria SMED, de que as equipes diretivas das escolas assumam a articulação destes encontros semanais:

" ... sem deixar de considerar a importância da assessoria pedagógica à escola, é importante destacar que a equipe diretiva tem um papel fundamental para a coordenação desse processo. A organização dos espaços de reflexão, sistematização e estudos permanente sobre as ações desenvolvidas no cotidiano escolar, em articulação com toda a comunidade, representa a possibilidade da construção coletiva da identidade da escola em torno de seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, a concepção de equipe diretiva, dentro da proposta pedagógica da escola por ciclos de formação, expressa a importância dessa instância para que se efetive, no âmbito da escola, esse processo de formação permanente." (p.82)

O que pude observar em várias ocasiões foram manifestações de insegurança por parte de integrantes de equipes diretivas, possivelmente até uma resistência em mudar sua ação que ao longo dos anos parece ter se concentrado em "gerenciar" a escola, mergulhadas em questões preponderantemente administrativas e operacionais.

Durante as entrevistas, vários professores expressaram o desejo de que estes encontros se tornassem um espaço de estudo, voltado a qualificar a intervenção pedagógica que realizam. A falta de abertura para a participação dos professores na elaboração das reuniões pedagógicas compromete o trabalho coletivo na escola. É o caso narrado por Vilma:

⁷⁶ Ibid.

“ A gente está dando alternativas para as nossas formações e não estão sendo bem recebidas. Eles estão aproveitando mais as formações para fazer os trabalhos, que nos falta fazer do complexo temático., então eu estou achando isso bem ruim nesse ano assim. Não nesse ano, no ano passado já vinha assim também , a gente está aproveitando esse tempo de formação para fazer uma reunião administrativa sabe, a parte pedagógica é justamente o que está faltando par a gente nas aulas, nas reuniões.” (Vilma, junho/99).

A falta de espaços de discussão, de reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico e de discussão com o coletivo da escola apareceu com frequência nas entrevistas. Telma , que atua em duas escolas diferentes, percebe que em cada uma delas há um tipo de uso dos espaços de formação:

“ Agora, da própria escola eu acredito que não. Agora na outra escola que eu trabalho sim, na outra escola a gente tem encontros muito interessantes, são reuniões de estudo, a gente está trocando para ciclos, trocamos no ano passado, então são estudos bem mais sérios e a gente aprende bastante.” (Telma, junho/99)

O acúmulo de aulas vem limitando cada vez mais as possibilidades para os professores poderem planejar qualquer tipo de leitura ou discussão de seu interesse com seus pares da mesma área. Vilma confirma esta dificuldade:

“ Esse ano a gente não teve nenhuma reunião. O estabelecido era assim: a gente fazia o horário, até o ano passado, a gente fazia o horário e tinha sempre um período ou dois que a gente conseguia conciliar, nessas pequenas reuniões, nesses pequenos coletivos, que a gente não faz, nunca a gente está participando porque a carga horária é excessiva.” (Vilma)

Nara associa o seu desenvolvimento individual ao grupo com o qual atua, sentindo a necessidade de um contato maior com as colegas para motivar-se:

“ Eu assim, eu atualmente, eu tenho lido muito pouco e uma das coisas que eu acho que faz a gente querer ler pouco é tu não ter um momento para poder discutir, então eu acabo lendo e guardando para mim.” (Nara)

A passagem do ensino seriado para ensino ciclado parece estar levando as escolas a utilizarem este espaço como espaço de estudo o que, para muitos professores, tem sido

bastante proveitoso, pois exige uma mudança de atitude com relação à participação nestes momentos coletivos.

É interessante que, independente da concordância ou não com a implantação dos ciclos, há um consenso de que esta mudança está propiciando uma qualificação dos espaços de formação, com uma participação maior dos membros da escola.

As falas abaixo demonstram a importância desta mudança:

“ Olha, os momentos de reunião, nem todas as reuniões são proveitosas, tem umas que não deslancham, fica aquela coisa emperrada, mas eu acho que sempre se aprende né, no momento que se discute, que se coloca, nós estamos estudando muito sobre os ciclos, sobre a proposta de se entrevistar a comunidade para saber como é que se vai trabalhar com o aluno, que proposta a gente vai fazer diferente, então está se tentando alguma mudança né, na nossa prática, no nosso dia-a-dia.” (Ana, junho/99)

“ Na época da implantação de ciclos haviam reuniões onde se estudava especificamente toda a proposta né, com embasamento, havia discussões ...agora não. Principalmente este ano, que mudou a direção e a coisa aqui está muito perdida, muito desorganizada.” (Marta, junho/99).

Marta une a importância da implantação dos ciclos para a formação com os problemas internos da escola para garantir o aproveitamento destes espaços de formação. O comprometimento dos membros da escola é fundamental para que se consolide uma proposta de formação no interior da escola que atenda aos interesses de todo o coletivo. Embora exista um espaço formalizado pela SMED como *formação*, as 2 horas semanais, é importante que a escola como um todo esteja envolvida com um processo mais amplo, que possa inclusive implementar o projeto político-pedagógico da escola.

A implantação dos ciclos, com toda a polêmica que vem gerando, provocou uma desestabilização por parte dos professores com relação ao seu saber. O saber tácito, desenvolvido a partir da experiência, até então inquestionável, passava a não dar conta das novas necessidades. Para muitos professores, este saber já não respondia às necessidades dos alunos e a passagem para ciclos apenas evidenciou uma situação que exigia uma ruptura. O

fato é que, ao se confrontarem com uma situação nova, se viram chamadas a buscar novas alternativas de organização do trabalho pedagógico.

Telma trouxe à luz uma questão que me parece bastante grave com relação à implantação de ciclos e que perpassa a formação permanente:

“comigo, eu sempre procuro adaptar né, ser coerente, a minha prática ser coerente com a minha teoria, mas eu vejo que isso não acontece muito, principalmente com essa experiência nova que a gente vem vivenciando, que é o ensino de ciclos, que eu vejo que a coisa fica muito na oratória e a prática continua a mesma. [...] Tenho conversado bastante com as pessoas e elas me dizem isso: o ciclo só está no papel, a sala de aula continua a mesma coisa, então eu acho que ainda está muito distante a teoria da prática, para algumas disciplinas.” (Telma, junho/99)

Esta dificuldade é um fato que não me parece ser possível de ser superado apenas através da transmissão de uma nova concepção de educação em palestras e seminários. Estes espaços podem se constituir em um momento de impacto, onde os professores são retiradas do seu cotidiano para participar destes eventos, porém são espaços preponderantemente de transmissão, mais do que de discussão. A estes devem suceder momentos de discussões com seus colegas, no local onde elaboram e desenvolvem seu trabalho pedagógico. Discussões estas que tenham um caráter sistemático e que possam contemplar questões maiores da escola e questões mais específicas de cada disciplina⁷⁷.

7.3. A FORMAÇÃO PERMANENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PORTO ALEGRE.

Aqui procuro articular as interpretações feitas a partir dos significados que os professores atribuem ao processo de formação permanente do qual vêm tomando parte dentro dos últimos anos. De uma certa forma, retomo a questão da trajetória que vem sendo construída no ensino público municipal de Porto Alegre, agora através da perspectiva dos professores.

⁷⁷ Ao usar o termo disciplina, não ignoro a estruturação por áreas existente na rede e o direcionamento para um trabalho interdisciplinar, apenas me reporto à existência concreta das disciplinas neste momento.

A tentativa de reconstrução deste processo traz, de início, a tensão presente na relação entre a SMED e as escolas. Considero que seja necessário explorar um pouco esta relação para poder compreender a importância que os professores atribuem às atividades de formação permanente vinculadas à SMED.

7.3.1. SMED E PROFESSORES – uma tensão necessária?

A pergunta que abre esta seção se originou da fala de uma colaboradora⁷⁸, que admite a existência de uma tensão entre SMED e escolas como um fato quase que inevitável e até mesmo necessário nesta relação. Para ela parece que a existência desta tensão acaba por ter um efeito de mobilização que impulsiona a novas buscas.

De fato, me parece que o conflito pode ser um elemento desafiador, que exige de ambas as partes um esforço de superação. Neste caso porém, há outras nuances que podem levar a um nível muito alto de tensão onde as posições podem se endurecer ao invés de chegar-se a uma superação e a um avanço no processo.

A relação entre Secretaria e Escola, de uma forma geral, tende a se construir a partir de modelos que situam a primeira como instância fiscalizadora e a segunda como instância executora. Trata-se, portanto, de uma relação fortemente marcada pela hierarquia e com pouca margem para trocas.

Diante de uma política de ensino diferenciada como a que vem sendo construída nos últimos 10 anos em Porto Alegre, o professorado criou uma expectativa de um papel diferenciado neste processo. Esta revisão de papéis, no entanto, não se faz sem o embate entre as partes envolvidas neste processo.

A implantação de uma nova política de ensino traz também a exigência da desconstrução de valores já instituídos e que fazem parte da cultura docente. A participação do professorado nas atividades de formação permanente vinculadas à SMED é permeada por um conjunto de contradições presentes nesta relação.

⁷⁸ Esta fala não foi registrada em gravação pois aconteceu em um dos encontros que tivemos na sua escola, justamente quando discutia com ela sobre as minhas primeiras interpretações das entrevistas.

A SMED é entendida por Nara como a instância responsável pela implantação de uma política pública na rede municipal de ensino, assim como de uma formação permanente do professorado que atua nas escolas:

“ Então as pessoas dizem que está sendo imposta (o sistema de ciclos), não está sendo imposta ou, a implantação dela é imposta sim, por uma obrigação que a Secretaria tem de atualizar o seu sistema de ensino, essa é uma prerrogativa legal, que aliás eu acho que deve ser usada.[...] Agora eu acho que cabe, eu acho que a Secretaria tem o dever de propiciar estes espaços (de formação) e eu acho que este espaço de formação ele tem que ser feito tanto na área pedagógica geral mais ampla, como nas questões específicas de área, acho que não dá para tu formar só o político, eu saber que eu como professora, enquanto educadora, dentro de uma proposta tenho que formar o cidadão consciente, tudo bem e a Educação Física fica onde?” (Nara, julho/99)

A expectativa de uma formação voltada para a especificidade da área e a questão ideológica da formação permanente têm sido focos constantes de discussões entre os professores de Educação Física.

O direcionamento da formação de professores da especificidade das áreas para um enfoque mais amplo é sentido pelos professores de Educação Física como uma perda. Para alguns professores essa mudança até é vista como parte necessária de todo o processo de reestruturação do ensino público municipal iniciado em 1989, mas assim mesmo, consideram que a retomada das formações específicas com maior regularidade não pode ser adiada por mais tempo. É o que expressa Fernando:

“Eu acho que foi importante, nesses últimos anos a gente partir para uma discussão mais ampliada de educação e de um envolvimento dos educadores em uma questão maior da escola, da democratização da escola, do envolvimento, da participação da comunidade” (Fernando, julho/99)

e mais à frente complementa:

“ eu acho que está todo mundo conseguindo enxergar uma questão maior da educação, das visões de educação, das propostas maiores que se tem para a rede, mas eu

acho que está se perdendo muito das questões específicas das áreas. Esse vínculo, que eu acho que deveria ser constante, deveria andar junto está se perdendo.” (Fernando, julho/99)

Nara faz uma importante reflexão sobre os encontros da ativação curricular:

“...o que a gente tinha na Secretaria há quatro anos atrás, a gente tinha a formação específica de área, nós tínhamos o que se chamava de ativação, que eram grupos de cada disciplina dentro da Secretaria que promoviam encontros, eram encontros excelentes, só que era assim, era cada um isolado. Quando começou a surgir a proposta da própria Secretaria, de ter uma política educacional mais compacta, vamos dizer assim, surgiram até os NAIs, que foram modificados, se juntou o que era ativação específica de área e o que era a questão política, se juntou tudo numa coisa só. Acho que tinha que ter sido feito isso, só que agora está passando a hora de retomar, agora que o cara teoricamente já tem uma outra visão da escola, uma outra visão do aluno, ele tem que começar a trabalhar a sua área específica com essa outra visão e isto não está acontecendo.” (Nara, julho/99).

As duas falas acima são bastante próximas, porém há uma coisa que Nara destaca que é o isolamento da formação orientada apenas para a especificidade de cada disciplina. Este ponto parece marcar o final da ativação curricular, como uma necessidade da própria evolução no processo formativo do professorado. Sua existência foi fundamental em um determinado momento, para responder às necessidades daquele momento, e nisto consiste sua importância, de ter fornecido base para a continuidade de um processo de transformações.

A retomada de espaços de discussões que contemplem as especificidades das disciplinas ou das áreas me parece também inevitável neste momento, mas certamente não se pode pensar em “retomar” a ativação curricular. Este tipo de estratégia certamente já não responderia às necessidades que se apresentam neste momento. O reconhecimento da importância da ativação curricular passa por uma contextualização histórica que não pode ser esquecida para que não se transforme um modelo idealizado de formação permanente também para o momento atual.

A questão ideológica é vista, freqüentemente, como algo que não deveria estar presente ou pelo menos não de forma tão intensa, nas atividades de formação oferecidas ao professorado da rede. Vejo nesta posição uma grande contradição, aliás uma contradição que

não é particular deste grupo de professores, mas que está muito presente na Escola como instituição.

É bom lembrarmos que a Escola, enquanto instituição formal, tem uma trajetória marcada pela ideologia, fosse ela da Igreja, do Estado, da burguesia. Não vejo como novidade que a ideologia esteja presente em uma política pública de ensino, bem como na formação do professorado. A novidade talvez esteja na forma explícita como ela se apresenta.

O currículo oculto, as mensagens que são transmitidas através da linguagem, dos conteúdos transmitidos na escola, sempre tiveram uma orientação ideológica, ainda que de forma velada.

O que se tem agora é um governo de esquerda que vem imprimindo no processo de formação de professores, desenvolvido na rede municipal, uma orientação nesta direção, tomando como marco teórico, fundamentalmente, a pedagogia crítica, embora não com exclusividade.

7.3.2. A IMPORTÂNCIA DOS NAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE.

Os NAIs representam núcleos de assessoria às escolas e se constituem num importante elemento no processo formativo dos professores. Há um reconhecimento, por parte do professorado, quanto a isto. Por outro lado, há também um forte questionamento quanto à forma de atuação destes núcleos e da efetividade de sua ação junto às escolas, da forma como vêm sendo realizadas as assessorias.

Paula reconhece a importância da atuação destes núcleos junto às escolas e, ao mesmo tempo identifica uma forte resistência por parte das professoras:

“O NAI nunca é bem recebido nas escolas. Qualquer escola que eu fui, porque para mim isto é muito novo (refere-se ao seu ingresso recente na rede), eu não tenho experiência, teoricamente eu acho muito interessante sabe, tu ter um grupo de apoio, que te auxilie, que te dê supervisão, que te ajude assim, se proponha, mas eu vejo que nem sempre é bem recebido.” (Paula, agosto/99)

Mais à frente, no entanto, a mesma professora ressalta a importância de que as proposições feitas pelos NAIs sejam convergentes com as necessidades levantadas pela escola e sintonizadas com o ritmo do grupo que nela atua. Isto porém, nem sempre justifica a resistência existente no interior das escolas a receber os NAIs:

“Olha, às vezes é por falta de vontade mesmo, sabe, da gente, que às vezes não vem de encontro com o que a gente queria fazer naquele momento, então vem aí com uma prática dissociada do que a gente gostaria né, então não fecha muitas vezes com a necessidade que a gente tem. E outras vezes é por puro preconceito mesmo.” (Paula, agosto/99)

Existe por parte dos professores que estão nas escolas um forte questionamento quanto ao preparo das profissionais que atuam nos NAIs. Em muitas situações foi citada a “*falta de competência*” nas assessorias, porém esta questão às vezes também se mistura às dificuldades de relação com as pessoas. A empatia entre quem vai assessorar um trabalho de formação nas escolas e os professores parece ser muito importante na construção de um processo em conjunto, também é esperado que haja, por parte dos representantes da SMED, um domínio da proposta e de alguns indicativos que possam nortear a ação docente na escola.

Para Gilberto os encontros pedagógicos da escola, onde o NAI esteve representado, tiveram bastante importância para seu envolvimento com as transformações propostas e para fornecer alguns indicativos para uma nova prática docente:

“ Eu acho que contribui sim, contribui, até porque, antes eu imaginava que não era muito útil essa coisa de conhecer mais a fundo, fazer entrevista com os alunos. A entrevista era feita mais dentro da sala de aula, no início, aquela conversa inicial com os alunos, para procurar mais ou menos levantar os interesses, as necessidades, mais ou menos orientar o planejamento dessa maneira, e já que nós estamos adotando a organização por ciclos dentro da escola, as nossas reuniões têm procurado organizar essa questão dos ciclos, do foco, do complexo temático.” (Gilberto, junho/99)

Gilberto, assim como Paula, ainda se considera pouco experiente, a partir de seu ingresso recente na rede e isto parece contribuir para uma postura menos resistente.

Os encontros regionais organizados pelos NAIs foram citados como espaços relevantes para a formação e que puderam contribuir para a prática pedagógica dos

professores. Para Ana, o aproveitamento destes encontros se relaciona, novamente, à como são organizadas e orientadas as atividades oferecidas:

“ ... eu acho importante, na medida em que seja bem organizado, tenham pessoas que saibam conduzir o que se propõe e seja um curso, uma palestra, enfim, que a pessoa que está coordenando saiba conduzir, para mim isso é imprescindível. Eu tive assim muita sorte nas duas oficinas que eu escolhi, nos dois temas que eu escolhi, eu achei que as pessoas que dirigiram, que coordenaram esses trabalhos foram muito boas, mas eu vou te falar no geral: no ano passado eu não gostei do encontro, eu acho que não valeu, não me acrescentou muito. Esse ano eu acho que foi muito proveitoso, passei o dia em uma escola, promovido pela SMED, como eu te falei, depende das pessoas que coordenam, que organizam, que te estimulam, que te botam a informação.” (Ana, junho/99)

Os professores identificam um discurso próprio da parte dos assessores, e em um caso foram citados alguns jargões que caracterizam esta identidade. Este discurso é identificado com um outro, mais amplo, do próprio Partido dos Trabalhadores. Esta associação direta aparece por exemplo com a expressão “*idioma smedês*”, por vezes utilizado em tom de brincadeira, ironizando o uso freqüente de determinadas expressões por membros dos NAIs e que, por sua vez, também é relacionado com um discurso de esquerda e, particularmente do Partido dos Trabalhadores.

