



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

As dissonâncias de uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física

Silva, Bruno Vasconcellos; Figueiredo, Zenólia Christina Campos

As dissonâncias de uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física

Educación Física y Ciencia, vol. 23, núm. 4, e201, 2021

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439968888009>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e201>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

As dissonâncias de uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física

Dissonances of a collaborative experience in Physical Education Teachers continuous training

Las disonancias de una experiencia colaborativa de formación continua de profesores de educación física

Bruno Vasconcellos Silva

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

bvasconcellos1983@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8001-1011>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e201>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439968888009>

Zenólia Christina Campos Figueiredo

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

zenoliavix@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9637-4581>

Recepción: 10 Octubre 2020

Aprobación: 09 Septiembre 2021

Publicación: 01 Octubre 2021

RESUMO:

O artigo visa avaliar uma experiência de formação continuada de professores de educação física, subsidiada pelos princípios da construção coletiva e colaborativa, mediada pelo pesquisador, professor da Rede de Ensino. O estudo é interpretativo, apropriado da observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. As interpretações refletem sobre as dissonâncias na proposta formativa expressas em dilemas, paradoxos e incoerências vividos pelos docentes participantes. Inferimos a relevância das interações entre órgãos centrais, universidades e professorado para repensar cada realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência, Formação continuada, Docentes, Educação física.

ABSTRACT:

The article aims at evaluating a continuous training experience of Physical Education Teachers, subsidized by collective and collaborative construction principles and mediated by the researcher, the Educational Network Teacher. The study is interpretative, uses participant observation, with semi-structured interviews and a field diary. The interpretations reflect upon the dissonance regarding the formative proposal expressed in dilemmas, paradoxes and inconsistencies lived by the teenagers participating in the research. The relevance of interactions between the central organisms, universities and Teachers is inferred in order to rethink each reality.

KEYWORDS: Experience, Continued formation, Teachers, Physical education.

RESUMEN:

El objetivo del artículo es evaluar una experiencia de formación continua de profesores de educación física, subsidiada por los principios de la construcción colectiva y colaborativa, mediada por el investigador, profesor de la Red de Enseñanza. El estudio es interpretativo, utiliza la observación participante, entrevistas semiestruturadas y diario de campo. Las interpretaciones reflejan las disonancias en la propuesta formativa expresadas en dilemas, paradojas e incoherencias vividos por los docentes participantes. Inferimos la relevancia de las interacciones entre órganos centrales, universidades y profesorado para repensar cada realidad.

PALABRAS CLAVE: Experiencia, Formación continua, Docente, Educación Física.

INTRODUÇÃO

O estudo ¹ é oriundo de uma dissertação de mestrado, cuja finalidade foi avaliar uma experiência de formação continuada de professores de educação física, do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Cariacica. ² Tal formação foi mediada pelo pesquisador, professor desse ente federado, subsidiada pelos princípios da construção coletiva e colaborativa (Silva, 2017).

Optamos por um recorte da pesquisa e apresentamos neste artigo, por meio da interpretação da avaliação dos docentes, as dissonâncias, expressas em dilemas, paradoxos e incoerências, que emergiram no decorrer dessa experiência formativa. Vale ressaltar que parte das análises podem ser encontradas em Silva, Figueiredo e Alves (2019).

A experiência é algo marcante em nossa trajetória, constitui-se como uma memória viva que passa por nós e promove aprendizado e reflexão. É singular, produtora de diferenças/pluralidades/heterogeneidades, irrepetível, incerta, não pode ser um caminho para o objetivo previsto ou uma meta conhecida de antemão, mas é abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar (Bondía, 2002).

Avaliar é refletir permanentemente sobre as finalidades do que vem sendo experimentado no cotidiano, colaborando para analisar e valorizar suas particularidades. A avaliação pode organizar o conjunto de ideias, ações, estruturas e relações, com o objetivo de compreender e qualificar as instituições educativas coletivamente (Dias Sobrinho, 2004).

O conhecimento docente também se desenvolveu nessa experiência de formação continuada, promovendo capacidades de reflexões coletivas e colaborativas sobre a própria prática, sobre o processo formativo, bem como contribuiu para aprender, interpretar e refletir a respeito da educação e da realidade social (Imbernón, 2000).