A ironia com relação a este discurso se origina, principalmente, do sentimento que existe por parte de alguns professores de que possam existir integrantes de NAIs que reproduzem este discurso sem uma compreensão mais profunda de seu significado, apenas “*seguinto a cartilha*”. Este aspecto me parece bastante sério, pois coloca em risco a seriedade do próprio trabalho das assessorias e, de certa forma compromete a credibilidade necessária para que se estabeleça uma relação mais produtiva entre SMED e escolas.

Sem dúvida, há por parte de muitos professores uma posição de resistência ao trabalho de assessorias, até por uma construção histórica que identifica a Secretaria mais como uma agência fiscalizadora do que uma possível parceira na construção de uma nova política de ensino. Em alguns momentos, pude ouvir de um professor o reconhecimento de que há, no interior das escolas um forte “*espírito de corpo*”, que tende a resistir a qualquer mudança que possa interferir na sua prática já cristalizada.

Ainda que haja uma concordância com as posições de resistências já existentes na escola, ainda assim, os professores questionam se a forma de atuar junto a elas não poderia ser mais regular e com um caráter menos intervencionista. O processo de intensificação na implantação dos ciclos parece ter “endurecido” um pouco as posições das assessorias junto às escolas, o que acaba por causar um efeito de aumento nas posições resistentes.

A ação dos NAIs junto às escolas parece, em algumas situações, desconsiderar a prática docente já construída pelos professores. Este tipo de situação, somada aos inúmeros fatores já abordados quando comentei sobre o “*mal-estar docente*” alimenta posições de resistência explícita ou camufladas na forma de apatia ou de um boicote velado ao que é proposto. O controle sobre o ato pedagógico em si é ainda prerrogativa dos professores, do que não abrem mão.

Em algumas escolas, mesmo havendo críticas com relação aos NAIs, não há um sentimento de que as assessorias desconsiderem a prática construída no interior da escola. Ao contrário pode até haver uma relação de respeito, porém, ainda assim, existe por parte dos professores uma expectativa de que este atendimento ofereça um suporte maior em termos de orientação e subsídio teórico. Esta é a situação que Marta revela na sua escola:

“ Porque realmente a gente discute, a gente está envolvida, a gente tenta fazer um trabalho de construção coletiva, e interdisciplinar, é realmente a nossa proposta. [...] para a frustração, a finalização, o fechamento nunca aconteceu do jeito que a gente queria e às vezes até se perdia, aquele fechamento não chegava, tinha todo um trabalho e não tinha um fechamento. De repente é até uma incompetência da gente na questão assim da organização, porque pecamos nisso, nessa organização porque aí a gente não conseguiu prever até o ponto e chegar ali e chegar naquela culminância, nós nos perdemos nisso. E não temos conseguido auxílio nesse sentido. O pessoal do NAI vem, contribui, se entusiasma, eles se apaixonam pelo nosso trabalho, mas não tem conseguido contribuir nesse sentido também, da gente fazer; respeitam, respeitam, tanto é que depois eles reconhecem o nosso trabalho, valorizam, nos chamam para fazer oficina, nos levam para fazer relato, mas não conseguiram contribuir nesse sentido, essa falha ainda não conseguimos sanar.” (Marta, junho/99)

O curioso é que o discurso de resistência não corresponde, necessariamente, a práticas pedagógicas conservadoras. As discussões existentes nos meios da Educação Física brasileira

parecem estar transpondo, lentamente, os muros das escolas e encontram seu espaço junto à Educação Física escolar. Este é um forte argumento no sentido do resgate da formação específica, pelo menos no caso da Educação Física⁷⁹. As concepções progressistas de Educação Física escolar poderiam, sem dúvida, estar fortalecendo a construção de uma nova perspectiva de trabalho pedagógico vinculado às mudanças maiores que estão tendo lugar na rede municipal de ensino de Porto Alegre

As falas, no entanto, apresentam as contradições próprias da estrutura complexa que existe nas escolas. Se, por um lado, há fortes críticas com relação à atuação dos NAIs, também há um reconhecimento de que estar atuando como assessor é uma tarefa extremamente difícil, daí a necessidade de um preparo consistente para esta função. Este tipo de posição talvez justifique a aceitação, bem mais tranqüila, de assessorias externas, que vão às escolas para tratar de alguns temas mais específicos. É um tipo de relação onde não chega a haver um desgaste e, embora não tenha sido verbalizado, me questiono se não há uma certa relação com a tendência de ver, nestas pessoas, uma qualificação maior, a crença no “expert” que vem de fora e detém um conhecimento maior sobre o assunto, o que lhe confere maior credibilidade junto ao grupo.

Há ainda uma questão muito importante que está muito marcada junto aos professores que é a transitoriedade dos governos. A histórica tendência e implantação de novas políticas de ensino, em diferentes governos, somadas aos “pacotes” de reformas educacionais que têm sido impostos ao magistério de uma forma geral, acaba por gerar um sentimento de descrença e apatia. Existe um entusiasmo diante de uma nova perspectiva que se delineou a partir de 89, mas parece que ao longo desses dez anos houve um desgaste por parte de algumas professoras que, lentamente começa a comprometer a participação efetiva nas atividades de formação permanente e, conseqüentemente o comprometimento com as mudanças que se pretende atingir. É nesse sentido que se expressa Laura:

“ Eu acho que tenho condições de caminhar com as minhas próprias pernas, então eu prefiro tomar uma atitude apática, de não se envolver, de deixar as coisas correrem, afinal nada é eterno. Eu acho assim, no decorrer de uma longa carreira pública a gente aprende que todas as administrações passam, apenas o que não passa realmente é tu, o teu grupo de

⁷⁹ Não tenho a intenção de superdimensionar a importância da EF dentro da escola, apenas não me sinto habilitada a discutir sobre outras áreas de atuação. Entendo que a formação específica deva apenas acompanhar um processo de formação mais amplo, de caráter interdisciplinar.

trabalho, e os teus alunos, o resto passa. As pessoas querem se eternizar no poder e acham que podem fazer coisas que eles acham que é o certo, e que é o correto, e esquecem que nem para todo mundo é igual.” (Laura, julho/99)

Nesse sentido, é nítida a diferença de posição com relação aos professores que atuam também junto ao SEJA⁸⁰. A construção da proposta do SEJA parece ter se desenhado com uma participação mais efetiva do professorado e teve, desde o seu início, um formato onde o processo de formação permanente ganhou um papel de destaque, assegurando a formação teórica, a permanente reflexão sobre a prática pedagógica dentro de uma construção coletiva. Não quero com isso sugerir que a transferência do modelo de formação permanente do SEJA pudesse ser eficaz no ensino regular, até porque são estruturas bastante diferenciadas. Apenas chamo a atenção de que a dinâmica de formação permanente neste caso parece ter estimulado de forma mais eficaz a participação dos professores assegurando uma qualificação na intervenção pedagógica de modo mais intenso.

7.3.3. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE

As diferentes estratégias utilizadas na formação permanente de professores parecem ter bastante influência na adesão que estas venham a demonstrar. A utilização de diferentes recursos têm mobilizado os professores e, independente das posições que tenham com relação às diretrizes que regem a política de ensino que vem sendo implementada, há uma participação bastante grande dos professores nas atividades de formação permanente e, pude identificar ao longo desta investigação o reconhecimento da importância deste processo.

A participação nos seminários⁸¹ parece representar, para muitos professores, a possibilidade de qualificar a sua prática, a partir de novas perspectivas que se abrem através das palestras e debates gerados nestes eventos. Esta é a posição de Hélio, para quem a participação nos seminários parece trazer importantes contribuições para sua prática pedagógica:

⁸⁰ Serviço de Educação de Jovens e Adultos.

⁸¹ Quando utilizo a designação *seminários*, sem uma especificação, estou referindo-me aos seminários de reestruturação curricular, promovidos pela SMED/PMPA.

“Nesses Seminários, depois que eu entrei na Rede Municipal eu ... me serviram muito, vieram ... báh, preencheu uma lacuna que eu tinha. Eu vi assim alguns palestrantes que me disseram coisas muito importantes, calaram fundo assim os estudos, as pesquisas deles, porque vieram de encontro a um anseio que eu já tinha, que eu senti na prática, mas não sabia né, não tinha me dado conta daquilo, como enfrentar o problema, o desafio e aí, ouvindo esses palestrantes né, que já estavam estudando e trabalhando nisso há mais tempo, já tinham algumas respostas que foram muito úteis, tem sido muito úteis no dia-a-dia.” (Hélio, maio/99)

Para Nara a participação nos seminários representa um momento muito especial, provoca reflexões importantes sobre seu papel na escola:

“Bom, até a questão dos seminários da Secretaria, eu acho que eles são bárbaros! Eu acho que eles mexem muito com a gente, com a questão da tua função enquanto educador, da tua função social, do quanto tu tem que parar e fazer teu aluno refletir, é óbvio tem que refletir primeiro, por que as coisas estão do jeito que estão? Como é que as coisas mudam? Quais são os processos que tudo isso acontece? Então isso tudo é uma coisa que a gente traz para a discussão.” (Nara, julho/99)

Como participante regular destes seminários desde 1997 (tanto nacionais como internacionais), pude acompanhar a enorme procura que estes eventos têm tido, exigindo, no caso do seminário internacional, a realização de duas edições para atender a demanda de público. Isto me põe a pensar sobre a dimensão que os seminários ganharam ao longo dos anos.

A valorização das produções feitas nas escolas também me chamou a atenção em todas as vezes que estive presente. Para muitos professores este é um momento importante, onde podem sair do cotidiano da escola e “respirar” novos ares. Por outro lado, existe a distância com relação a este mesmo cotidiano e isto parece estar se acentuando, ou assim é sentido por alguns participantes.

Os professores entendem os seminários como momentos onde a marca ideológica é muito presente e, em alguns casos, se opõem a isto. Para outros é bastante óbvio que seja assim e parece haver uma coerência entre a posição política do governo municipal e a identidade dos seminários. Ainda assim, também neste caso começam a surgir os primeiros sinais de desgaste. Assim expresso, pode suscitar uma leitura superficial, própria da

sociedade de consumo em que vivemos onde tudo é descartável e deve ser substituído pelo novo, pelo que há de mais avançado. Não se trata disto. A interpretação que faço das manifestações surgidas nesta investigação é do possível distanciamento da formação permanente da prática pedagógica que se desenvolve nas escolas.

Marta demonstra justamente este desgaste, diante de algumas atividades de formação:

“ E agora, com a criação dos ciclos, tem a história do seminário internacional, seminário regionais, os primeiros eu acho assim que foram bastante proveitosos, até porque vinham pessoas que enriqueciam muito, pessoas de fora, o assunto era muito dentro da questão da interdisciplinaridade, da escola ciclada, da formação, do desenvolvimento psicológico da criança, agora tu pega esse aspecto uma vez, reestruturação curricular, aí tu pega o assunto, uma vez, um ano, pega dois, o terceiro tu continua pegando deu.” (Marta, junho/99)

Já para Rosa, o que parece estar ocupando muito espaço nestes eventos maiores é a política, com um caráter mais de propaganda, se sobrepondo ao pedagógico:

“ ... eu acho muitas vezes o seminário muito mais político do que realmente pedagógico. O último seminário, no discurso de dois secretários perderam mais de 30 minutos da palestra de alguém que já estava lá esperando, então isso me causa bastante desconforto, digamos assim, eu acho que a gente está lá para escutar as pessoas e não para escutar discurso político.” (Rosa, junho/99)

É bem verdade que uma das metas de um processo de formação permanente é justamente de trazer elementos que desencadeiem um processo de transformação da prática docente. Esta transformação, porém, só é possível a partir da adesão efetiva do professorado. Um dos pontos fundamentais é de que as professoras possam estabelecer nexos entre a sua prática pedagógica e a formação permanente. Quando expressaram suas concepções de formação permanente, ficou bastante evidente o quanto este processo está imbricado com sua vida pessoal, com seu fazer pedagógico cotidiano, daí a expectativa de uma relação estreita entre formação e prática pedagógica.

A participação nos seminários costuma despertar nas professoras um entusiasmo e um fortalecimento no desejo de transformar e de ousar na sua intervenção pedagógica. Este

estado de ânimo, no entanto, é rapidamente vencido pela rotina da escola e pela falta de perspectiva. As professoras não encontram meios de alimentar esta motivação no seu dia a dia na escola. Ana revela exatamente este tipo de experiência:

“Geralmente, depois de minha participação num congresso, num seminário enfim, a gente volta para o local de trabalho né, cheia de vontade, de motivação, de garra porque, de repente, estava aberto lá para receber outras coisas, vem com novas idéias, com novas coisas, reciclada, isso vem assim com muita vontade de tocar. Eu não digo que esmoreça esse trabalho de repente, com o tempo assim, e com muita vontade de pesquisar, lendo e vendo acontecendo e tal mas isso dura geralmente ... acho que depois, é aquele impacto, aquela coisa, que vem, que te estimula, te dá motivação e depois tu retorna para uma escola que às vezes as coisas estão ... ninguém, os outros não fizeram, não acompanharam, continuam os mesmo problemas do dia a dia, o aluno está difícil, o dinheiro está difícil, a escola não te apoia em determinadas coisas e aí tu esmorece um pouquinho sim, mas eu acho que sempre é válido, sempre é uma contribuição porque no momento está te dando uma injeção de ânimo, eu acho isso importante.” (Ana, junho/99)

Com relação a este fato, HERNANDEZ (1999) a partir de estudos que procuram compreender como aprendem os professores, fez esta constatação com relação a professores que toma parte em algum tipo de atividade de formação e, ao retornarem a escola sentem o impacto diante de uma ambiente resistente às mudanças, pois nem todos os colegas partilham seu sentimento de entusiasmo e desejo de inovar.

Ainda assim, grande parte dos entrevistados reconhece nos seminários um espaço importante de formação que lhes possibilitou a identificação de seu papel social como educadores e sentem-se valorizados neste espaço. Os seminários constituem um momento de acesso a um saber teórico acumulado e sistematizado na academia, rotineiramente pouco acessível aos professores. Este sentimento de valorização não é compartilhado por todas as professoras, mas mesmo nestes casos, há uma participação regular e a referência a momentos importantes destes eventos.

Alguns professores apontam as pesquisas realizadas junto às comunidades como um elemento importante na sua formação, como forma de aproximação efetiva com a realidade onde está inserida a escola. Este tipo de iniciativa contribui para a ação docente. Esta

aproximação com a realidade da comunidade escolar parece ser um elemento que contribui para que possam compreender melhor a realidade cultural de seus alunos.

Ao longo da investigação e, particularmente nas entrevistas, chamou-me a atenção a postura crítica dos professores e a elaboração de seus argumentos. Não me é possível fazer uma retrospectiva da postura destas mesmas professoras há dez anos atrás, mas em muitos momentos me questioneei o quanto as formações, fundamentadas principalmente nos princípios da pedagogia crítica, podem ter contribuído para uma formação política do professorado de Porto Alegre e lhes possibilita, hoje, ter uma posição questionadora frente a este processo.

O amadurecimento adquirido ao longo deste processo, inclusive nos conflitos que fizeram parte dele, me parece bastante salutar para uma construção realmente democrática. Os sinais de desgaste que muitas vezes foram expressos nesta investigação merecem ser analisados com muito rigor, evitando conclusões muito fechadas e prematuras. Vejo com preocupação a evolução deste processo e considero importante que a voz dos professores seja ouvida com atenção. Isto não significa, a meu ver, uma postura de concordância ou a eliminação de conflitos, apenas a superação de alguns impasses, mas outros surgirão. A questão não está na existência ou na superação dos conflitos em si, mas na relação de forças que se estabelece para sua superação.

7.4. A FORMAÇÃO PERMANENTE E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

A discussão sobre uma formação permanente específica em Educação Física foi intensivamente levantada durante a investigação. O tom desta discussão revelava uma reivindicação do professorado pela retomada de alguns espaços de reflexão, estudo e discussão de temas pertinentes à prática docente da Educação Física.

As falas, invariavelmente, resgatavam o período de ativação curricular onde, segundo os professores, esta discussão foi contemplada de forma bastante consistente. Em muitos momentos me perguntava qual seria o limite entre a justa necessidade desta retomada e um sentimento de resistência ao avanço do processo que parecia passar, de forma inevitável, por

uma ampliação dos espaços de formação, forçando uma discussão com um coletivo mais amplo e exigindo um exercício de um pensar voltado para a interdisciplinaridade.

Foi importante ouvir, observar, voltar às fontes documentais que, infelizmente, deste período são muito escassas. As falas se completavam e fui tentando reconstruir uma retrospectiva do processo de formação dos professores na rede, com uma atenção para este período tão destacado por eles.

Depois de muita insistência e um verdadeiro trabalho de “garimpo”, consegui chegar ao relatório deste período, com um resumo dos encontros de ativação curricular. Este material não se encontrava disponível na SMED, o que me dificultou bastante o acesso. Insisti nesta busca como forma de conferir validade interpretativa através de uma triangulação dos achados não apenas com a literatura mas também com fontes documentais.

Antes de tratar especificamente da trajetória da formação específica em Educação Física na rede municipal durante o período de que trata a investigação, vou apresentar alguns traços característicos que aparecem nas falas dos professores, que considero muito significativos para a compreensão da formação permanente mais específica em Educação Física.

7.4.1. RECICLANDO CONHECIMENTOS.

Quando os professores falavam de formação permanente voltada para a especificidade da Educação Física, ficava cada vez mais evidente alguns traços que marcam a concepção que têm a este respeito. No caso específico da Educação Física, a formação continuada é associada à idéia de atualização de conhecimentos, renovação de conteúdos das aulas, idéias muito vinculadas ao conceito de “*reciclagem de conhecimentos*”. As falas abaixo ilustram bastante esta situação:

“ A gente não pode estagnar, tudo é movimento, nessa vida, eu vejo isso principalmente na nossa área, a Educação Física, como as coisas mudam, como existem mudanças visíveis, então eu acho que a gente tem que estar sempre buscando novos conhecimentos, novas alternativas de trabalho ...” (Vilma, junho/99)

“ A nossa área , eu acho assim que surge muita coisa nova né, eu acho que é uma área que está crescendo muito e eu acho importante a gente estar sempre atualizada, então eu participo dos congressos ...” (Laura, julho/99)

Esta é uma referência que se aproxima muito do que costuma ser veiculado nos eventos de formação permanente de Educação Física que são oferecidos fora do âmbito da prefeitura, sendo organizados por associações e pela iniciativa privada: atualização como ponto central para uma prática profissional competente.