METODOLOGIA

Interpretar a ação e sua simbolização realizada pelos atores sociais, pode ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, onde o trabalho relacional pode ser uma das condições para a interpretação científica (Sarmiento, 2011).

Interpretar a avaliação docente da experiência de formação continuada, pode ser correlacionada a tal paradigma, tornando o pesquisador o principal instrumento de busca das informações, tendo a fonte direta no próprio ambiente, preocupando-se com o contexto, entendendo que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (Bogdan & Biklen, 1994).

O professor/mediador da pesquisa, por meio do diálogo, desenvolveu a formação a partir das temáticas elencadas pelos pares, onde suas demandas e necessidades referentes ao cotidiano escolar foram ouvidas e discutidas, de modo coletivo.

Nos apropriamos da observação participante, entrevistas semiestruturadas ³ e diário de campo. O trabalho de campo ⁴ se caracterizou pela interação social entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, professores de educação física estatutários e contratados.

Participaram 105 profissionais, 55 no matutino, 30 estatutários, e 49 no vespertino, 20 estatutários. Predomínio dos professores (58,2%), em detrimento das professoras (41,7%). Todos licenciados, 85,7% com especialização *lato sensu*, um mestre e nenhum doutor.

Haviam 68 Unidades Escolares com turmas do Ensino Fundamental. Suas condições não diferem da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, com um alto quantitativo de estudantes por turma, escassez de recursos didáticos pedagógicos e com profissionais lecionando em dois ou até três turnos.

As interpretações das informações que emergiram deste estudo foram realizadas indutivamente, sem a preocupação de afirmar ou negar hipóteses; as abstrações foram construídas à medida que se agruparam,

permitindo a melhor compreensão do objeto e constituição dos eixos de análises do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesse sentido, nos tópicos subsequentes, apresentamos as interpretações das informações agrupadas no eixo de análise intitulado de “As dissonâncias na experiência de formação continuada”, onde identificamos e avaliamos algumas dissonâncias na proposta formativa expressas em dilemas, paradoxos e incoerências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Condicionantes da experiência de formação continuada

Percebemos que alguns condicionantes falam mais alto nas experiências de formação vividas. Falta de comunicação, inflexibilidade do calendário, estrutura organizacional, paradoxo no texto legal, foram fatores que dificultaram o processo formativo.

Identificamos nas narrativas dos docentes em contexto de formação continuada que há carência de maior interação entre os órgãos centrais e os mesmos. Na experiência vivida emergiu um dilema entre os direitos, deveres e atribuições docentes. Embora declarem a relevância das formações, apresentam limites relacionados com a estrutura organizacional da Educação e se posicionam a respeito da proposta de encontros em dias não letivos.⁵

“A escola não entende a importância da formação. É trabalho também, produzimos e trocamos conhecimentos. A própria estrutura da Prefeitura amarra por conta da disponibilidade de tirar o profissional da escola. Deveria ter um tempo hábil para isso! Nosso tempo é curto!” (Entrevista da professora Geruza⁶).

“Aqueles datas [dias não letivos], às vezes, coincidem com um período tumultuado na escola. Faltou olhar para nossa rotina! O professor tem que estar liberado no PL [planejamento] para as formações! É direito!” (Entrevista da professora Zilar).

“Isso [dias não letivos] aumentou o número de participantes. As escolas pararam para o professor participar. Para não ter aquela desculpa, né?! ‘Ah! A escola não me liberou!’. Porque questionavam que uns estavam sem PL, por conta da ‘cadeira quebrada’”⁷ (Entrevista da professora Penha).

O tempo pedagógico da escola, pautado na proposta tradicional de formação continuada, organizado racional e administrativamente, carece sobrepujar o dilema anacrônico entre o que se projeta na experiência e a prática pedagógica necessária, para que atenda às novas demandas educacionais (Kreusburg Molina & Molina, 2001).

Esse anacronismo foi identificado tanto na proposta de formação, quanto no calendário. Na primeira, os dias não letivos visam a garantir o período de estudo (Lei nº 11.738, 2008), bem como possibilitam aumentar as presenças. No segundo, apontam dissonância entre os calendários das escolas e o da formação, sugerindo maior flexibilidade na organização.

A proposta colaborou para remediar a problemática da “cadeira quebrada”, que se agrava na educação física, por ter apenas duas horas/aulas por semana em cada turma. Problemática que é acentuada naqueles que lecionam no Fundamental I.⁸

“Lembrem-se dos professores de educação física dos anos iniciais [Ensino Fundamental I]. Toda vez a CI [Comunicado Interno]⁹ precisa ser retificada, isso leva um desgaste desnecessário na escola, algumas regentes¹⁰ não são esclarecidas” (Diário de campo).

As dificuldades de acesso às informações sobre as formações foram constantes. Declaravam que as escolas não repassavam os documentos com as orientações para os encontros formativos. Para tanto, nos articulamos pelas redes sociais, via *WhatsApp*.¹¹

“O grupo (rede social) foi muito produtivo. As informações chegavam mais rápido. Ferramenta interessante para trocas de experiências, informações pertinentes à Educação, educação física e sobre outras Redes de Ensino” (Entrevista do professor Emerson).

Há dissonância entre a Secretaria de Educação, com a proposta de formação continuada e as escolas. Essas parecem não colaborar com as “saídas” dos docentes, pois interfeririam nos horários de planejamentos das profissionais que lecionam no Ensino Fundamental I, tendo em vista que os professores de educação física são “utilizados”, administrativamente, como “horários de planejamento” daquelas.

A própria organização curricular das escolas desfavorece os professores ao acesso às formações ofertadas pelo órgão central e, ainda, a administração não se posiciona assertivamente quanto a esses “processos institucionalizados”.

Há paradoxos entre os textos legais sobre Educação e a valorização dos professores. O que afligem a Secretaria, as escolas e o corpo docente. O órgão central reforça preceitos legais de valorar o magistério com formações, inclusive com dias não letivos; têm condicionantes expressos dentro dos documentos que rezam atribuições como: 200 dias letivos com 800 horas anuais (Lei nº 9.394, 1996), que impossibilitam as participações dos professores, ou seja, a letra fria, de certo modo, inflexibiliza o processo formativo.

A não implantação da “Lei do Piso” (Lei nº 11.738, 2008), que dá aos docentes, entre outros direitos, a um terço de carga horária sem interação com os estudantes, tempo destinado para seu planejamento, avaliação e, sobretudo, sua formação continuada, configura outra incoerência entre as questões legais e condicionantes escolares.

Condições objetivas difíceis de serem superadas. Revelam paradoxos nos marcos legais e no cotidiano dos docentes. Podem ser sobrepujadas com maior diálogo entre as partes para resolução das peculiaridades, ou seja, um contínuo repensar do processo.

Alerta para a Mcdonaldização dos saberes docentes

Refletimos sobre a constituição dos saberes e experiências dos professores e a relação com a formação continuada. A respeito dos saberes e experiências provenientes da formação inicial destacam suas experiências como *escravigiários* – estagiários na função de professor – em detrimento de possibilidades formativas mais amplas como participações em grupos de estudo, eventos acadêmicos (congressos, simpósios, por exemplo) e outras.

Os obstáculos apontados pelos professores para essa “escolha”, entre serem *escravigiários* e as possibilidades formativas mais amplas, foram o trabalho e a família, o que nos indica um cruzamento discutido no campo do trabalho docente de que no magistério o pessoal atravessa o profissional cotidianamente.

“Para me manter nos estudos tive que trabalhar. Dificultando fazer cursos durante a graduação. Não participei de nenhum grupo de estudo, mas busquei experiências diversas como iniciação esportiva, projeto social, instrutor de musculação e experiência na escola” (Entrevista do professor Emerson).

“Por questões familiares sempre tive que trabalhar e estudar. Como estagiário, em academia desde o segundo período, né?! A verdade que, na maioria das vezes, a gente entra como professor com salário de estagiário” (Entrevista do professor Bili).