Cabe destacar um evento em particular, que é o Encontro Nacional de Profissionais de Educação Física, realizado anualmente no Rio Grande do Sul, já em sua 26. Edição. Este encontro reúne um número expressivo de professores das redes públicas gaúchas em virtude da liberação de ponto por eles conquistada.

Ao longo da desses 26 anos, a identidade do evento alterou-se bastante, deixando de priorizar questões de políticas públicas de ensino e lazer para aproximar-se mais dos “interesses do mercado”. Isto se concretiza na ampliação do número de cursos oferecidos durante o evento, priorizando a atualização de conhecimentos instrumentais sobre modalidades esportivas ou práticas corporais vinculadas à área de Fitness⁸². Simultaneamente, o espaço para a discussão ou a formação voltada para questões pedagógicas era drasticamente reduzido. Ainda que exista uma oferta considerável de cursos voltados para diferentes práticas corporais no âmbito escolar, a abordagem não costuma receber o que se chamaria de trato pedagógico. Esta mudança na identidade deste Encontro e sua atual estrutura vem sendo questionada pelos professores⁸³.

A participação dos professores nestes cursos, assim como em outros oferecidos no circuito comercial, costuma estar vinculada à prática pedagógica que desenvolvem na escola. As buscas, no entanto, parecem resultar em freqüentes frustrações, pois na maioria das vezes as professoras avaliam estes cursos como muito superficiais e cada vez mais massificados.

Júlio se mostra insatisfeito com os cursos que tem participado nesses eventos, com relação ao seu interesse por dança:

⁸² O termo Fitness costuma reunir práticas corporais que tem como objetivo o desenvolvimento da aptidão física.

⁸³ Sobre isto ver AMARAL (1999), GÜNTHER (2000) e MOLINA NETO (1996a).

“ Porque existe uma massificação dos cursos e eles estão contratando, infelizmente, profissionais não qualificados, que não levam seriedade no trabalho e acabam comprometendo todo o assunto, que é a dança, que poderia ser melhor aproveitado pelos professores que vão lá. A maioria sai insatisfeito.” (Júlio, junho/99).

Esta posição, no entanto, varia um pouco dependendo da expectativa que cada professor cria em relação às atividades de formação que procura e o nível de discussão ou conhecimento que já possui da área. Para professores que estão com uma experiência mais recente no magistério, a busca de conhecimentos práticos para ampliação de repertório de atividades é mais importante e, nesse sentido, as necessidades parecem ser preenchidas, como para Vilma:

“ ... era bem o que eu estava querendo sabe, alternativas diferentes, então eu me achei nesse curso, sabe. [...] Esses cursos que eu fiz ultimamente, foi mais o lado prático mesmo, idéias de coisas, está faltando subsídios teóricos também, que é o que eu estou te falando, que eu estou correndo atrás.” (Vilma, junho/99)

Para algumas professores, no entanto, a busca específica de alguns conhecimentos instrumentais não é apenas no sentido de uma mera atualização de repertório de atividades. Esta busca pode se constituir em uma qualificação da intervenção pedagógica que se realiza através dos projetos. Os projetos são vistos como espaços pedagógicos mais significativos para os alunos do que as próprias aulas e, a partir desta idéia, procuram atividades de formação que lhes aproxime do conhecimento trazido pelos alunos e as capacite a articular estes conhecimentos e superá-los. É o caso de Sueli e Júlio, que buscam atividades de formação voltadas para a dança:

“ ... eu quero fazer agora uma oficina de funck, eu acho que eu tenho que estar ... é lógico que eu não tenho que ter a padronização do movimento, mas eu tenho que ter uma coisa nova para passar para eles, porque eles são muito bons e eles querem mais passos novos. Eu acho que é uma coisa muito legal nessa oficina de dança.” (Sueli, junho/99)

“ eu participei dos eventos com a dança, que é uma coisa que tem me ocupado muito o tempo ultimamente e que tem me trazido muita satisfação porque é um canal, e a escola está apoiando, a Secretaria está apoiando e eu estou apostando muito nessa atividade

que é uma atividade de formação. está dando certo e os alunos estão correspondendo.”
(Júlio, junho/99)

Não havendo um espaço sistemático para este tipo de formação no interior da rede, estes cursos feitos por iniciativa individual acabam por constituir-se num espaço complementar às formações oferecidas pela SMED. No entanto, a concepção de Educação Física hegemônica na maioria destes eventos não costuma contemplar as concepções mais críticas.

Em vários seminários (Internacional e Nacional) realizados mais recentemente pela SMED, também foram realizadas mesas específicas⁸⁴ onde se tratou de temas ligados à corporeidade, pedagogia do movimento, a partir de diferentes abordagens. Foram, no entanto, eventos isolados, e cuja repercussão acabou ficando muito limitada e sem margem para uma continuidade. A principal questão levantada pelos professores é justamente a ausência de uma ação contínua de formação, que contemple aspectos específicos da Educação Física, visando nortear a construção de uma nova prática pedagógica na escola ciclada.

A maioria dos professores demonstra não se satisfazer apenas com encontros para “trocar experiências”. O desejo manifestado por muitos deles é de um espaço de estudo, de reflexão com seus pares, que lhes possibilite reelaborar e qualificar sua prática pedagógica. Esta necessidade pode ser sentida nas falas abaixo:

“Eu hoje tenho clareza disto: nós precisamos ter uma proposta para a área de EF, que é claro, não esteja desvinculada de uma proposta maior da escola, mas que tenha sua identidade, que saiba para onde ir, que um aluno que veio de um ciclo, ou de um ano ciclo não repita as mesmas coisas, as mesmas atividades com outro professor, que se tenha um currículo, dentro de uma proposta de trabalho, um currículo determinado, de ações, de atividades, de conteúdos, vinculados a uma proposta de trabalhar, a forma com que o professor vai desenvolver esses conteúdos junto aos seus alunos e é claro, junto à escola, vinculado ao trabalho da escola”. (Fernando, julho/99)

“ ... a gente (professores de áreas específicas) pensou em organizar um currículo pensando na escola ciclada, pensando no trabalho interdisciplinar mas para isso a gente

⁸⁴ Dois exemplos recentes de mesas específicas no Seminário Internacional de Reorientação Curricular: “O corpo que não vai à escola” (1997) e “Pedagogias do corpo” (1999).

precisava realmente ter mais tempo de estudo e dentro da escola não se tem, pelo contrário até e isso a própria SMED é culpada porque eles tentam realmente que o professor dentro da escola tenha sua carga horária totalmente tomada, quando não está tomada está com reunião e a reunião é uma vez por semana, aquelas duas horinhas e deu e, em geral já tem pauta programada então fica superdifícil para cavar um outro espaço. A gente tentou mas não foi adiante, faltou até de repente persistência da gente, mais organização, mas não deu.”
(Marta, junho/99)

As duas falas acima, se aproximam na inquietação diante do novo, que ainda não está bem delineado e me parece que construção exige espaços de reflexão em um movimento permanente entre o coletivo da escola como um todo e com seus pares de áreas mais específicas. Mesmo a estruturação por áreas que englobam disciplinas próximas, como o caso da Educação Física, dentro da área de expressão junto com outras disciplinas, nem sempre parece responder às necessidades mais específicas do professorado desta disciplina.

A existência de um espaço no interior das escolas, por si, não é garantia que este venha a se constituir em um momento de estudo e reflexão mais aprofundados. Este tipo de encontro já existiu em algumas escolas e, apesar de ser considerado como importante pelos professores, ao longo do tempo, acabou por se tornar um momento de preparação de atividades realizadas na escola, de caráter mais ativista, mas sem um projeto de estudo ou de reflexão mais profunda sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, como nos revela Ana:

“ Tu esteve presente, tu viste quantas reuniões a gente pode discutir assuntos, sempre tem alguma coisa que a gente pode discutir, mas também a gente brinca, fala de outras coisas, é um momento de interação, nesse campo é bom, que é um momento que a gente está ali, todo mundo e havendo trocas, mas como eu te falei, é uma hora só de reunião, é uma hora e pouco, eu acho pouco tempo, quando tu começa a planejar alguma coisa e decidir já está na hora de ir embora. [...] Olha, desde que eu estou aqui, que eu me lembre ... até para passar as informações, quando trazia das outras reuniões era difícil, porque você sabe como é, num grupo é difícil, ainda mais educação física, o pessoal gosta de falar e de comentar bastante, o pessoal é bem alegre e falante, às vezes a reunião caía para outro lado e era difícil retomar. Mas o pessoal, quando é exigido eles pegam, quando: ah, é para fazer, então vamos fazer ! “ (Ana, junho/99)

De fato, em muitas reuniões que participei, pude presenciar discussões interessantes, mas o que me parecia ser necessário é uma sistemática para que estas discussões pudessem se constituir num espaço mais efetivo de formação.

A reaproximação com a universidade é vista como positiva, com a ressalva de que haja um movimento de aproximação de ambas as partes, tendo como foco a prática docente exercida nas escolas. É Ana, novamente, quem expressa esse afastamento como uma perda no seu processo formativo:

“ ... como eu disse, eu gostaria de voltar a ter estagiários aqui na escola, até é uma pena assim de não ter estagiários. Essa escola abrigava estagiários, que vinham trabalhar, eu sempre trabalhei junto com eles, assistindo, dando orientação, ficando junto com os alunos e eles sempre me trouxeram trocas também, coisas novas da faculdade, no teu dia a dia, quando tu começa assim, depois de muitos anos de profissão, tu vai te ausentando um pouco da universidade, se tu não tem um motivo muito sério, uma coisa muito forte para te levar lá tu acaba não indo mais, então era um canal, um meio sabe, e eu acho importante ...” (Ana, junho/99)

A fala de Ana se aproxima do que MARQUES (1992) manifesta, com relação à aproximação da escola e universidade em uma perspectiva de formação permanente:

“ Deve o educador egresso da universidade sempre voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou.” (p.198).

Uma proximidade efetiva entre estes dois espaços, pode constituir um avanço significativo para que os professores não sejam “ engolidas” pela rotina do dia-a-dia e, por outro lado, possibilite aos futuros professores uma aproximação com o mundo real onde possivelmente irão atuar, bem como aos docentes universitários, um permanente estado de reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar.

Durante as falas, foi lembrado o período da ativação curricular, que parece ser uma referência central no processo dos entrevistados que já estão na rede há mais de dez anos. O conjunto de ações realizadas nesse período parece ter fornecido bases importantes para um

processo de reflexão sobre as concepções de Educação Física que até então vinham norteando a prática pedagógica destes professores e que outras perspectivas poderiam ser buscadas. A fala de Fernando retrata exatamente isto:

“ Nós já tivemos momentos, em 91, 92, 93, nós tivemos um movimento que, para a área foi bastante significativo. Houve um crescimento bastante grande, nessas questões de trocas de experiências, relatos e apresentações de vídeos de aula, discussões sobre os trabalhos que estavam sendo executados nas escolas ... hoje infelizmente eu não percebo isso. Hoje a impressão que eu tenho é que existe um vazio, um vazio bem concreto assim ó: quem quiser buscar alguma coisa tem que ir à luta, e a gente não tem mais disponibilidade de leituras, disponibilidade de discussão, quer dizer, essa coisa de leitura, não existe mais incentivo por parte de ninguém, quer dizer, é individual, se eu quero buscar alguma formação, eu com a minha vontade, com meu interesse, com meus recursos, eu é que vou ter que adquirir um livro, eu é que vou ter que fazer um curso fora da minha carga horária de trabalho ...” (Fernando, julho/99).

A fala de Fernando revela, de forma bastante explícita, a reivindicação, a meu ver legítima, por uma formação que contemple a especificidade da Educação Física e que se movimente entre a prática pedagógica que desenvolve e uma busca teórica. Por outro lado, talvez de forma menos visível, revela também a falta do hábito de leituras que possam contribuir para seu processo formativo.

A questão da leitura apareceu nas entrevista, variando entre uma quase ausência de leituras até o hábito regular, com um caráter mais abrangente do que apenas uma leitura específica sobre Educação Física.

Nara expressa um sentimento que parece completar o que foi expresso acima por Fernando, com relação à leitura feita de forma isolada, descolada de um processo de discussão com um grupo:

“ Eu assim ó, eu tenho lido muito pouco, tenho lido muito pouco e uma das coisas que eu acho que faz a gente querer ler pouco é tu não ter um momento para discutir, então eu acabo lendo e guardando para mim ...” (Nara, julho/99)

Para alguns professores, as dificuldades que surgem no dia a dia, a partir de mudanças de referencial já parecem exercer um efeito mais desafiador, que impulse a buscar, mesmo que individualmente, algumas respostas. Este parece ser o caso de Marta, que vincula o hábito da leitura com sua formação acadêmica, mas também com o dia-a-dia:

“ Agora o hábito mesmo eu acho que eu peguei desse referencial mais acadêmico, depois no meu dia a dia porque tu começa a sentir falta, meu deus; ai, estão falando em construtivismo, o que é construtivismo? Estão me contando um monte de coisas, mas deixa eu ir buscar, o que o fulano disse, o que o outro disse ... Construtivismo pós-piagetiano, tu tem que ir lá na fonte, tem que procurar, tem que ler.” (Marta, junho/99)

Quando eu falava com Marta sobre as minhas interpretações das entrevistas, voltamos a falar sobre a questão de leituras e ela me contou que na escola onde atuava procuravam trocar leituras, quando possível conversavam sobre o que liam. Esta situação deve ser destacada, porém lembrando que esta escola me pareceu ter um trabalho coletivo bastante articulado, já bastante avançado nas discussões sobre interdisciplinaridade, se comparada a outras escolas onde estive durante a investigação. Isto me faz pensar na importância de uma articulação entre ação maior da SMED e as ações no interior da escola, que fortaleçam iniciativas autônomas a partir do coletivo que atua na escola.

A falta de tempo é um fator bastante limitante para que os professores leiam mais. Hélio manifesta esta dificuldade:

“ Para ler, para tu tirar um livro da biblioteca, tempo para ir na biblioteca a gente não tem, o período vago que já tem é para botar os registros em dia, as folhas de chamada, para registrar os conteúdos que tu trabalhou naquele dia e não teve tempo para registrar, e 60 horas trabalhando, eu trabalho de manhã, de tarde e algumas noites, é o meu caso. A gente lê alguma revista, algo assim que seja mais rápido assim.[...] um livro pode ser útil, no meu caso assim, eu precisaria bastante motivação para isso, para vencer essa carga brutal de trabalho.” (Hélio, maio/99)

Ana, que não tem uma carga horária tão intensa quanto Hélio, também vê sua capacidade de leitura ser vencida, nos últimos tempos, pelo cansaço:

“ ... é difícil, dá sono, depois de um dia de trabalho. Não tenho lido, sinceramente, sou uma pessoa que adora ler, gostaria de ler muito mais do que eu leio, principalmente livros, tenho um monte de livros lá que estão à minha espera, que eu adquiri em feiras de livros passadas, não só da área de Educação Física, romances, novelas, mas o problema está sendo ... ultimamente o que eu tenho lido é jornal e Veja, semanal, para ser bem sincera, são as duas coisas que eu tenho lido ultimamente.” (Ana, junho/99)

A falta de hábito, somada ao cansaço, parecem estar limitando as leituras de muitos professores. Problema superado, em parte, pela troca com colegas, independente dos temas de leituras, o que facilita o acesso, tanto por uma questão de tempo como financeira. Ainda assim, a leitura não parece estar sendo um estímulo a reflexões mais profundas no âmbito da prática pedagógica.

7.4.2. CONSTRUINDO CAMINHOS.

Em setembro de 1999, foi oferecida uma atividade de formação aos professores da Rede Municipal, com a duração de 40 horas, resultado de uma solicitação da SMED junto aos docentes da ESEF/UFRGS.

A realização desta formação parece uma demonstração de sensibilidade por parte da SMED com relação à reivindicação dos professores de Educação Física da rede. Ainda que esta atividade tenha contemplado apenas uma parcela de professores, a participação interessada demonstrou que, de fato, este parecia ser um momento significativo para a qualificação da prática docente da Educação Física nas escolas de rede municipal. Da mesma forma, entendo que tenha sido um momento valioso para os docentes universitários que estiveram envolvidos, a fim de que possam, também eles, qualificarem sua ação junto à formação de futuros professores.

Durante os encontros, chamou-me a atenção o fato de muitos professores participarem ativamente das discussões, trazendo elementos que, por vezes, complementavam as falas dos

palestrantes ou mesmo se opunham, possibilitando-lhes conhecer aspectos importantes que compõem o saber⁸⁵ construído no dia-a-dia das escolas.

A diminuição da distância entre o universo acadêmico e o “*chão da escola*” vem sendo cada vez mais freqüente nas discussões e investigações que tratam de formação de professores. Os caminhos para a construção de um ensino público de qualidade parecem indicar esta direção. A realização desta formação nas dependências da Universidade pode representar um retorno dos professores à um espaço do qual se distanciaram, pode se constituir ainda em uma forma de acesso à produção acadêmica mais recente.

Este retorno à formação específica pode vir a significar ainda, um avanço na proposta interdisciplinar, a partir de uma clareza maior das possibilidades da própria Educação Física dentro do projeto político-pedagógico da escola. Trazer elementos das correntes mais progressistas da Educação Física para o interior da escola pode oferecer um suporte importante na construção, por exemplo, dos complexos temáticos.

O que me inquieta neste momento é que seja realizado um trabalho de registros mais sistemáticos do trabalho pedagógico que vem se desenvolvendo nas escolas. Em meio a todos os conflitos que acompanham a implantação dos ciclos de formação, é possível constatar o esforço de grande parte dos professores para adequar sua prática aos novos espaços e tempos pedagógicos que estão sendo construídos. A trajetória de cada escola é única e nem sempre linear.

Nas entrevistas ficou muito clara a importância que os professores conferem à realização de um registro sistemático de sua prática, porém não é algo que faça parte do seu cotidiano, com poucas exceções.

Paula, apesar de não ter o hábito de realizar registros sistemáticos, entende que este tipo de procedimento é importante como forma de preservar a trajetória de um processo, a fim de que não se perca no dia-a-dia:

⁸⁵ A respeito da divisão entre “*saberes*” e “*conhecimento*”, ver COLLARES et alii (1999), onde é feita um reflexão muito pertinente em torno dos significados que envolvem esta divisão.