A temporalidade e as fontes de aquisição dos saberes docentes se referem tanto as experiências do presente, quanto as do passado. Os conhecimentos adquiridos no contexto de sua vida pessoal, familiar e trajetória escolar constituem sua identidade profissional (Tardif & Raymond, 2000; Charlot, 2000).

O debate sobre a escolha e a constituição docente apresenta como as experiências escolares, no caso as “experiências sociocorporais” (Figueiredo, 2004), durante a Educação Básica, influenciam a opção pelo curso de educação física, bem como delineiam sua formação inicial, no que se refere à participação nas disciplinas da graduação, priorizando disciplinas que mais se identificam (Silva, Caparróz & Almeida, 2011; 2015), configurando uma atomização do processo formativo.

Esse processo de formação inicial reduzido parece limitar as proveniências dos saberes formativos aos *saberes de escravigiários*. Embora, ratificamos que tais saberes carecem ser fomentados nos cursos de formação inicial docente.

A relação entre o saber e o tempo, a ser interpenetrado nas dimensões do passado, presente e futuro (Charlot, 2000), fica marcada quando os professores protestam em dar continuidade à sua formação com um maior foco nas vivências/práticas nos encontros, além do sentido/significado que remetem à formação continuada.

“As formações continuadas são os mais importantes cursos que tenho. Devido ao trabalho e família fica complicado investir. Essas propostas da Prefeitura dão essas condições de refletir minhas práticas e melhorar nas progressões, mas prefiro as formações que têm práticas” (Entrevista do professor Emerson).

“Fiz pós-graduação depois de três anos de formado, mais para título! Foram dez sábados. Você ia lá, abria o caderno, colocava seu nome e ia embora. Terminei a faculdade, daí começou os concursos e eu não tinha pós. Perdia na parte de titulação, daí eu procurei. Mas, fora isso, não sou participante [de eventos e grupos de estudos]. A maioria são durante o dia, fica difícil conseguir liberação da escola” (Entrevista do professor Jack).

Durante a formação inicial o trabalho era um meio de manter-se nos estudos. Após licenciados, passa a ser associado ao cotidiano que consome seu tempo e energia. A instituição família aparece como carente de mais atenção. Condicionantes que dificultam outros horários para estudos fora do espaço/tempo do trabalho, esses parecem impedi-los de buscar outras possibilidades formativas.

A formação ofertada pela Secretaria de Educação passa a ser, para alguns, a única possibilidade de reflexão sobre sua prática, embora, pareça que somente se consolidará com vivências/práticas. Por mais que se considere a heterogeneidade de saberes, aqueles provenientes da experiência evidenciam-se entre os pares.

Outro paradoxo são os cursos de especialização, com o propósito exclusivo de titulação, visto como instrumentos de acesso ao concurso público. Utilitarismo que contraria o discurso de uma perspectiva de formação com o fim de melhoria no saber-fazer.

Paradoxo da Secretaria que “incentiva” a procurar tais “serviços de utilidade pública” – os certificados por cursos. Os professores visam a melhorarem as posições nos concursos, bem como, quando estatutários, em sua progressão profissional, para galgar aumentos sazonais. Caracteriza-se o modelo com foco na transferência de conhecimentos, isto é, prepara o professor de educação física para ser um consumidor de conhecimentos e aplicador do saber produzido por “fábricas de certificados”.

Assemelha ao cultuado pelo ideário neoliberal que fomenta os paradoxos do individualismo e a competitividade para o mercado de trabalho. Promove uma pseudoprevalência de eficácia do privado em relação ao público, haja vista a rapidez e a quantidade de vezes que se adquire certificação. Para tanto, realizamos uma analogia com a ideia da Mcdonaldização de Gentili (1996):

[...] Se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo. (p. 31)

Mcdonaldizar os saberes docentes, como se fossem Mc certificados, produzidos por Mc fábricas, assemelha-se ao que Gentili configura como mercado educacional, em que os professores devem definir suas estratégias competitivas para atuar, ou seja, galgar melhores classificações nas progressões e concursos. Com o Mc certificado, pode conquistar nichos melhores, isto é, melhores classificações, que respondam à demanda de consumo.

Mcdonaldizar os saberes docentes é reagir aos estímulos desse mercado educacional o que contraria a especificidade relacional e do convívio que a Educação depende. Carecemos superar os preceitos técnicos instrumentais na formação dos professores. A aprendizagem se dá, sobretudo, na interação entre os pares. Esse núcleo fundante dá sentido a toda ação educativa que está posta no como se dão esses complexos processos (Arroyo, 2000).

Interesse e vontade: subjetividades a serem investigadas

Para melhor entendermos o processo formativo, avaliamos as percepções docentes com relação ao envolvimento e participação presencial dos pares na experiência. Ouvimos os atores que interagiram de diferentes maneiras, desde os que participaram e se envolveram em sua completude, passando por aqueles que se interessaram parcialmente e os que não demonstraram interesse pela formação.

A percepção dos docentes, que se envolveram em toda a proposta da experiência (participação na plataforma moodle, entrega do trabalho escrito e apresentação no seminário ¹²), com relação à participação e envolvimento dos pares nos encontros presenciais.

“Parte do grupo participa muito bem, têm interesse, comentam! Mas poderia ser melhor, a maioria mesmo acho que tem dificuldade, são acomodados e falta comprometimento” (Entrevista da professora Geruza).

“Sentia eles muito calados. Desinteresse resume bem! Não eram todos, mas poderiam contribuir mais. Era o cara acomodado, não quer se atualizar. Talvez na própria prática dele não está interessado” (Entrevista do professor Emerson).

“Achei devagar! Tinha uma rotatividade muito grande! Toda vez você [o professor/mediador/pesquisador] tinha que explicar tudo de novo, tem muitos contratados, atrapalha um pouco” (Entrevista da professora Zilar).

Entendem que estão acomodados e desinteressados, por isso não se envolvem. A quantidade de contratados parece atrapalhar na participação, causando certo descompasso na continuidade dos encontros e pouco interesse, por parte desses, em refletir sobre a proposta.

Reconhecem as dificuldades para construir trabalhos coletivos, como autores e protagonistas, já que, inicialmente, a pessoa tem que querer. Basta ver as resistências dos pares em se envolver e participar de algumas vivências propostas:

“Ao motivar os colegas a se envolver na vivência, os pares faziam alguns comentários do tipo: ‘Ah, hoje não!’, ou ‘Estou muito cansado, deixa para próxima!’, ou ‘Vim mais para olhar mesmo!’” [...] (Diário de campo).

O sucesso está relacionado com o interesse e a motivação dos professores em querer mudar. Precisa de ter vontade de mudar. O interesse e vontade para participar e envolver-se na formação tem uma razão que precisa ser mais investigado (Lima, 2005).

Contrastamos as percepções dos professores, que se envolveram parcialmente na experiência (apresentaram presença considerável, participando ou da plataforma *moodle* ou do trabalho escrito), com relação à participação e envolvimento dos pares.

“A realidade é que a maioria é acomodada! Não é o de anos de formado; é aquele que não quer trabalhar, não quer mudar. O concurso traz a estabilidade, isso traz alguns pontos negativos, acaba estagnando, faz com que poucos busquem para além da graduação” (Entrevista da professora Penha).

“Têm aqueles que nem sabem por que estavam lá. ‘Ah, estou aqui no celular, mas pego a informação!’; não funciona assim! A formação foi muito interessante porque eu estava a fim de estar lá” (Entrevista da professora Salete).

A educação pública seleciona seus profissionais por concursos, proporcionando sua efetivação, estabilidade e um *status* de profissional protegido pelo Estatuto do Magistério. Possibilitando seus planos futuros e evitando constantes disputas no mercado de trabalho, o que pode colaborar com os “predicados” de acomodação e desinteresse dos professores.

Os “predicados” não se restringem aos docentes em final de carreira; são dirigidos aos mais novos, esses parecem não se preocupar com uma melhora permanente; contrariando uma proposta formativa para valorização de seu ofício e melhoria da qualidade da Educação. Coloca-se em xeque as ideias do ciclo de vida docente, sobretudo a de que os novatos são mais predispostos a enfrentar o novo e incerto, por estarem mais atentos aos acontecimentos e situações à sua volta (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014).