“ Eu acho importante, acho que seja importante para que as coisas fiquem, o nome já é: *registros*, para que as coisas fiquem registradas, para que não se perca. Tem muita coisa que a gente faz, muito trabalho que as pessoas fazem que a gente fica, passa e a gente esquece. Eu acho que o registro é para isso mesmo, para que as coisas fiquem, dando certo ou não, para que a gente possa aprimorar o que já foi feito. Eu considero bem importante registrar, independente de eu fazer ou não, acredito que seja bem importante mesmo para o trabalho todo, não só da Educação Física, mas geral.” (Paula, agosto/99)

As turmas de progressão⁸⁶, por exemplo, têm exigido um trabalho pedagógico até então desconhecido para os professores. Este caminho envolve a criação de novos conhecimentos que vão sendo revistos e reelaborados durante o andamento do próprio processo.

Assegurar o tempo de registros e sistematizações deste trabalho por parte da estrutura administrativa e, por outro lado, o exercício da disciplina dos próprios professores nesse sentido poderia resultar na sistematização de alguns indicativos valiosos para uma nova concepção de Educação Física a partir de novos espaços e tempos pedagógicos.

Atualmente, o que existe e é bastante conhecido do professorado é o trabalho do Coletivo de Autores, que propõem uma metodologia da Educação Física escolar, a partir da concepção crítico-superadora, inclusive apresentando uma proposta de ensino por ciclos. Não se trata, contudo, de uma obra que tenha surgido a partir da prática cotidiana de professores.

Telma e Vilma costumam fazer registros a partir de sua prática pedagógica. Ambas trazem a relevância que isto tem para uma intervenção pedagógica qualificada e também como suporte para uma avaliação formativa:

“ Eu costumo fazer, é o que eu te disse, eu procuro assim, sou uma pessoa bastante disciplinada, principalmente nesse trabalho com séries iniciais. Eu tenho tido assim um trabalho mais detalhado, eu registro todas as atividades, depois da atividade desenvolvida eu anoto o que deu certo, o que não deu, o que eu preciso melhorar, então eu estou bastante disciplinada, tenho registrado sim, tenho planejado todas as atividades, então esse ano eu

⁸⁶ Turmas de progressão se constituem em classes formadas por alunos que, por reprovações, entrada tardia na escola ou afastamento dos estudos, se encontram defasados com relação aos colegas de sua faixa etária. Sendo assim, forma criadas as referidas turmas, como alternativa para que venham a se preparar para serem inseridos em turmas adequadas.

tenho tido um pouco mais de tempo.[...] eu estou vendo um resultado bem melhor do meu trabalho depois do registro.” (Telma, junho/99)

Vilma acrescenta a importância do retorno para os alunos na avaliação formativa:

“ Eu sempre faço uma avaliação com os alunos assim, mais uma avaliação geral assim, minha, deles e das aulas [...] eu prefiro verbal porque eles conseguem falar melhor, se expressar melhor. Então a gente sempre faz e eu tenho esses registros, eu posso voltar atrás e ver: bom, de tudo o que eu fiz, o que realmente ficou para eles, o que não ficou, o que eu posso trabalhar melhor, porque eu acho que com isso a gente tem um subsídio para dizer: báh, isso não pegou, mas que será que não pegou? Eles não gostaram, eu não intervi de forma correta ... porque isso para mim é novo, então se eu não tiver um registro eu me perco.” (Vilma, junho/99)

Este tipo de procedimento permite uma *"reflexão sobre a ação"* tal como proposta por SCHÖN (1995), onde o professor estabelece um tempo, após a realização do ato pedagógico, para pensar sobre suas observações, os significados atribuídos a cada situação ocorrida e possíveis reestruturações para ações futuras. É um processo descritivo que exige palavras, é o registro em si.

Por outro lado, não havendo registros descritivos, não caracteriza a inexistência de um processo reflexivo, apenas dá-se de forma diferenciada, durante a ação onde as possíveis alterações efetivam-se já no decorrer do ato pedagógico⁸⁷. Tenho questionamentos quanto à profundidade deste segundo processo e sua contribuição ao longo da prática pedagógica.

Júlio prioriza o retorno direto para o aluno, mas sem um registro por escrito, apenas faz um “registro mental” que é bastante freqüente entre os professores entrevistadas:

“ eu vejo mais necessidade de conversar com o aluno, converso muito com eles e ao invés de eu cobrar deles e eles cobrarem de mim, eu faço os meus registros orais assim com eles. nós sentamos muito para conversar sobre aquilo que fizemos ou como vamos fazer.” (Júlio, junho/99)

⁸⁷ Ibid.

E uma posição semelhante à de uma outra professora, porém esta traz uma peculiaridade com relação ao trabalho diferenciado que realiza em uma escola especial:

“Não tenho muito o costume de fazer registros, o meu registro é na minha cabeça, dentro de mim estão registradas todas as coisas que vieram passando desde março, digamos até agora. Na escola especial eu registro, até porque eu tenho que fazer parecer descritivo, então tem algumas coisas, algumas palavras-chave que eu preciso marcar né.[...] aqui na escola regular eu não tenho como costume fazer, mas algumas coisas eu tenho registrado, alguns fatos que ficam marcados, algumas coisas que aconteceram, significativas, eu marco no meu próprio caderno, que eu tenho aqui, para ver em casa. E eu, como tu viste ontem durante a aula (refere-se a uma aula que eu observei), pontuo muito os acontecimentos, então eu não fico com esse apontamento para mim, no meu caderno, eu fico com esse apontamento dentro de mim e procuro fazer essa passagem para os alunos, eu procuro trazer essa reflexão para eles ...” (Rosa, junho/99)

O uso de registros como suporte para a elaboração de pareceres descritivos dos alunos, embora tenha sido colocado no contexto de escola especial, é uma tendência a se instalar na rotina das escolas, uma vez que vem sendo intensificada a prática de avaliação formativa, de caráter permanente e a confecção de pareceres descritivos para todos os alunos.

O registro pode, ainda, adquirir um caráter menos relevante na Educação Física, devido ao papel ou ao status que o próprio professor atribui a esta disciplina. No caso de Érica, que atua como professora de disciplinas “teóricas” e também Educação Física, a valoração do registro é bastante diferenciada em cada situação:

“ ... então eu tenho assim, eu tenho ali o caderno, direitinho, então o que o aluno entrega, o que ele não entrega, porque não fez o tema, quem trouxe tal tarefa, quem fez o mapa, quem fez o cartaz. Isso dentro da sala de aula eu cobro muito, já na EF não. Na EF eu tomo nota do uniforme, nem é uniforme, a roupa adequada para a prática da EF mesmo, que é anotada, e ao fazer ou não fazer, participar mais ou menos, até porque a aula de EF tem menos dificuldade do que na sala de aula.” (Érica, julho/99)

Neste caso o registro parece funcionar mais como um instrumento de controle, onde a conduta das alunas é avaliada. A separação entre a Educação Física e as de “sala de aula” reportam à divisão entre disciplinas examináveis e não examináveis (BALL, 1989) .

Para PERRENOUD (1993) é, muitas vezes, o envolvimento afetivo com o processo, que constitui a necessidade dos professores de compreender e reinterpretar os acontecimentos vividos na prática. Ainda que a “releitura da experiência” em muitos casos leve à confirmação da prática que já vem sendo exercida, poderia tornar-se um fator de mudança mediante uma outra organização, que possibilitasse trabalhos e discussões coletivas. Este avanço exige que novas formas de relação se estabeleçam, onde a confiança se sobreponha ao receio de se exporem ou exporem suas práticas para discussão com colegas.

8. FORMAÇÃO PERMANENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: afinal onde chegamos com tudo isto?

Quando questionadas sobre os possíveis efeitos da participação nas atividades de formação sobre sua ação docente, quase todas as professoras concordam que passaram a rever sua prática pedagógica. Esta posição se manteve mesmo diante de situações de conflito com relação a orientação da SMED.

O impacto provocado pelas palestras no seminário, ainda que amenizado quando retornam à escola, têm sensibilizado os professores para reverem suas concepções de educação e, principalmente, a repensar seu papel no coletivo da escola.

Ao longo destes dez anos, as diferentes estratégias de formação permanente efetivamente têm resultado em mudanças de práticas, em maior ou menor grau. A própria estruturação dos ciclos de formação implica uma readequação do trabalho pedagógico.

O processo formativo dos professores, no entanto, é muito mais amplo do que as ações desencadeadas a partir da SMED, nos últimos dez anos. Os professores vão elaborando os conhecimentos adquiridos em seminários, palestras, reuniões pedagógicas junto às experiências cotidianas da prática docente, cursos realizados por conta própria, leituras e toda a carga de informações a que todos nós somos submetidos no dia-a-dia através da mídia.

É um processo complexo onde não existem delimitações rígidas. O conjunto dos achados obtidos ao longo desta investigação me levam a crer que, de fato, a participação dos professores nas atividades de formação oferecidas no interior da rede, nesses dez anos, tem provocado uma série de questionamentos, reflexões e uma reelaboração de suas práticas pedagógicas, embora nem sempre de forma direta.

A apropriação dos conhecimentos transmitidos ou produzidos no interior destas formações é um processo individual que se funde com as experiências individuais de cada professor, provocando em cada um deles um impacto diferente. Os nexos que cada professor estabelece entre os conhecimentos apreendidos nas formações e a sua prática pedagógica são balizados por sua concepção de mundo, de sociedade, de homem, e de educação. É possível até se considerar que as participações nestas formações possam levar os professores a rever

algumas dessas concepções, mas por outro lado, não podemos negar que alguns se apropriarão destes conhecimentos para reforçar conceitos já estabelecidos, ignorando a perspectiva de transformação.

Sem dúvida, o impacto destas formações, principalmente dos eventos maiores como os seminários nacionais e internacionais, tende a se diluir na prática cotidiana, em uma aparente acomodação. Não entendo que isto justifique o abandono deste tipo de modelo de formação, no entanto, a combinação com uma formação efetiva no interior da escola, de forma sistemática, é fundamental e é justamente neste ponto que parecem estar se estabelecendo algumas dificuldades.

A prática pedagógica dos professores tem lugar num dado contexto histórico e social e é importante que se tenha claro que estas condições não estão dadas pela SMED ou pelos professores que a exercem. Dentro destas condições se desenvolve uma cultura docente que não se deixa transformar apenas através de atividades de formação. As condições onde atuam os professores exigem mudanças que apontem na mesma direção proposta nas formações e fundamentalmente com efetiva participação do professorado e sua adesão.

A questão dos fundamentos teóricos é ainda colocada como uma dificuldade que lentamente parece estar sendo desmitificada como algo superior ou distante da prática pedagógica cotidiana. A necessidade da existência de uma vinculação entre ambas pode ser um passo em direção a uma relação mais dinâmica entre teoria e prática, num permanente ir e vir que qualifique a ambas. GIMENO SACRISTÁN (1995) traz uma importante contribuição a este respeito:

“ A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática.” (p.78)

A questão levantada sobre a importância de que a prática pedagógica seja permeada por um processo de reflexão na e sobre a ação também não é algo dado e presente, mas antes, uma busca permanente, que parece estar mais próxima de sua concretização para alguns professores do que para outros. Esperar que os professores passem a ser mais reflexivos e ajam com maior autonomia exige que se construa uma tradição de pensamento e de reflexão, ainda inexistente (POPKEWITZ, 1995).

Num contexto maior onde os professores vem sendo, historicamente, levados ao papel de técnicos executores, tentar que construam uma prática transformadora, fundamentada na reflexão é “andar na contramão” e, mesmo no contexto de mudanças que vêm acontecendo no interior da rede, há que se considerar que a questão da autonomia das escolas e do professorado é ainda uma questão mal equacionada e que exigirá a superação de muitas contradições para que venha a avançar.

As mudanças decorrentes da implantação dos ciclos acabam por criar, em algumas escolas, uma relação bastante paradoxal com relação à formação permanente: há um sentimento de resistência à implantação dos ciclos, e, simultaneamente, um reconhecimento de que algo precisava mudar, que a escola, tal como estava não respondia mais às necessidades da sociedade e, nesse sentido, a implantação de ciclos vem exigindo uma revisão de algumas concepções arraigadas no interior da escola e que devem ser superadas. A formação permanente, então, deve oferecer um suporte que amenize os impactos sofridos com esta mudança e que indique uma direção para que os professores possam situar-se. Esta colocação me parece absolutamente legítima e revela justamente a seriedade com que os professores encaram seu papel na escola. Mesmo assim, gostaria de citar algumas considerações de ARROYO (1999) com relação a isto:

“ Faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola. [...] o caráter antecedente de toda a qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando pensamos na formação de professores, como também quando estes pensam na educação de seu alunos. [...] Ao tempo de intervir terá de preceder o tempo de aprender, de qualificar-se para intervir com qualidade. Sempre nos disseram que o domínio da teoria precede à prática. Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o

fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos.” (p.146)

As reflexões propostas por ARROYO (1999), parecem indicar mais uma questão de fundo que se coloca na implantação de ciclos (assim como qualquer outra mudança) : qual o papel da formação de professores neste processo e como situam-se estes professores com relação a sua formação?

O conteúdo apreendido através da minha convivência com os professores e com as entrevistas me possibilitou perceber que a dimensão do processo de formação de professores é muito mais amplo e complexo do que me parecia ao início. Ao retomar o problema da pesquisa, permito-me afirmar que as diferentes ações de formação permanente que tem tido lugar no interior da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, têm, de alguma forma, atingido a prática pedagógica dos professores investigados. Lembro, no entanto, que estes professores não estão expostos a outras ações de formação permanente, simultaneamente ao processo que vivem no interior da Rede e, especificamente na escola onde atuam.

As minhas interpretações construíram-se a partir do discurso dos professores e, embora tenham sido feitas observações do ato pedagógico, concentrei minhas análises nos discursos. Esta escolha está fundamentada, em parte, pelo fato que apenas através dos relatos dos professores eu poderia resgatar informações sobre sua prática pedagógica no passado.

Ainda que o problema original da pesquisa não tenha perdido sua relevância, parece-me pertinente registrar que, para os professores, mais significativo do que confirmar a importância da formação permanente na prática pedagógica dos professores, é a ênfase que estes colocam na necessidade de participarem mais efetivamente deste processo.

De qualquer forma, através da fala de vários professores, ficou patente a importância de ações de formação permanente sobre o seu fazer pedagógico no cotidiano. Em diferentes níveis, parece que as diferentes atividades de formação permanente oferecidas pela SMED nos últimos dez anos têm atingido a prática pedagógica destes professores, ainda que possam existir críticas com relação a estas mesmas atividades.

Os espaços de formação no interior da escola estão minimamente assegurados através dos encontros semanais, ainda que este espaço não contemple todas as necessidades dos professores e nem sempre seja ocupado de uma forma adequada.

Em uma das minhas idas às escolas para conversar sobre as interpretações das entrevistas, um professor me perguntou qual seria o meu objetivo afinal, qual seria minha posição, um pouco tentando sondar minha posição com relação ao professorado das escolas e com a SMED. Foi uma pergunta de extrema importância, pois me possibilitou expressar a minha posição, sem deixar dúvidas. Eu lhe respondi que não acredito em “mocinhos e bandidos”, isto é, não estava ali para me posicionar de um lado ou de outro, procurando culpabilizar alguém pelas crises pela qual vêm passando algumas escolas.

Só o que pretendi com esta investigação foi penetrar na questão da formação permanente de professores, a partir da perspectiva destes mesmos professores, que estão atuando na escola. Esta escolha me possibilita uma aproximação com fatos, impressões e uma riqueza de informações diferentes das que eu encontraria se me detivesse em documentos ou na literatura. Optei por ouvir os professores para me aproximar mais da compreensão que estes têm de formação permanente e, como constróem este processo. Este me pareceu um caminho importante para tentar analisar o impacto que pode estar provocando o conjunto de ações de formação que vêm sendo realizadas no interior da Rede Municipal de Porto Alegre nos últimos dez anos.

Freqüentemente, no final das investigações, espera-se que o pesquisador, mediante a análise de seus achados proponha sugestões, aponte caminhos. Particularmente sou um pouco refratária a este tipo de postura, que facilmente pode levar a uma fórmula prescritiva, recomendada pela academia.

O que me parece mais relevante é o fato de ter ido a campo, recolhido um conjunto de informações que me parecem relevantes, onde os significados que os professores atribuem a diferentes aspectos de sua formação aparecem entrelaçados a referências da literatura sobre este assunto e algumas informações obtidas através de documentos e outras fontes de informação; tudo isto mediado pela minha interpretação subjetiva. Cada leitor deste trabalho fará sua própria interpretação e se posicionará diferentemente diante do que aqui está escrito. Sendo assim, só o que espero é que as considerações aqui desenvolvidas possam contribuir

para algum tipo de reflexão em todas as pessoas envolvidas no contexto onde se desenvolveu a investigação, direta ou indiretamente.

Não há uma intenção de criar generalizações que possam ser extrapoladas para toda a rede. Se as reflexões aqui expressas suscitarem dúvidas, inquietações, mesmo rejeições por parte de professores e demais profissionais envolvidos com este processo de formação permanente, talvez então, aí esteja uma parcela de contribuição desta investigação. Provocar reflexões, mais do que prescrever soluções, me parece mais adequado.

BIBLIOGRAFIA

- 1 AMARAL, Luciano e MLINA NETO, Vicente . A formação dos professores de Educação Física a partir dos eventos com carga horária reduzida. ENCONTRO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 25, 1999, Capão da Canoa. Anais ... Porto Alegre, APEF, 1999.
- 2 ANDRÉ, Marli Eliza D.A. Etnografia da prática escolar. 2.ed. Campinas: Papirus, 1998.
- 3 ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: SILVA JR., Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida V. Formação do Educador. São Paulo: Editora UNESP, 1996, v.1, p. 47-67.
- 4 ____ Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de professores. In: Educação e Sociedade – Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências, Campinas, n.68, p.143-163, dez, 1999.
- 5 AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e Neoliberalismo. Revista Paixão de Aprender-Escola Cidadã: construindo sua identidade, Porto Alegre: SMED, n.9, p.26-39, dez., 1995.
- 6 ____ Soberania popular, gestão pública e Escola Cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson SANTOS dos.; SILVA, Luis Heron da. Identidade Social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1997, p. 9-19.
- 7 ____ Escola cidadã: Construção coletiva e participação popular. In: A Escola Cidadã no contexto da globalização. Porto Alegre: Vozes, 1998, p. 308-319.
- 8 BALL, Stephan J. La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.
- 9 BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. La escuela capitalista 8.ed. México: Siglo Veintiuno, 1986.
- 10 BRAUNER, Vera Pereira. La formación del professorado de educación física en la UFRGS, Porto Alegre – Brasil. Tendências teóricas. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva e OYARZBAL, Graziella Macuglia. Estratégias Educacionais no Mercosul. Porto Alegre: Novak Multimídia, 1999, p.161-180.
- 11 CARVALHO, Luís Miguel. A formação inicial de professores revisitada: Contributos da investigação sobre a socialização de professores. In: CARREIRO DA COSTA, Francisco e cols. Formação de professores em Educação Física – concepções, investigação, prática. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996. P.37-56.
- 12 COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- 13 COLLARES, Cecília AZEVEDO Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDY, José Wanderley. Educação Continuada: a política da descontinuidade. In:

Educação e Sociedade – Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. Campinas, n.68, p.202-219, dez., 1999.