Outra característica a ser considerada é quando não se faz uma opção consciente e decidida pelo magistério, ou quando as oportunidades de trabalho não permitem fazê-la. Esses podem se deparar com uma situação

conflituosa, onde sua identidade profissional não está cristalina, ou mesmo pode ser refletida em conflitos e/ou tensões (Bracht, Pires, Garcia, & Sofiste, 2002).

Também interpretamos o entendimento dos professores que não apresentavam tanto interesse na experiência (com pouco envolvimento e participação e não realizaram as atividades da proposta) com relação à participação e envolvimento dos pares.

“Em determinados momentos percebia que alguns não estavam envolvidos. Faltava um pouco de compromisso! Mas entendo que a participação é muito particular, faz quem gosta da ideia” (Entrevista do professor Max).

“É muito subjetivo! Às vezes, o cara sai dali e vai para outra escola, ou brigou em casa, ou trabalha dois, três horários, daí encontra seus amigos na formação e quer conversar; não quer participar” (Entrevista do professor Bili).

“Um colega fala: ‘Rapaz, não me vejo fazendo mestrado e doutorado! Ficar lendo pra caramba, tá doido!’. Já botou na cabeça que o que já aprendeu até agora está bom, é efetivo e pronto. A cada ano os alunos estão piores, batem de frente. É cansativo, estressante, o cara acomoda mesmo. Aí pensa: ‘Ah, vou estudar?! Pra quê?! Vou dar minha bolinha!’ Não valorizam nem com material, trabalhei em escola que nem pátio tem!’. Acho que o cara desmotiva e vai para formação só para aquilo mesmo” (Entrevista do professor Jack).

As rotinas desgastantes, bem como a falta de tempo para dedicar as suas famílias e amigos são indicados como fatores impeditivos para um maior interesse na experiência de formação e, ainda, contribuem para a descontinuidade da formação.

Os temas/conteúdos partiram dos professores, embora participam e se envolvem quando lhes convêm, ou com o que se identificam. Assim, podemos deduzir que atuam apenas com os conteúdos que também lhes convêm e se identificam, limitando o conhecimento dos alunos em suas aulas.

Novamente os saberes da experiência parecem que se interpenetraram nas dimensões do passado, presente e futuro (Charlot, 2000). Internalizam e cristalizam tais saberes influenciados por suas vivências na Educação Básica, passando pela escolha da profissão e das disciplinas na graduação e, por fim, esses saberes parecem serem reproduzidos em suas práticas pedagógicas como professores de educação física, bem como podem ter influenciado suas participações e envolvimento na experiência.

Emerge outro paradoxo: se acomoda por ser estatutário, não investindo na carreira pela segurança que seu cargo proporciona, está estagnado; queixa-se de sua desvalorização, condições e estruturas estarem aquém das quais seu ofício é merecedor, porém não se interessam em sobrepujar as adversidades devido à estabilidade.

O paradoxo denuncia que é difícil reivindicar maior valorização profissional e melhores recursos, se, ao mesmo tempo, se acomoda com as condições que a estabilidade proporciona. “Dilema paradoxal” que carece ser mais investigado.

Quando afirmam que a graduação foi suficiente, possibilita-nos a refletir sobre o “estoque” de conhecimentos produzidos nesse período. Esses foram “administrados” ao longo de sua vida profissional e acabariam, simultaneamente, ao fim da carreira. Foi “estocado” na medida certa; não carecendo mais ser “reposto”.

Transgredir esses dilemas e paradoxos pode auxiliar na melhora dos professores em suas lidas cotidianas, evitando um possível “rola bola” nas aulas de educação física escolar, assim como poderia evitar o abandono de sua formação ao longo da carreira.

Conferindo a humanidade à existência dos professores

Interpretamos a avaliação dos docentes sobre o seminário de práticas, a plataforma *moodle* e o trabalho escrito, outras atividades propostas durante a experiência formativa investigada.

No que tange ao seminário, entendem que poderia ter mais participantes. Foram três apresentações orais e dois pôsteres, número abaixo do esperado, tendo em vista a relevância dada por mais trocas de experiências e por esse ser o maior grupo daquela Rede.