- 14 CONTRERAS, Jose Domingo. La autonomia del profesorado. Madrid: Morata, 1997.
- 15 DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- 16 DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, Proletarización y Trabajo Docente. In: POPKEWITZ, Thomas. Formación del Profesorado – Tradición, Teoría e Práctica. Valência: Universidad de Valência, 1990, p.119-147 .
- 17 DIAS, Saulo Mena Barreto e MOLINA NETO, Vicente. Que conhecimentos o currículo da formação inicial possibilita aos jovens professores de Educação Física trabalhar nas escolas de 1º e 2º graus? SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 10, 1998, Porto Alegre. LIVRO DE RESUMOS ... Porto Alegre, UFRGS, 1999, p.417/418.
- 18 DICKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, Luiz Heron da., AZEVEDO, José Clóvis. e SANTOS, Edmilson SANTOS dos. Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1997, p.206-241.
- 19 DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: Educação e Sociedade – Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências, Campinas, n.68, p.109-125, (Especial), dez, 1999.
- 20 ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza, II – métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989, p.195-294.
- 21 ESTEVE, Jose Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. Porto: Porto, 1995, p. 93-124.
- 22 FARIA Jr, Alfredo Gomes. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner Wey. Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992, p.227-38.
- 23 ____ Educação Física – Globalização e Profissionalização, uma crítica à perspectiva neoliberal. Motrivivência – Educação Física: globalização e profissionalização. Florianópolis, n.10, p. 44-60, dez. 1997.
- 24 FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. La escuela a examen. Madrid: Eudema, 1998a.
- 25 ____ O Magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos A . Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998b, p.11-26.
- 26 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- 27 ____ Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- 28 ____ Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar. 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- 29 ____ Pedagogia do Oprimido. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- 30 FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Formação Permanente de Educadores: refletindo o processo de constituição da escola por ciclos de formação. In: Paixão de Aprender. Porto Alegre, N. 11, p.78-83, 1999.
- 31 FREITAS, Luis Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 1995.
- 32 ____ Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996, p.89-102.
- 33 FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1996, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: UFSC, 1996, V.2, p.389-405.
- 34 GADOTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório. 8.ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992.
- 35 ____ Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- 36 GARCIA JIMÉNEZ, Eduardo; RODRIGUÉZ GÓMEZ, Gregório; GIL FLORES, Javier. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe, 1996.
- 37 GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- 38 GIESTA, Nágila Caporlândia. Formação, concepções e ações profissionais do docente bem sucedido. Porto Alegre, 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 39 GIMENO SACRISTÁN, José. Profesionalización docente y cambio educativo. In: ALLIAUD, Andrea e DUSCHATZKY, Laura. Maestros – formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992, p.113-144.
- 40 ____ Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) Profissão Professor. Porto: Porto, 1995, p.63-92.
- 41 ____ Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. Pátio – revista pedagógica, Porto Alegre, ano I, n.0, p. 34-41, fev./abr. 1997.
- 42 GIMENO SACRISTÁN, José. e PÉREZ GÓMEZ, Angel L. Comprender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- 43 GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 44 GOELLNER, Silvana Vilodre. O método Francês e militarização da Educação Física na Escola Brasileira. In: FERREIRA NETO, Amarílio. Pesquisa histórica na educação física brasileira. Vitória: Editora UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1996.
- 45 GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- 46 GROSSI, Esther Pillar. Militância Pedagógica – Ingrediente Indispensável dos Novos Componentes Políticos em Educação. In: Alfabetização Construtivista . Formação do Alfabetizador: lições de um processo. Porto Alegre, SMED-GEEMPA-UFRGS-PUC-MEC, p.4-7, 1992 a.
- 47 ____ Só ensina quem aprende . In: Paixão de Aprender. Petrópolis: Vozes, 1992b, p.69-78.
- 48 GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. Encontro Nacional dos Profissionais de Educação Física – Reflexões sobre sua Importância na Formação Permanente de Professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 7, 2000, Gramado. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.513-518.
- 49 GUTIERREZ, Cláudio Augusto Silva. Formação continuada de professores na escola cidadã Análise da proposta de formação continuada de professores da Prefeitura de Porto Alegre na 3ª gestão da Administração Popular. São Leopoldo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNISINOS, 1996.
- 50 HERNANDEZ, Fernando. Como os docentes aprendem. In: Pátio – revista pedagógica, Porto Alegre, ano I, n. 0, p.9-13, fev./abr. 1997.
- 51 ____ A formação do professorado e a investigação sobre aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. A Pesquisa Qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: Editora UFRGS/Sulina, 1999, p.45-60.
- 52 HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papyrus, 1997.
- 53 HUBERMANN, M. Vida de professores. Lisboa: Porto, 1995.
- 54 IANNI, Otávio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, Denice Bárbara. Universidade, escola e formação de professores. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.39-50.
- 55 IMBERNÓN, Francisco. La formación del professorado. 2.ed. Barcelona: Paidós, 1997.
- 56 JAPIASSÚ, Hilton. A pedagogia da incerteza. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- 57 KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. Una teoría para la educación – Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996,

- p.17-38.
- 58 KUNZ, Elenor. A relação teoria /prática no ensino /pesquisa de Educação Física. Motrivivência – Educação Física -Teoria & Prática. Florianópolis, ano I, n.8, p.46-54,1995.
- 59 ____ Transformação didático-pedagógica do esporte. Editora UNIJUÍ, 1994.
- 60 LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- 61 LISTON, Daniel P. e ZEICHNER, Kenneth. M. Formación de profesores y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata, 1997.
- 62 LUNDGREN, U. P. Teoria del curriculum y escolarización. Madrid: Morata, 1992.
- 63 MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.
- 64 MAYER, F. Unterrichts methoden II : Praxisband. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987.
- 65 McLAREM, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 66 MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da Entrevista Não Diretiva em Sociologia. In: THIOLANT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 4.ed. São Paulo: Polis, 1987, p.191-212.
- 67 MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. 10.ed. Petrópolis: Vozes,1998, p.9-30.
- 68 MOCKER, Maria Cecília Miranda. Avaliação curricular do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Motrivivência – Educação Física -Teoria & Prática. Florianópolis, n.8, p. 209-217, 1995.
- 69 MOLINA NETO, Vicente. La cultura docente del profesorado de las escuelas públicas de Porto Alegre. Barcelona, 1996. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de didática e Organização educativa, Universidade de Barcelona, 1996a.
- 70 ____ e CORDERO, Graciela. Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de Educação Física de 2º grau de Barcelona. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, v.18, n.1, p.16-26, set. 1996b.
- 71 ____ A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. Porto Alegre, ano IV, n.7, p.34-42, 1997a.
- 72 ____ A formação profissional em educação física e esportes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, v.19. n.1, p.31-44, set. 1997b.

- 73 ____ Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. Revista Perfil. Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano – EsEF/ UFRGS. Porto Alegre, ano II, n.2, p.66- 74, 1998.
- 74 ____ Uma experiência de ensino do futebol no currículo de Licenciatura em Educação Física – experiência nº2. Revista Movimento. EsEF/UFRGS. Porto Alegre, anoVI, n.12, p.53-62, 2001.
- 75 MOLL, Jaqueline. Política de ensino de 1º grau e formação continuada de professores: a experiência de Porto Alegre. 16ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED). Caxambu: 1993.(Mimeo)
- 76 NASCIMENTO, Juarez Vieira do. A elaboração de projeto pedagógico para a formação do profissional de educação física. Revista de Educação Física. Maringá, v.5, n.1, p.43-48 , 1994.
- 77 NÓVOA, Antonio . O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão Professor. Porto: Porto, 1995a, p.13-34.
- 78 ____ Formação de professores e profissão docente. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995b, p.9-14.
- 79 OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Formação Profissional: Primeiras Influências. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, v.19, n.2, p.4-13, jan.1998.
- 80 PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- 81 PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. In: Motriz, São Paulo, v.18, n.1. set.1997.
- 82 ____ La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata, 1998.
- 83 POPKEWITZ, Thomas. Ideologia y Formación Social en la Educación. In: ____ Formación del Profesorado – Tradición, Teoría y Práctica. Valência: Universitat de Valência, 1990, p.6-34.
- 84 ____ Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 2.ed., 1995, p.35-50.
- 85 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de 1º e 2º graus. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- 86 RILKE, Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta. 11.ed. Porto Alegre: Globo, 1983.
- 87 SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 25.ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.
- 88 SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós, 1998.

- 89 ____ Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio . Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2.ed., 1995, p.51-76.
- 90 SCHWARTS, H. e JACOBS, J. Sociología cualitativa – Método para la reconstrucción de la realidad. Espanha: Trillas, 1984.
- 91 SELFRIN, Leda Maria. Diário de bordo – Projeto Alfabetização Construtivista/ Vanguardas Pedagógicas. In: Formação do Alfabetizador: Lições de um Processo. Porto Alegre, SMED.GEEMPA-UFRGS-PUC-MEC, p.7-23, 1992 .
- 92 SHULMAN, Lee. Paradigmas y Programas de Investigación en Estudios de la Enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlin C. La Investigación de la Enseñanza – Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- 93 SMED (Secretaria Municipal de Educação Porto Alegre) Proposta político – educacional para organização do ensino e dos espaços – tempos na escola municipal. Cadernos Pedagógicos SMED N. 9 Porto Alegre, 1995.
- 94 TAFFAREL, Celi Neusa Zulke. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. Revista Movimento. Porto Alegre, V.4, n. 7, p.43-50, 1997.
- 95 ____ et alii 1995. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de educação física e esporte. In: Motrivivência: Educação Física – Teoria e Prática. Florianópolis: UFSC, n. 8, p.124-132, 1995.
- 96 ____ A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- 97 TAYLOR, Steve. J. BOGDAN, Robert.; Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. 2.ed. Barcelona: Paidós, 1996.
- 98 TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação. 4.ed. São Pulo: Atlas, 1994.
- 99 ____ Notas sobre a formação de professores no Cone Sul. Pátio – revista pedagógica, Porto Alegre, V.4, n.0, p. 14-18, fev./abr. 1997.
- 100 ____ Enfoques contraditórios na educação e na formação de professores no Conesul – Teses. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva e OYARZBAL, Graziella Macuglia. Estratégias Educacionais no Mercosul. Porto Alegre: Novak Multimídia, 1999, p.68-83.
- 101 VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- 102 VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Formação profissional em Educação Física: das Leis à implementação dos currículos. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1996.

- 103 WANDERLEY, Luis Eduardo. Universidade e Democracia: relações do professor com o desenvolvimento. In: CATANI, Denice Bárbara. Universidade, escola e formação de professores. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.187-99.
- 104 WARDE, Mírian Jorge. A formação docente e a seita dos economistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1996, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: UFSC, 1996, p.7-16.
- 105 WOODS, Peter. La escuela por dentro. 3.ed. Madrid: Paidós, 1995.
- 106 WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 Anexos – Ativação Curricular de Educação Física, SMED, 1991.
- 2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.
- 3 Proposta de Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Educação Física. Departamento de Desportos da Escola Superior de Educação física. Setembro de 1993.
- 4 Proposta de Trabalho 93/96. SMED, 1993. FEIX, Eneida e SANTOS, Edmilson Santos dos.
- 5 Regimento Escolar – documento Referência para a Escola Cidadã Escola Municipal de 1º Grau – I, II, III Ciclos. Caderno Pedagógico N. 9 Porto Alegre, SMED, 1996.
- 6 Relatório – Educação Física Escolar : Atividades desenvolvidas. SMED, Divisão de Educação Escolar, Ativação Curricular de Educação Física, Porto Alegre. 1991. Coordenação: Eneida Feix.
- 7 Relatos das Reuniões entre ESEF/UFRGS e Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Compreende as sínteses de três reuniões, realizadas respectivamente a 23 de julho, 6 e 23 de agosto de 1993.
- 8 Resolução nº 03/CFE/87.

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA INGRESSO NAS ESCOLAS.

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO</p>
--

Prezada Diretora:

Ao cumprimentá-la, venho por meio desta, apresentar a professora Maria Cecília C. Günther, aluna regular do nosso curso de mestrado, que trabalha atualmente com formação permanente de professores de Educação Física. Para que se efetive este trabalho é necessário que a referida professora participe de alguns encontros pedagógicos da Escola e mantenha contato específicos com os professores de Educação Física.

Contando, desde já, com a colaboração imprescindível de Vossa Senhoria, agradecemos antecipadamente a sua atenção.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Coordenador

À
Escola Municipal -----
Nesta Capital.

ANEXO II

FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO

Data: Horário: Local: sala de educação física da Escola E4

Quando cheguei na escola o portão de entrada dos alunos já estava fechado. Por sorte, o portão lateral, próximo a entrada de EF estava aberto o que me poupou uma longa volta pelo interior da escola. Normalmente este portão fica fechado com um cadeado e cada prof. de EF tem uma cópia. Acredito que estava aberto devido a uma pintura que está sendo feita nesta parte da escola pois haviam homens trabalhando por ali. Ao entrar tive uma sensação muito agradável de reencontrar o pessoal e tive uma recepção muito agradável também. Já estavam lá: João, Vera e Rita. Quando fui me sentar percebi que já havia uma bolsa e João rapidamente me ofereceu um lugar ao seu lado. Me dei conta da regularidade com que as pessoas se sentam ao redor da mesa nesses encontros. Parece já haver um lugar marcado para cada um, o que se confirmou mais tarde com a chegada de Alice e Rui. Também com relação ao horário, há uma certa rotina. Os primeiros são, quase que invariavelmente: João, Vera e Rita. Quando a reunião já está em andamento costumam chegar Alice e Rui. Desde que tenho estado presente às reuniões, isso tem sido freqüente, dando margem inclusive a brincadeiras do tipo: “Chega atrasada e ainda fica dando palpite!”. Voltando a reunião, João imediatamente me perguntou sobre o concurso e, segundo ele e Vera, tive uma boa classificação e serei chamada ainda este ano. Quando lhe perguntei como iam as coisas logo comentou que agora a escola está ciclando ao que Vera também concordou com a cabeça, demonstrando alguma insatisfação. Rita se sentou e começamos a conversar sobre esta questão dos ciclos. Enquanto conversávamos, Vera escrevia, parecia uma lista e Rita examinava uma trena. Foi quando entrou Alice já se posicionando pouco favorável a idéia (aí foi feita a brincadeira citada acima). Ao chegar, Alice me cumprimentou de uma forma bastante próxima, perguntando também sobre o concurso, foi legal, ela era das pessoas com as quais eu tinha menos contato neste grupo. João afirma estar sendo imposto, o mesmo pensa Vera. Rita teme pela falta de preparo dos professores, daí sua discordância. Todos parecem concordar com a falta de preparo e a atitude de imposição por parte da SMED. João comentou que esteve numa reunião onde a proposta de ciclos era exposta à comunidade e disse que a coordenação da reunião iniciou a abordagem afirmando que com os ciclos seria eliminada a repetência e haveria economia para a prefeitura. Com isto os pais já se mostraram inicialmente simpáticos à idéia. Ele exemplificou: “Imaginem os pais daqueles diabinhos que só aprontam saber que não há risco de reprovação! Fizeram Ufa!”. Com isto, João diz que já sentiu como seria a coisa. Demonstra muito ceticismo. Por outro lado, acredita que a implantação de ciclos deveria ocorrer a partir da pré-escola, e assim, gradualmente, à medida que as turmas seriadas fosse encerrando a 8ª série, os ciclos estariam implantados. Afirma que esta mudança exige uma mudança de concepção de educação e que isto fica complicado no meio do processo, os alunos acabam apenas valorizando a não reprovação e se descomprometem. Rita propõe que os ciclos vão até a 5ª série porque daí em diante ela acha que complica a questão da não reprovação. Coloquei que isto pode contribuir para manter um dos pontos de estrangulamento e evasão, na medida que o início do risco de reprovação poderia levar a uma desistência, como acontece atualmente. Ela ponderou que talvez. As falas apresentadas demonstram, ao meu entender, não uma resistência a proposta em si, mas uma preocupação com a falta de preparo e a imposição. A discussão continuou com João levantando a questão das turmas de progressão que, segundo ele, seriam pontos onde o aluno poderia estacionar ao invés de avançar, ao que Rita argumentou que não é assim, ela trabalha em outra escola que já está ciclada e disse que há um cuidado de equilibrar o avanço do conhecimento, não empurrar mas também não deixar que o aluno permaneça muito tempo em turma de progressão, com uma defasagem de idade. João fez novas críticas a SMED, devido a reuniões feitas na escola onde foram lidos textos nos quais haviam palavras que ele não entendia. Questionou a coordenação da reunião (NAI) e percebeu que outros professores também não entendiam, principalmente professores de 1ª a 4ª. Quem coordenava a reunião anotou as palavras para, no dia seguinte, fazer a explicação. Foi recomendado que eles lessem mais ao que João argumentou que ele lê bastante mas, não a cartilha da prefeitura. Ele comentou que nem o pessoal que vem organizar as reuniões está preparado (exemplo das palavras anotadas para serem explicadas no outro dia), como se apenas repetissem idéias que não dominam. Ele citou as palavras que não lhe eram conhecidas como: dialética, práxis, epistemologia. Depois foi feita uma

brincadeira por Vera onde pude perceber que realmente não são termos usuais no cotidiano do grupo. Achei esta fala muito significativa em relação ao problema teoria-prática. Em diversas ocasiões pude perceber que os professores sofrem várias influências, como qualquer pessoa, através de leituras, TV, internet. Hoje por exemplo, João fez uma referência a algo que viu no programa H, Vera comentou sobre a questão dos portadores de deficiência que foi noticiada, João comentou ainda sobre material pornográfico que circula na internet. Em outras ocasiões Vera comentou sobre leituras de auto ajuda, ela também pratica ioga. João a alguns meses me mostrou um livro, que estava lendo, um trecho que falava sobre a necessidade de educação para se atingir justiça social. São atividades, meios de informação, enfim canais que contribuem para a formação de opinião de todos, dos quais estas pessoas não estão imunes. O que significa escolher determinadas leituras e deixar outras, sobre educação por exemplo, de lado, ou ainda o que se lê sobre educação ? Vera se levantou e perguntou sobre o que iriam fazer hoje. É comum que haja uma discussão inicial antes que se “faça alguma coisa”. Curioso perguntar isto depois de se discutir um assunto tão relevante, parece que existe uma relação com “fazer algo planejado” ou talvez “fazer” como algo concreto.

Vera mostrou uma postura de ioga que aprendeu e perguntou se Alice , que é mais flexível conseguia fazer. Foram feitas muitas brincadeiras com relação a isto. Já nos levantávamos para ir falar com a supervisora sobre o calendário quando João comentou que Rita estava bem de minissaia. “Olha só, o marido no hospital e ela de minissaia.” Todos riam. Rita respondeu com outra brincadeira a esse respeito. Estas brincadeiras são freqüentes entre eles e parece ser não haver nenhum problema com relação a isto. Não presenciei este tipo de situação nas outras escolas e nem aqui, quando estão com um grupo maior, embora isto não aconteça com freqüência. A maioria dos integrantes do grupo já convivem a vários anos.

Fomos para a sala dos professores onde estavam os professores de Matemática. No caminho encontramos a supervisora. Nos cumprimentamos e ela me apresentou a um vice diretor e uma vice diretora, que me forneceram o nome do diretor para que faça a carta de apresentação. O diretor também é um professor de EF. Na sala de professores foi discutido o calendário e daí sai junto com Vera e João. O grupo todo (de professores de EF), exceto Rui vai para Capão, também foram no ano passado. Rita , Alice e eu estaremos juntas em um dos cursos. Quando comentei com Vera que farei o curso de J. B. Freire ela me disse que ia fazer mas desistiu quando João falou que é muito cansativo, “ele fala muito”. Ela vai fazer um curso com o prof. Inocente, Vera e Rita idem, João não sei ao certo. Nos despedimos e eu vim embora.

ANEXO III

QUADRO VII - OBSERVAÇÕES - E1

NÚMERO	DATA	DURAÇÃO
01	04/03/99	50 min
02	11/03/99	4 hs 15 min
03	18/03/99	2 hs 10 min
04	25/03/99	2 hs 15 min
05	08/04/99	2hs
06	15/04/99	2 hs 30 min
07	23/04/99	2 hs 20 min
08	20/04/99	1 h 40 min
09	06/05/99	1 h 50 min
10	13/05/99	30 min
11	27/05/99	40 min
12	01/09/99	1 h 10 min
TOTAL DE TEMPO DE OBSERVAÇÃO E1 = 20 hs 10 min		

QUADRO VIII - OBSERVAÇÕES E2

NÚMERO	DATA	DURAÇÃO
01	09/09/98	1 h 30 min
02	23/09/98	1 h 25 min
03	21/10/98	1 h 15 min
04	04/11/98	1 h 30 min
05	17/03/99	1 h 35 min
06	23/03/99	1 h 40 min
07	07/04/99	1 h 30 min
08	19/05/99	1 h 20 min
09	26/05/99	1 h 25 min
10	09/06/99	1 h 10 min
11	10/06/99	50 min
12	22/06/99	45 min
13	24/06/99	30 min
14	14/12/99	50 min

TOTAL DE TEMPO DE OBSERVAÇÃO E2 = 16 hs 25 min
--

QUADRO IX - OBSERVAÇÕES E3

NÚMERO	DATA	DURAÇÃO
01	15/04/99	50 min
02	19/04/99	45 min
03	20/04/99	30 min
04	22/04/99	1 h 15 min
05	29/04/99	4 hs 10 min
06	05/05/99	4 hs 15 min
07	13/05/99	1 h 50 min
08	20/05/99	2 hs 05 min
09	25/05/99	2 hs 10 min
10	17/06/99	30 min
11	23/06/99	40 min
12	30/06/99	35 min
13	25/08/99	40 min
TOTAL DE HORAS OSBERVADAS E3 = 20 hs 15 min		

QUADRO X - OBSERVAÇÕES E4

NÚMERO	DATA	DURAÇÃO
01	28/01/99	40 min
02	01/03/99	2 hs 45 min
03	10/03/99	2 hs 45 min
04	23/03/99	50 min
05	07/04/99	2 hs 50 min
06	21/04/99	2 hs 40 min
07	28/04/99	2 hs 45 min
08	22/05/99	30 min
TOTAL DE HORAS OBSERVADAS E4 = 15 hs 45 min		

Não foram computadas as horas em que estive em contato com os professores investigados durante eventos de formação fora da escola como o Encontro Nacional de Profissionais de Educação Física (Capão da Canoa, 1999) e os Seminários, Nacional e Internacional, também em 1999. Estas situações, contudo, foram registradas como observação, na medida em que trouxeram informações valiosas para o estudo, apenas não foram computadas as horas em virtude da impossibilidade de obter, com precisão, o tempo de observação.

ANEXO IV

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

- ◆ Iniciar a observação desde o momento em que o professor se dirige para encontrar a turma. Se a aula se inicia na sala, ir junto com o professor.

- ◆ Ritual de início e finalização da aula: procurar observar como o professor inicia e finaliza o ato pedagógico, se existe algum espaço formalizado para os alunos realizarem colocações, se há algum procedimento de avaliação formativa.

- ◆ Durante o desenvolvimento do ato pedagógico: observar as estratégias didáticas utilizadas, em relação ao discurso do professor e seus posicionamentos manifestados em reuniões.

ANEXO V

OBSERVAÇÃO DO ATO PEDAGÓGICO

OBSERVAÇÃO DE AULA N. 09 E3 FERNANDO DATA: 23/06/99

INÍCIO: 10:20 hs FINAL: 11:10 hs TURMA: BP (progressão para o 3. Ano do 2. Ciclo)

A escolha desta turma foi intencional pois até agora não havia observado nenhuma turma de progressão. As turmas de progressão são compostas por alunos multirepetentes, ou que retornam à escola com uma defasagem de faixa etária. O trabalho é diferenciado e visa reenturmá-los no nível correspondente à sua faixa etária. É, portanto, um trabalho de transição. São turmas nas quais os professores costumam demonstrar preocupação e por várias vezes ouvi comentários de dificuldades, esta posição porém, não é unânime. Cheguei na porta e os alunos demonstraram curiosidade, como de costume. Alguns me perguntavam o nome e o que fazia ali. Outros faziam a mesma pergunta a Fernando. Ele me apresentou rapidamente. Antes de iniciar, fez uma rápida brincadeira: “Mãos na cabeças, mãos nos ombros, mãos sobre as carteiras”. Os alunos ficaram com as mãos sobre as carteiras ou sobre as pernas e permaneceram sentados. Não havia ruídos ou agitação. Talvez alguma apatia de alguns alunos. Fernando fez a chamada e disse que faria um trabalho com música e ginástica e depois uma introdução a capoeira, como já havia sido combinado com os alunos. Foi breve e objetivo. Nos dirigimos ao ginásio onde ele colocou a música bem alta e iniciou um trabalho de ginástica. Parecia algo semelhante a uma aeróbica porém mais solto. Ele conduzia os movimentos, que não eram muito complexos. Todos os alunos faziam, sem nenhuma resistência e pareciam bastante concentrados. Pude observar que alguns alunos demonstravam um pouco de dificuldade mas continuavam fazendo. Depois desta preparação, Fernando iniciou a execução do movimento de “ginga” da capoeira. Ele executou inicialmente e os alunos reproduziam. Todos continuavam atentos, alguns apresentavam um pouco de dificuldade, mas assim mesmo continuavam tentando. Ele explicou como os alunos deveriam visualizar um triângulo como referência para a base e movimentação dos pés. Parecia observar os alunos com atenção porque dava orientações que correspondiam a algumas situações que aconteciam com alunos. Por exemplo: explicava a posição dos pés novamente e destacava a importância de que os pés não se cruzassem atrás para não diminuir a estabilidade, disse isto quando realmente vários alunos estavam cruzando os pés atrás. Até esse momento ele realizava um trabalho onde permanecia à frente e os alunos dispostos à sua frente. Algumas vezes se virava de modo a ficar na mesma posição dos alunos. As músicas variavam um pouco de ritmo e o movimento de ginga ficou mais acelerado. Fernando começou a introduzir alguns movimentos básicos de capoeira como: meia-lua, defesa. Depois de realizadas algumas movimentações ele orientou que os alunos trabalhassem em duplas. Os alunos se dividiram em duplas de meninos e meninas, sem que houvesse nenhuma orientação ou comentário a respeito, simplesmente se organizaram assim. Um aluno ficou sem par. Fernando circulava entre as duplas e após alguns minutos percebeu que este aluno estava sem dupla e o encaminhou para ficar com uma dupla e se alternarem. Percebi que alguns meninos procuravam realizar movimentos mais “agressivos”, já conheciam um pouco e procuravam se destacar realizando movimentos mais amplos e rápidos. As meninas se mostravam um pouco mais contidas mas também realizavam. Fernando continuava circulando e comentando, estimulando e orientando a execução. Ao final foi feita uma roda de capoeira e Os primeiros foram os alunos que já tinham alguma noção, já fazem fora. Uma menina entrou e foi estimulada pelo colega. Todos em volta batiam palmas. A entrada na roda foi estimulada mas não obrigatória a todos. Ao final Fernando fez um encerramento e abriu um espaço para que alguns alunos pudessem fazer comentários. Houve alguns comentários de alunos sobre o que foi mais fácil ou mais difícil, e Fernando destacou o fato de que todos participaram e conseguiram realizar os movimentos. Os alunos foram saindo em direção à aula. Durante a realização em duplas um aluno se dirigiu a mim e comentou que seu tio era mestre e que ele o havia ensinado alguns movimentos, parecia bastante interessado. Depois da aula Fernando comentou sobre um aluno que costumava participar pouco das aulas e costumava apresentar dificuldades e que hoje participou durante toda aula. Realmente eu havia observado este aluno e ele parecia sentir um pouco de

dificuldade em coordenar os movimentos e o ritmo, porém se mostrou bastante concentrado no que estava fazendo durante toda a aula. Percebi ainda que ao realizarem o jogo em duplas ele continuava com algumas dificuldades e seu parceiro já realizava alguns movimentos básicos com certa facilidade. Este segundo às vezes parecia (de longe) um pouco inquieto mas não notei nenhum comentário ou ação direta de crítica ao colega. Seu colega, apesar das dificuldades ainda presentes permaneceu realizando os movimentos e participando do jogo.

ANEXO VI

QUADRO XI- OBSERVAÇÕES DE ATO PEDAGÓGICO

PROF./ESCOLA	DATA	DURAÇÃO
MARTA / E4	12/05/99	1 h 05 min (2 períodos)
SUELI / E1	13/05/99	40 min
SUELI / E1	13/05/99	1 h 40 min (projeto dança)
HÉLIO / E1	17/05/99	1 h 35 min (2 períodos)
ANA / E2	18/05/99	1 h 20 min (2 períodos)
JÚLIO / E2	18/05/99	1 h 45 min (projeto dança)
JÚLIO / E2	01/06/99	45 min
CARLA / E2	01/06/99	50 min
MARA / E3	22/06/99	50 min
MARA / E3	23/06/99	50 min
FERNANDO / E3	23/06/99	50 min
LAURA / E2	24/06/99	1 h 20 min (2 períodos)
VILMA / E4	28/06/99	50 min
ROSA / E3	28/06/99	50 min
GILBERTO / E3	28/06/99	50 min
ÉRICA / E3	02/07/99	50 min
PAULA / E3	13/07/99	50 min
TOTAL DE HORAS OBSERVADAS = 17 hs 40 min		

ANEXO VII

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Gostaria de saber onde você realizou sua graduação e o ano em que terminou. Conte um pouco sobre seu curso.
2. Se você realizou algum tipo de formação complementar, descreva com foi e os motivos que o levaram a fazer isso.
3. Conte há quanto tempo você está no magistério e se apenas na rede pública ou particular também. Descreva um pouco sobre sua experiência.
4. Conte um pouco sobre as atividades que você faz fora do seu horário de trabalho.
5. Como você descreveria Formação Permanente? Que tipo de atividades incluiria?
6. Você participou de alguma atividade desse tipo entre o ano passado e este? Conte um pouco sobre os motivos que o levaram a participar, suas expectativas e o que encontrou.
- No caso do entrevistado ter participado do Encontro de Profissionais de Educação Física de Capão, incluir as questões que se seguem:
 - Que cursos realizou e quais os motivos da escolha? Comente sobre a possível relação com a sua prática pedagógica.
 - Com relação às atividades noturnas, comente um pouco sobre as suas escolhas.
 - Você percebeu algum tipo de mudanças neste evento? Comente a respeito. (essa pergunta é relevante no caso de professores que já participam desse evento com alguma regularidade).
7. Existem atividades que acontecem na própria escola que você considera que contribuem para sua formação? Conte um pouco a respeito.
8. Gostaria que você comentasse um pouco sobre as atividades de formação oferecidas pela SMED. (Mediante a participação e/ou comentários, aprofundar, relacionar com outras atividades de formação realizadas fora desse âmbito). * Aprofundar as informações de professores que tem participado sistematicamente e por um período mais longo desses

eventos. No caso de redução de participação, procurar obter os motivos que levaram a isso.

9. Gostaria que você tentasse relacionar essas atividades de formação das quais tem participado, com as suas aulas na escola.
10. Além disso que você já me contou, comente sobre outras coisas que, possivelmente, contribuem para a sua prática pedagógica.
11. Comente um pouco sobre a relação Teoria e Prática , na formação permanente de professores de Educação Física.
12. Descreva o seu dia-a-dia na escola, sua relação com os colegas e as possibilidades que vocês têm para refletirem sobre a prática pedagógica que realizam.
13. Como você vê a importância da Educação Física no processo de formação de seus alunos. Descreva como você chegou a essas idéias.
14. Comente sobre as possibilidades de leitura que você tem tido nos últimos tempos.
15. Gostaria de saber o que você pensa a respeito da possibilidade de realizar registros dos seu trabalho diário.

Obs. Algumas questões foram alteradas, ou desdobradas, durante a entrevista mediante informações dos colaboradores. Em algumas entrevistas, algumas questões ganharam maior relevância, em detrimento de outras, de acordo com as experiências relatadas.

C: Tá. Bom, você já contou que está a 18 anos no magistério né, e só na rede pública, ou você chegou a atuar também na rede particular?

A: Eu só fiz estágio, numa escola particular, mas depois, a partir daí, eu só trabalhei em escolas públicas, do estado, do município, de Guaíba, do estado aqui em Porto Alegre, né, em três escolas, em quatro escolas eu trabalhei e atualmente eu só trabalho no município, na rede municipal.

C: Tá, e que paralelo você faria entre a rede estadual, rede municipal, o que te levou, por exemplo, a abandonar uma e ficar só com a outra?

A: No início eu fiz, eu prestei o concurso né, na rede estadual e ingressei na rede estadual. Eu já tinha, não através de concurso, através de contrato numa escola, eu era cedida do município para uma escola estadual em Guaíba, tá, e as políticas se diferem né, conforme os governos que estão aí e tal, então no estado eu sempre tive uma ... sempre fui uma pessoa que participei do CEPERS, eu era sempre a pessoa organizava e ia representante do CEPERS junto à escola e nas escola que eu passei eu tive uma atuação sempre importante, nas greves e movimentos que teve. Só o que me levou, quando eu entrei para o município, eu não larguei o estado assim de imediato não, porque a escola que eu trabalhava no estado eu amava, gostava muito, que era a XXX, a escola XXX, eu tinha um bom relacionamento com os alunos, e os professores e tudo, foi exclusivamente a parte financeira, né. Até hoje sinto saudades daquela escola lá que eu trabalhei com magistério também, com alunas, que foi muito ... a despedida assim foi uma coisa muito triste né, que eu gostava, eu fiquei 5 anos só lá, 5 ou 6 anos, não forma muitos, não foi muito tempo mas, que já deu para criar vínculos né, afetivos e tal e gostava de fazer o trabalho com os alunos mesmo. Mas o que me levou foi o PDV do estado, que eu poderia sair com alguma alternativa, eu peguei mais horas no município e acabei achando que a minha qualidade de vida era muito ... estava muito ruim, era muito trabalho (breve interrupção) Bom, dando continuidade, para terminar essa pergunta, é que eu estava, achei que estava trabalhando demais e sobrando pouco tempo para a família, para os amigos, para o lazer e eu resolvi abdicar um pouco da grana em função disso aí né, de uma qualidade de vida um pouquinho melhor, um espaço para os amigos, para o namorado, para a família, para as minhas coisas e deixar a outra escola.

C: Bom, o que você falou agora tema a ver com a próxima pergunta, eu ia justamente te ...

A: Me antecipei! (risos)

C: Não, você deu o gancho. Eu ia te perguntar justamente sobre que tipo de atividades, não querendo entrar em particularidades aí, mais genérico, o que você costuma fazer no seu tempo livre?

A: Bom, o meu tempo livre, durante a semana não é muito. Eu faço natação, faço ioga, e nas quartas feiras eu tenho um grupinho de vôlei, que eu gosto de jogar, adoro, essa é minha paixão, minha paixão sempre foi voleibol e dança. E sempre quando há oportunidade, eu procuro ir a algum cinema, uma exposição né, quando é meu turno livre, uma exposição que eu gosto muito de arte, sempre eu dou uma passadinha, quando vou ao centro eu vou ao MARGS, ou vou na Mário Quintana e vejo o que está passando, enfim, algum show, alguma coisa, se for entrada franca melhor ainda (risos). Mas eu gosto ... só que é um pouco difícil viu Cecília porque eu trabalho na zona norte, em bairro, vivo essa realidade durante toda a semana, eu me sinto até muito, um peixe fora d'água quando eu vou ao centro, parece assim que é outra realidade assim, aquele monte de povo, eu digo: meu deus! Eu odeio até eu fico um pouco incomodada com isso, mas gosto de ir porque o centro é cultura, tem coisas ali que a gente tem que ver, às vezes tem novidade tu fica assim ... a gente precisa ir né, não fixar só no bairro, na periferia.

C: É, e Porto Alegre tem coisa! Tá, agora vamos começara a entrar um pouquinho mais no tema mesmo, na formação permanente né. Eu queria saber mais ou menos o que você, como você descreveria formação permanente, o que você entende dessa expressão, e que tipo de atividades, que tipo de coisas você incluiria dentro dessa definição?

A: Olha, para mim formação permanente é o teu dia a dia, a vida né, é a vida que te dá a experiência que tu tem. Eu costumo dizer para os meus alunos assim que eles não podem se criticar tanto quando eles são tão jovens né, dizendo: “Pôxa, eu não consigo fazer isso, eu não estou legal para isso, eu não sirvo”. Eu acho que só com o tempo é que vai te dizer as tuas potencialidades, tu vai descobrir maneiras e soluções diferentes para tratar de problemas, enfim de algumas coisas que tu tenha que resolver na tua vida, no teu dia a dia. Eu acho que a formação permanente nada mais é do que tu estar aberto né, para sempre adquirir conhecimentos novos, experiências novas, para poder ampliar teus horizontes, se não tu fica sempre na mesma coisa, acaba cometendo os mesmos erros, fazendo os mesmos atos e por aí vai. Às vezes a gente chega lá velhinho e diz: “Pôxa, deixei de fazer isso, mas me aconteceu isso e eu voltei a repetir”. Para mim nada mais é do que a experiência, a troca, os relacionamentos né, enfim, tudo o que tu pode assimilar no teu dia a dia, nas tuas experiências, no teu trabalho, na tua vida, em casa, na família, nas suas relações.

C: Tá. Entre o ano passado e esse, você participou de alguma, algum tipo de atividade de formação permanente? Se participou, eu gostaria que você comentasse um pouco sobre essa atividade.

A: Bom, mais especificamente assim: cursos e seminários, eu acho que tu te referes, né., e também a minha área. Eu fiz o Congresso de Capão da Canoa, no ano passado e esse ano voltei a fazer, participei do seminário

nacional e do seminário internacional, no ano passado, ahn ... promovido pela Secretaria de Educação do Município né, ...

C: Você participou assistindo ou participou fazendo relatos e ...

A: Não, fui assistente né, inclusive o seminário nacional eu acho que não, não tem muito o espaço assim para ... e do internacional são mesmo para palestrantes convidados de fora, mas tem um espaço, realmente tem, para as escolas exporem seus trabalhos que vem realizando e tal, relatos de experiência e tal. E, eu acho que é só isso, que eu me lembre, o meu curso talvez, na área de, da terceira idade também e eu acho que foi só isso, mais o circuito da educação física.

C: Lá em Capão, você ... eu queria saber um pouco dos cursos que você fez, as motivações que te levaram a essas escolhas.

A: Bom, eu escolhi a educação física de 1ª a 4ª série, porque até a semana passada eu estava trabalhando, sempre trabalhei com alunos pequenos, os menores, estou envolvida de uma certa forma coo tu viste, com o recreio né, eu não abandono eles assim tão fácil. O tempo inteiro brigando mas eu gosto muito deles, e eu acho que é assim o caminho, é o início de tudo que tu tem que dar, dar uma atenção especial né, então eu fiz assim buscando algumas coisas novas realmente que eu pudesse trabalhar, que eu trabalhava com os três níveis, aqui como é uma escola que está ciclando, eu estava trabalhando com 1ª série, 2ª e 3ª. Então fui buscando isso. E em contradição, talvez muito perto talvez, né, eu busquei a terceira idade também, os extremos, porque é uma coisa que me fascina, eu acho assim que a pessoa idosa tem muita coisa para trocar, tem muitas experiências, é afetiva tanto quanto a criança, necessita tanto de carinho quanto uma criança né, precisa ser mais valorizada eu acho, nesse país, e vejo um campo de trabalho também para a minha velhice sabe Cecília, porque é uma desejo que eu tenho era trabalhar com expressão corporal, danças, de repente até Ter um lugar, não seria uma clínica, seria assim um local de passagem né, que esse pessoal ... um espaço para essas atividades para essas pessoas idosas que eu vejo que eu vejo que tem muito pouco né, que ainda não surgiu assim ahn ... pelo menos aqui em Porto Alegre, não sei a nível nacional, que tenha, que os idosos tenham um espaço para poder né, curtir ou se relacionar com pessoas de outras idades também. Tem um grupo de teatro, que eu sei, no Gazômetro, tem uma lá e outro grupo de vivência de terceira idade mas não é muita coisa, tem a ESEF, me aparece que está promovendo né, um trabalho de hidroginástica, que eu vi, então tudo isso me deu interesse assim, de trabalhar com os pequenos e com os grandes né, com as pessoas mais idosas.

C: Tá legal. Nas atividades noturnas, algumas eu acompanhei lá em Capão né, mas não acompanhei 5 noites, em uma eu vi que você estava presente e tal, mas nas outras noites, basicamente o que você mais optou em fazer, no ano passado também, não sei se você tem alguma rotina, escolher certas coisas e por que? Inclusive não fazer nenhuma atividade formal e ir, de repente, encontrar as pessoas, o que você costumava fazer no horário noturno?

A: Bom eu tenho ido, eu sou uma pessoa que vou quase, a muitos anos eu vou para o congresso né, em Capão, já teve em Capão Novo, já foi em Tramandaí. Eu não sou uma pessoa de ficar, de ter problemas de relacionamento, eu acho assim que é um momento de eu rever colegas, rever pessoas de outras escolas, rever pessoas que iniciaram comigo lá, ou pessoas novas, alunos universitários, gente nova que tá por aí e tal, e haver essa troca. Não só falar para não se tornar chato, não só falar sobre educação física ou sobre profissão, mas falar sobre a vida em geral, saber como é que está a vida desses colegas. O que eu fiz nas noites, eu vou te ser bem sincera, esse ano até eu me comportei, o ano passado eu fui todas as noites nas festas, não sei se eu estou ficando um pouquinho mais velha, mas esse ano eu não me empolguei muito não, eu fui apenas duas noites nos bailes, nos bailes que teve, não fiquei até o fim né, e fui também uma noite que tu estavas, passei lá no ginásio que tinha Step to date, não sei como é que é o nome (risos) e não gostei muito do que eu vi né, porque não é uma coisa que me interessa, aquela malhação enlouquecida já teve o seu tempo também, já passou e não me acrescentou em nada e gostei muito sinceramente dos trabalhos que eu vi, daquela mesa que eu escolhi né, a exposição, tinha alguns alunos da universidade e alguns professores já formados expondo seus trabalhos e teve alguns trabalhos que eu gostei muito. Achei, inclusive comentei com as minhas colegas que estavam juntas, que foram uma das partes mais proveitosas que eu tirei do congresso realmente, até mais do que o curso, ahn né, não foi, eu não fiquei para o bate papo depois, eu vi só a exposição mas eu achei que valeu, foi bem legal. Eu estou falando demais? Estou me alongando? Não sendo objetiva?

C: Não, não tem problema, se for uma coisa que fuja muito eu vou ... me dar o direito de *** não tem problema.

A: Vou procurar ser mais objetiva.

C: Não tem problema, até porque em entrevista às vezes a gente foge também. Tá. Tem atividades né, que acontecem na própria escola, que você considera que contribuem para a tua formação? ... Costumam acontecer coisas na escola que você acha que contribuem ...

A: Olha, os momentos de reunião, nem todas as reuniões são proveitosas, tem umas que não deslancham, fica aquela coisa emperrada, mas eu acho que sempre se aprende né, no momento que se discute, que se coloca, nós estamos estudando muito sobre os ciclos, sobre a proposta de se entrevistar a comunidade para saber como é que vai se trabalhar esse aluno, que proposta a gente vai fazer diferente, então está se tentando alguma mudança né, na nossa prática do dia a dia. E a mudança através dos ciclos que é uma coisa que, na verdade não foi opção quase nossa assim, foi uma escolha da Secretaria, mas de alguma coisa que não está vindo bem, que não está

legal e que a gente está tentando ver mudar, mas a gente está indo bem devagar, caminhando sem atropelar as coisas. Então esses momentos de reunião e de avaliar e ver, eu acho que alguma coisa assim tem sido proveitosa. Nas atividades tipo, quando a gente participa fora e vai levar alunos e tal, eu acho que sempre é muito bom, porque sempre a gente está descobrindo no aluno uma atitude, uma maneira diferente de interagir com uma determinada obra de arte de repente que ele for ver, ou assistir alguma coisa né, sei lá, um filme, uma palestra enfim, é sempre bom que tu está aprendendo com o teu aluno ali também. E outras atividades que eu acho importante, que eu acho que se deve manter, que é um momento de integração, que eu acho que se aprende muito também como solidariedade, participação e tudo é os Jogos que nós realizamos sempre aqui na escola, lá para outubro, novembro, que é tipo uma olimpíada que todo mundo participa. O ano passado foi bem legal, teve desfile e tudo né. É uma coisa que vem e que acontece assim a bastante tempo mas no ano passado a gente retomou com bastante motivação e quero ver se esse ano a gente consegue levar adiante porque é um momento bom, que os alunos gostam muito.

C: Tá, no caso agora, voltando mais às atividades de formação oferecidas pela SMED, tá, você comentou que você participou do seminário no ano passado, nacional e internacional, tem também os dias de formação, tem uma série de possibilidades né, ahn, eu queria saber assim se você vem participando a vários anos regularmente, como é que você vê, como é que você avalia?

A: Geralmente, depois da minha participação num congresso, num seminário, enfim, a gente vem para, volta para o local de trabalho né, cheia de vontade, de motivação, de garra, porque ... de repente ... ahn, estava aberto lá para receber outras coisas, vem com novas né, idéias, com novas coisas, reciclada né, isso vem com muita vontade assim de tocar. Eu não digo que não esmoreça esse trabalho de repente, com o tempo assim né, e com muita vontade de pesquisar, lendo e vendo e acontecendo e tal, mas isso dura geralmente ... acho que depois, é aquele impacto, aquela coisa né, que vem, te estimula, te dá motivação e depois tu retorna para uma escola que às vezes as coisas estão ... ninguém, os outros não fizeram, não acompanharam, continuam os mesmos problemas do dia a dia, o aluno está difícil, dinheiro está difícil, a escola não te apóia em determinadas coisas e aí tu esmorece um pouquinho sim, tá, mas eu acho que sempre é válido, sempre é contribuição porque no momento está te dando uma injeção de ânimo né, eu acho que isso é importante.

C: Tá. No caso, mais especificamente uma coisa ... como eu te vi participando daquele dia de formação regional e agora, por exemplo, está tendo uma atividade de formação aqui também né, essas atividades, mais particularmente, você acha que elas tem trazido um retorno importante também, além dos seminários?

A: Olha, tem gente que ... claro, sempre vai ter os descontentes, as pessoas que criticam e tal. Se reclamava muito antes de que não se dava oportunidade para o professor pesquisar e se relacionar com outras escolas e coisa e tal, eu acho importante na medida em que seja bem organizado, tenham pessoas que saibam conduzir o que se propõe e seja um curso, uma palestra, enfim ou as participação dos professores que se permita que se saiba, a pessoa que está coordenando saiba conduzir, para mim isso é imprescindível né. Eu tive assim muita sorte nas duas oficinas que eu escolhi, nos dois temas que eu escolhi né, que me interessavam que eram: violência e drogas na escola, e eu achei que as pessoas que dirigiram, que coordenaram esses trabalhos forma muito boas, mas eu vou falar no geral: no ano passado eu não gostei do encontro, eu acho que não valeu, não me acrescentou muito. Esse ano eu acho que foi muito proveitoso, passei o dia em uma escola, promovido pela SMED, como eu te falei, depende das pessoas que coordenam, que organizam, que te estimulam, que te botam né, a informação. Foi utilizado vídeo, foi dado um momento em grupo, foi dado um momento no grande grupo para a discussão, então se utilizou técnicas diferentes, tu não fica só ouvindo uma pessoa falar, ou só deixando o grupo falar o tempo todo e não seguindo uma coerência, porque às vezes tem cortar também, tem uns que gostam de falar demais, que quer monopolizar a reunião para ele, então tem tudo isso né, tem que saber, eu acho que eu fui feliz nas escolhas que eu fiz esse ano, realmente valeu, no ano passado eu não gostei. Se me pediria, por exemplo: "continua ou não continua?" Eu acho que sempre tem que continuar, tem que dar esse espaço.

C: Tá, e você consegue fazer uma relação entre essas atividades de formação e as tuas aulas, direta ou indiretamente?

A: Ah, eu tive muito né, porque apesar de não ter encontrado soluções assim para esse problema que é grave para todo mundo e a TV e a imprensa falando muito do *** mostrando coisas até que não deve em relação à violência nas escolas, eu procuro entender o problema melhor, estar alertando para a população, estar alertando, está vendo que a coisa tá, tá ficando ... isso não é de agora, já vem de tempos, só que agora é que criou né. Como é que eu, o que se transformou em mim, se transformou numa situação de eu ver, e de confirmação Cecília, de que eu estava certa de ficar preocupada quando eu falava para os meus colegas que está ficando sério, que a coisa, bah, que a gente tinha que segurar, que o adolescente estava muito solto né, que tudo isso, então veio realmente confirmar, nessas duas que eu vi, que eu não estava tão errada assim naquilo que eu pensava, que a gente tinha que tocar e tentar fazer alguma coisa e que era grave o problema realmente né, não minimizou assim né.

C: Tá legal, tá bom. Além disso você dessas coisas, sobre várias coisas, você se lembraria de alguma outra coisa que você acha que contribui para a tua prática pedagógica?

A: Bom, contribuí assim até o ano passado, como eu disse, eu gostaria de voltar a trabalhar aqui na escola, até é uma pena assim de não ter estagiários. Essa escola abrigava estagiários do IPA, né, que vinham trabalhar, eu sempre trabalhei junto com eles assistindo dando orientação, ficando junto com alunos e eles sempre me trouxeram trocas também, coisas novas da faculdade, no teu dia a dia quando tu começa assim, depois de muitos anos assim de profissão tu vai te ausentando um pouco da universidade, se tu não tem um motivo muito sério, uma coisa muito forte para te levar lá tu acaba não indo mais, então era um canal, um meio sabe, e eu acho importante, no ano passado nós tivemos também dois universitários aqui da UFRGS, muito bons até, eu já comentei acho, contigo e com o Molina, e é uma pena, porque num momento assim de descontração que num bate papo a gente podia trocar coisas e tal, e é gente jovem né (risos) misturar gente jovem também é legal.

(pausa para virar a fita)

C: Bom, continuando, eu gostaria que você comentasse um pouco sobre a relação teoria e prática, vinculada à formação permanente de professores, como é que você vê isso?

A: Teria e prática na função ...

C: Não, como é que você vê a relação teoria e prática dentro da formação permanente?

A: É, às vezes a gente tem mania de dizer: “Bah, mas isso é teoria, na prática não funciona!” Realmente, eu acho que tem muita coisa que tu tem que experimentar primeiro antes né, tem que colocar, porque são realidades, cada história (ou escola?) é uma realidade diferente. Eu que já trabalhei na Ilha dos Marinheiros, aqui, os tempos, a época diferente, tudo isso, a maneira que tu vai lidar com as pessoas é diferente, então o que pode ser uma solução para um determinado local, para outros já não, então tu não pode pegar a fórmulas prontas dizendo assim: “Ah, o livro lá, nos Estados Unidos, tal fórmula funcionou; na Espanha tal fórmula funcionou.” Mas aqui é Brasil, Porto Alegre. Tu vai resolver aqui com essa comunidade, tão participativa, eles vão aceitar isso aí? Então eu acho: tu tem que ir primeiro, como um projeto, uma pesquisa, tem que fazer várias hipóteses. O que é possível, como é que vão aceitar, se não aceitarem determinada coisa eu tenho outra sugestão, eu tenho outra proposta, eu posso modificar, né, na formação permanente eu acho que o que vai te dizer isso é justamente a tua própria formação, a tua vivência, dizendo: “ó, isso aqui funciona, tá bem, tá legal, vamos tocar, não funcionou, então vamos partir para outra.” De que forma a teoria pode ajudar, eu acho que tu podendo até comparar né, podendo dizer: “ó, nem todos os livros são sérios né, nem todas as pessoas são sérias.”

C: Eu queria saber um pouco mais sobre o teu dia a dia na escola, tua relação com os colegas, e as possibilidades que vocês tem para estarem refletindo, sobre a prática pedagógica de vocês. Como você vê isso, tá certo que eu até acompanhei um pouco isso, mas como é para você?

A: Olha, eu acho que aqui eu estou muito bem, trabalhar aqui no XXX, eu gosto dos colegas e gosto dos meus alunos, não tenho problemas de sociabilidade e tal né, ... (breve pausa por causa da fita) A pergunta era ...

C: Não simplesmente a questão de relacionamento, mas como você vê as possibilidades que vocês tem de estarem refletindo sobre a própria prática de vocês.

A: Ah, é. Bom, nós temos um momento de reunião né, semanal que essa reunião agora está sendo junto com a supervisão e outro grupo. Eu acho que até era mais legal no momento em que a gente se reunia a área de educação física, porque ultimamente a gente tem reunido com a área da matemática e nem sempre às vezes, né, é claro que a escola é uma só, que os professores fazem parte dessa escola, são os mesmos, mas tem muita coisa que foge, que a gente gostaria de tratar mais especificamente sobre a área de educação física e tal, e que se perde porque é pouco tempo de reunião, não acho, sinceramente que essas reuniões de área sejam produtivas,...

C: Junto com outras áreas você quer dizer?

A: Nem junto e nem separado, porque no fim fica ... tu esteve presente né, tu viste de quantas reuniões a gente pode discutir assuntos, sempre tem alguma coisa que a gente pode né, mas também a gente brinca, fala, de outras coisas, é um momento de interação, nesse campo é bom, nessa expectativa é bom, que é um momento que a gente está ali, todo mundo e havendo trocas, mas, como eu te falei é uma hora só, de reunião, é uma hora e pouco, eu acho pouco tempo, quando tu começa a planejar alguma coisa e decidir já está na hora de ir embora. Tu fica distante das outras áreas, não tem uma reunião a nível, no turno da manhã, com todo mundo, como tem à tarde. À tarde é muito melhor e à noite também, eu acho importante isso aí, porque é onde todos os professores se reúnem com direção, supervisão, se for o caso, e aí naquele momento tu pode passar informações. Está dando problema de comunicação porque nisso aí vai uma área, depois vai para outra, uma área não se cruza com a outra; eu agora que estou com a parte do ECEM, precisaria de um momento em que estivessem todos os professores juntos. Como é que eu vou fazer, chegar de boca em boca em cada um? Então, sinceramente, eu não acho, estou te falando isso, eu não acho que seja produtivo essas reuniões, não vejo, eu acho que era muito mais produtivo quando tinha no ano retrasado, que era assim que funcionava: um coordenador de cada área ia, tinha uma reunião semanal com a supervisão, ali a gente trocava idéias e levava para a sua reunião, para a sua equipe, tudo o que era passado nessa reunião, então era um canal né, também de comunicação. Hoje em dia nós não temos mais esse canal, as coisas meio que se perdem, ninguém fica, todo mundo diz assim ó: “ah, não sei, o que aconteceu, ninguém me disse ...” e todo mundo vem aqui, cumpre horário e vai embora.

C: Vocês nunca chegaram a utilizar esse tipo de horário para um trabalho um pouco mais sistemático de escolher alguns temas e falar: vamos discutir sobre isso algumas semanas ou vamos ler alguma coisa, ou vamos ver se a

gente traz alguém para trocar uma idéia a esse respeito ... vocês tentaram algum tipo de sistematização assim em relação a alguns temas que específicos da educação física ou sempre foi assim ...

A: Não. (Nova interrupção)

C: Tá, a gente estava falando ...

A: Tu perguntaste se nós na reunião ...

C: Tinham sistematizado alguma coisa...

A: Não, sinceramente não. Ninguém planejou nada.

C: Nunca foi tentada esse tipo de coisa ...

A: Olha, desde que eu estou aqui, eu estou aqui a oito anos, que eu me lembre ... até para passas as informações, quando trazia das outras reuniões era difícil, porque sabe como é, num grupo é difícil, ainda mais educação física, o pessoal gosta de falar e de comentar bastante, o pessoal é bem alegre e falante né, às vezes a reunião caía para o outro lado e às vezes era difícil retomar né. Mas o pessoal, quando é exigido, eles pegam. Quando: “Ah, vamos fazer? Então vamos fazer.”

C: Agora me diz, como é que você vê a importância da educação física mesmo, na formação dos teus alunos ... ?

A: Bom, eu acho que, assim é claro que eu tenho que achar importantíssimo né. A educação física cada vez mais é uma meio não só assim de oportunizar né, através da prática do esporte, digamos a pessoa se sentir motivada, o aluno que vai poder seguir adiante fazendo o esporte, uma meta, um prazer, um lazer na sua vida adulta. Mas, também, eu acho que isso trabalha coisas assim muito importantes na vida como: solidariedade, como a relação né, entre eles, a afetividade, ahn ... o saber ganhar, o saber perder, os momentos ... tudo isso a educação física te possibilita e te dá através dos jogos, a fantasia, o lúdico, com as crianças. Por que as crianças se identificam tanto com o professor de educação física, por que elas gostam? A criança é ... ao natural é afetiva, e é no momento da educação física que eu acho que existe bastante essa troca né, esse momento que eles tem de poder trocar, de se tocar, crianças não tem problemas quanto a isso né. E o adolescente eu acho que é uma meio assim de utilizar (?) eles, de se sentirem valorizados também, através de alguma habilidade, de algum esporte, alguma coisa, para poder, quem sabe, na sua vida futura levar essa paixão, essa harmonia né, e para a vida em si né, em geral, qual forma de força, de coragem, de solidariedade, tudo isso que o esporte acho que possibilita né.

C: Tá legal. Tá, as duas últimas coisas que eu gostaria que você comentasse é sobre: leitura, as oportunidades que você tem tido de leitura, como é que é o espaço da leitura na tua vida, essa primeiro senão vai misturar.

A: Bom eu fui uma pessoa que já leu muito mais do que eu leio hoje, tá. Eu não sei se eu tinha mais tempo, não sei, sinceramente, eu acho que eu pegava, usava mais o ônibus (risos), na época eu trabalhava e ia para Guaíba, eu lia muito nos ônibus. E eu não senti a tanto sono à noite, eu lia muito à noite também, quando antes de dormir, agora eu pego um livro e já vou para a cama, mesmo que eu esteja *** é difícil, dá sono, depois de um dia de trabalho. Não tenho lido, sinceramente, sou uma pessoa que eu adoro ler, gostaria de ler muito mais do que eu leio, principalmente livros, tenho um monte de livros lá que estão à minha espera, que eu adquiri em feiras do livro passadas, não só na área de educação física, romances, novelas, livros mais né, assuntos possíveis, mas o problema todo está sendo ... olha, ultimamente o que eu tenho lido é jornal e Veja, semanal, para ser bem sincera, então são duas coisas que eu tenho lido mais.

C: E como é que você vê a possibilidade de realizar registros sobre a tua aula? Não exatamente aqueles registros formais do diário, para a direção, registros mesmo, diários sobre as tuas aulas. Como é que você vê?

A: Sobre as aulas, não sobre os alunos, né, enfim ...

C: É, mais sobre a tua prática mesmo, das tuas aulas.

A: Eu acho que tu poderia fazer se houvesse a possibilidade, que seria muito mais proveitos né, um parecer daquele teu dia com a tal turma. Tipo assim: você tem um objetivo né, o que tu trabalhou, nessa aula eu consegui trabalhar um jogo, os alunos se relacionaram dessa forma, teve boa aceitabilidade, já em outra turma de repente não né, ou eu introduzi alguma atividade, dei oportunidade deles, deles darem soluções para, para aquele conteste assim, para aquela atividade que foi proposta. Um parecer, eu acho que seria uma boa idéia, um parecer de cada atividade em relação aluno com a atividade proposta e o que foi dado né.

C: Você acha que seria bom em que sentido, que retorno você acha que te daria?

A: Bom, eu poderia fazer isso como experiência assim, digamos um mês, com uma turma, ou duas turmas, pegar piloto e fazer. Depois comparar né, é claro Ter um planejamento e ver como é que essa turma age, de que maneiras essa turma está agindo, com determinada atividade, por que a outra age igual ou de forma diferente, porque que tal dia eles estão mais agitados, porque eu estava observando, e algumas professoras até concordaram comigo, professoras de sala de aula, que os alunos retornam na Segunda feira eu acho que até mais agitados, eles vem de casa, do fim de semana, os alunos pequenos, eu não sei por que, se os fins de semana deles não são tão bons assim né, realmente, alguns me disseram, eu sei que eles voltam ou mais baixo astral, ou mais ... é claro que não é geral né, mais inquietos e tal, então eu poderia talvez, numa proposta assim, com um parecer de cada turma, poder fazer uma avaliação melhor de cada turma, do meu aluno e da minha prática também né, o que eu posso mudar, por que nesse dia que eu dei tal atividade, eles reagiram dessa maneira, será que não é a minha prática, ou será que esse aluno sempre na Segunda feira vai se comportar dessa forma, né. Eu acho que é uma boa. É difícil, só eu tenho sete turmas da tarde, é muito difícil, mas eu acho que tu poderia fazer uma

experiência assim, com duas turmas, né, num mês, para fazer uma avaliação ali tu já tem um apanhado, porque é muito importante o nosso aluno aqui ele passa por ti de repente tu pega ele mais adiante e aí tu ... esses laços essas coisas ficam registradas na tua memória, tu ao esquece né, aquele aluno, como é que ele se portava lá na 4ª série, depois tu pegou ele na 6ª, 7ª, tu lembra disso sabe, e também cria vínculo né com teu aluno. Se tu tiver esses dados até eu acho que é melhor né, para trabalhar, para fazer uma avaliação correta, não ser de repente injusta e modificar tua prática também.

C: Bom, eu queria te agradecer, a gente está encerrando aqui às 17: 16 hs, tá vamos parando por aqui.

ANEXO IX

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Formação Inicial(FI) e preparação para o exercício profissional.
2. FI; preparação pedagógica provém de outro curso.
3. FI: instituição pública x privada.
4. FI como experiência pessoal.
5. FI como experiência no esporte de competição.
6. FI e formação política.
7. FI e Educação Física de caráter tecnicista.
8. FI: motivos da opção.
9. FI e vínculo com a realidade escolar.
10. FI de orientações progressistas.
11. FI a prática durante a graduação.
12. FI possibilidade de ascensão na carreira de magistério.
13. FI: corpo docente fraco.
14. FI como suporte para atuação profissional.
15. Pós-Graduação (PG)⁸⁸ e continuidade no estudo.
16. PG para entendimento da própria prática.
17. PG e aperfeiçoamento, especialização.
18. PG para sanar deficiências da FI.
19. PG: motivos das opções.
20. PG: não acrescentou nada.
21. PG: escolha vinculada à prática profissional.
22. PG vê como possibilidade de qualificar a intervenção social(drogas, violência)
23. Tempo livre(TL): tarefas domésticas e família.
24. TL e práticas corporais.
25. TL e vida cultural.
26. TL e atividades profissionais paralelas.
27. TL e carga horária de trabalho(CHT) excessiva.
28. TL e tarefas do trabalho.
29. TL e outras atividades profissionais.
30. TL: tarefas da escola, ou vinculadas ao trabalho na prefeitura (pareceres, reuniões).
31. TL e interesses pessoais(construção de casa).
32. TL: lazer reduzido pelas condições financeiras.

⁸⁸ Os cursos de Pós-Graduação citados pelas professoras são todos *Latu Sensu*, usualmente denominados de Cursos de Especialização.

33. Magistério e condições salariais no estado, município e rede particular.
34. Magistério(Mg) público e formação política.. Mg rede particular (RP) e autonomia do professor.
35. Mg e RP: falta de autonomia do professor.
36. Mg estado e município: classes sociais dos alunos é diferente.
37. Mg estado: identificação com alunado, é mais fácil.
38. Atuação profissional e família.
39. Mg e RP: dificuldade para Formação Permanente (FP).
40. MG público como espaço de ação social.
41. MG município e a importância do trabalho no Serviço de Educação de Jovens e Adultos.
42. MG: importância da atuação no SEJA(análise e entendimento da realidade).
43. MG particular: experiências diferenciadas.(progressista x tradicional).
44. Opção pelo MG público x MG rede particular.
45. Atuação na prefeitura: importância de experiências diferenciadas.(*influi na FP*)
46. Ação política no âmbito da comunidade escolar (grêmio estudantil, conselho escolar) (*formação política*)
47. Magistério como opção clara.
48. Mg estado e prefeitura: propostas diferentes e identificação com a Segunda.
49. Mg público: estabilidade e identificação com a proposta(prefeitura)
50. FP: CHT excessiva. Só a da SMED é possível.
51. FP e formação pessoal.
52. FP: questionamento permanente e construção do saber.
53. FP e vínculos com a realidade
54. FP geral e específica se completam.
55. FP e formação política.
56. FP envolve tudo o que ocorre na escola.
57. FP: distanciamento da universidade após ingresso na vida profissional.
58. FP: Ter estagiários na escola aproxima do conhecimento acadêmico. FP: atualização e reciclagem
59. FP e possibilidades de reflexão sobre a prática.
60. FP: trocas de experiências sistemáticas.
61. FP incluída na CHT
62. FP procurar identificar a questão pedagógica mesmo em formações que não sejam ligadas a escola.
63. FP mantém o professor pensando e refletindo(professor do SEJA)
64. FP na escola e união do grupo de professores.
65. FP na escola e formação pedagógica.
66. FP na escola : estudo e leitura.
67. FP na escola: implantação de ciclos como possibilidade de estudo.
68. FP na escola e experiências práticas.
69. FP na escola: competência necessária para coordenar.
70. FP na escola: transformar a realidade.
71. FP na escola e falta de comprometimento do coletivo de professores.
72. FP na escola e falta de coordenação efetiva.
73. FP na escola: apatia e resistência.
74. FP e prática pedagógica(PP): influências nas relações com alunos.
75. FP mudanças pessoais , menores na PP.
76. FP na escola é pouco voltada para o pedagógico, discussões administrativas.
77. FP na escola: resistência em participar e cobrança de colegas.
78. FP/SMED e assiduidade dos participantes.
79. FP/SMED seminários e continuidade da ação na escola.

- 80.FP/SMED e competência nas assessorias.
- 81.FP/SMED e importância dos seminários.
- 82.FP/SMED e conhecimento acadêmico.
- 83.FP/SMED geral e específica.
- 84.FP e prática pedagógica(PP): limites e possibilidades de aproximação
- 85.FP/SMED e PP: teoria distante da realidade, difícil transpor.
- 86.FP/SMED e PP: sempre é possível relacionar.
- 87.FP/SMED: reflexão sobre o que faz.
- 88.FP/SMED: sentir-se melhor como professor.
- 89.FP/SMED abertura de novos caminhos
- 90.FP/SMED e a adesão das escolas e professores.
- 91.FP/SMED: custo financeiro dos seminários.
- 91.FP/SMED e linha filosófica.
- 92.SMED: transitoriedade de quem está no poder.
- 93.SMED: democracia aparente.
- 94.SMED: participação x legitimidade.
- 95.FP/SMED avanços e estagnação.
- 96.SMED: decisões e participação de professores.
- 97.FP/SMED: discurso da incompetência do professorado.
- 98.FP/SMED: autonomia das escolas(modelo da escola especial, preparo efetivo).
- 99.FP/SMED: prioridade para FP no SEJA.
- 100.Ação dos NAIs não apoia trabalhos de professores.
- 101.FP/SMED: auto avaliação, rever procedimentos, qualificar intervenção.
- 102.FP/SMED: importância de pesquisar a realidade onde atua.
- 103.Ação dos NAIs é positiva, auxilia.
- 104.Importância dos NAIs.
- 105.Grupos de resistência no interior e ação dos NAIs
- 106.Às vezes há diferenças de concepção no interior do processo(Jogos da Escola Cidadã)
- 107.Seminários desenvolvem percepção da função social como educadora.
- 108.Reflexões da FP vão para a PP(direitos, por exemplo)
- 109.Mudança para ciclos possibilita mudança de prática pedagógica.
- 110.FP: ação dos NAIs na escola e autonomia da escola.
- 111.Participação apenas para promoção.
- 112.Resistência à política da SMED, mas valorização de consultorias externas
- 113.Assiduidade nos Encontros Nacionais de Profissionais de EF de Capão da Canoa.
- 114.Conhecimento específico da EF limitado aos conhecimentos instrumentais.
- 115.Busca de subsídios para trabalhar com o conhecimento significativo para os alunos.
- 116.Necessidade de grupos de estudos de EF .
- 117.Ausência de reflexão sobre a prática pedagógica em conjunto com colegas.
- 118.Horário para reunião de EF não se caracterizou como tempo para estudo.
- 119.Justificativa para se conquistar/perder um horário para reuniões de EF na escola.
- 120.Eventos de formação em EF vinculados à APEF vem sendo massificados e perdendo qualidade.
- 121.Eventos de formação em EF vinculados à APEF muito direcionados a atender ao mercado.
- 122.Escolha de cursos(EF) vinculados a escola e ensino.
- 123.Escolha de cursos(EF) exige identificação com a temática, caráter seletivo.
- 124.A FP em EF fica restrita por dificuldades financeiras e responsabilidades familiares.
- 125.Importância de se discutir questões profissionais no âmbito da EF.
- 126.Utilização máxima das oportunidades em formação específica(máximo de cursos em um evento).
- 127.A falta de discussões com colegas desqualifica a ação pedagógica.
- 128.Busca de subsídios para a prática(repertório) na formação específica.

129. Conhecimento transmitido nas aulas de EF deve estar vinculado à realidade do aluno.
130. Caráter utilitarista do conhecimento transmitido nas aulas de EF.
131. EF na escola é importante para a formação do aluno.
132. Espaços pedagógicos da EF na escola: projetos x aulas.
133. Falta de interesse dos alunos em participar das aulas.
134. A aula é um espaço pedagógico obsoleto.
135. A EF tem uma prática pedagógica diferenciada.
136. O saber do professor é anacrônico, desvinculado da realidade.
137. A EF deve priorizar a formação social do aluno em relação à formação motora.
138. Papel esclarecedor da EF na escola.
139. EF na escola e o consumo do corpo na mídia.
140. O estigma da atividade prática na EF.
141. Mudança da ênfase competitiva para formativa na EF escolar.
142. EF escolar e práticas democráticas.
143. Dificuldade para desenvolver projetos alternativos.
144. EFE e interdisciplinaridade.
145. Conteúdos da EFE são alternativos às atividades teóricas de outras disciplinas.
146. A EFE oferece uma outra dimensão espacial aos alunos.
147. Ampliação do entendimento de movimento a partir da aula de EF escolar.
148. A integração com outros professores é maior nas séries iniciais.
149. Teoria ajuda a ler a realidade e a prática parte dessa leitura.
150. Teoria veiculada nos seminários é interessante, mas distante da realidade.
151. Teoria deve ir ao encontro à realidade.
152. Saber teórico deve surgir de um problema da prática.
153. Esse tipo de estudo (etnografia educativa) é importante, auxilia os professores.
154. Teoria e prática estão interligados e intervêm mutuamente.
155. Levar a teoria à prática e retornar à teoria.
156. Teoria para entender a prática.
157. Teoria é sinônimo de leitura.
158. Possibilidade de trocar livros com colegas.
159. Livros são caros.
160. Falta tempo para ir a bibliotecas.
161. Livros na escola facilitariam a leitura.
162. Dificuldade para terminar leituras de EF.
163. Redução de leituras devido ao cansaço.
164. Leitura atual é VEJA e jornal.
165. Interesse por leituras sobre autoconhecimento.
166. Alternância de escolhas de leituras (cultura geral, específicos e auto conhecimento):
167. Atualmente pode comprar mais livros.
168. Leitura de artigos sobre prática pedagógica.
169. Leitura deve estar acompanhada de discussões.
170. Leituras através de consultas na Internet.
171. Caráter prático da disciplina distancia da leitura.
172. Registro escrito é importante.
173. Registro sobre os alunos auxilia na avaliação dos mesmos.
174. Registros são uma exigência da supervisão.
175. Importância de verbalizar para os alunos a avaliação sobre a aula.
176. Registros escritos: falta tempo, mas se pode ter disciplina.
177. Anotações fundamentam os pareceres descritivos.
178. Registros escritos são importantes para rever a própria prática pedagógica.

179. Anotações das aulas dão suporte para avaliar o processo.
180. Registros qualificam a intervenção pedagógica.
181. Ato de escrever como análise da própria prática.
182. A implantação de ciclos exige registros.
183. Registros nas disciplinas de sala para controlar o cumprimento de tarefas