“Faltou maior participação no seminário. Eles acham difícil sistematizar sua prática, mas é só colocar no papel o embasamento teórico daquilo que fez. Parecem que têm preguiça, que tem uma barreira” (Entrevista da professora Geruza).

“Os colegas poderiam participar mais [do seminário]. Não precisa de um linguajar acadêmico. Tem que ser o linguajar do próprio professor. No seminário está todo mundo no mesmo barco! Mesmo quem não apresentou, teve alguma coisa que tocou, refletiu e ajudou na prática” (Entrevista do professor Emerson).

O seminário é relevante para as trocas de experiências e para repensar suas práticas; lamentam a pouca participação, sinalizando parecer preguiça e sugerem que têm dificuldades em teorizar seus fazeres, reforçando a crítica de que seus fazeres são destituídos de saberes.

Os professores apontam que há uma forma de teorizar sua prática que difere do linguajar acadêmico, esse parece sobrepor-se ao saber-fazer por parte daqueles que não apresentaram seus relatos, não embasaram seus fazeres com uma fundamentação teórica.

A problemática está na palavra investigação, normalmente, associada a determinado tipo de atuação cujo intento é obter conhecimento sobre a realidade e sobre as práticas de outros com o fim de saber mais sobre determinada seara. Fomentar o professor ser investigador de sua ação, assemelha-se à pesquisa convencional com a utilização de instrumentos como: entrevistas, questionários, tratamento de dados, entre outros (Contreras, 1993).

Investigar os próprios fazeres é diferente. Quando os professores da escola verificam o que os alunos entendem da aula, interagindo na comunidade escolar, no projeto pedagógico e cuidando de aprofundar outras questões que são de preocupação fundamental no trabalho que desenvolve, também, estão realizando investigações. Segundo Contreras (1993),

O que provavelmente ocorre é que não se reconhece publicamente como tal, porque não se assemelha à imagem oficial da pesquisa, nem tampouco privadamente, porque não é algo que obedece a um método de busca. Mas é provável que seja este tipo de interrogações e necessidades as que constituem a autêntica preocupação investigadora de um professor, e não limitar procedimentos que aparentemente servem para saber mais, porém não para resolver seus autênticos problemas profissionais (p. 85).

Para aprofundar a reflexão sobre seus fazeres, os professores precisam se apropriar de um referencial. Articular criticamente sua lida com as relações sociais mais amplas, estimula um processo de ir e vir da prática à teoria e vice-versa, de tal modo que a prática seja revisitada constantemente, sempre com olhares alargados (Arroyo, 2000).

Há uma incoerência dos professores quanto às trocas de experiências. Trocar nos remete à ideia de “via de mão dupla”, em que as partes envolvidas ofertam mutuamente; parece-nos que a maioria só quer receber, sem nada dar em troca, haja vista o quantitativo de relatos de experiências apresentados no seminário de práticas.

Algumas iniciativas de mudanças levam certo tempo para a apropriação, então, entendemos que tal proposta pode ser uma tradição possível, uma cultura que pode se consolidar entre o corpo docente, na qual pode alterar hábitos e costumes de práticas individuais e coletivas, haja vista os dizeres que indicam as alterações em suas práticas, enfatizando como foram valiosos e significativos os encontros:

“Fui convidado pela primeira vez a apresentar por uma colega. Confesso que se não fosse ela nunca teria apresentado, tenho medo de me expor em público! Acabou que me deu força para os outros anos, me sinto bem, é valoroso! Numa apresentação, adaptei algo que vi no último seminário, foi diferente, mas havia elementos que deram uma ideia para adaptar à minha realidade. Aí fui criando esse hábito do registro, de tirar fotos e escrever para apresentar nos seminários” (Entrevista do professor Emerson).

“Os seminários são muito interessantes, sempre alguém leva algo para acrescentar. Nunca apresentei. Acho se eu conseguisse apresentar um, depois ficaria mais fácil” (Entrevista do professor Elson).

“Acho interessante e significativo. Não sou fã de ficar de frente para o público. ‘Mas você é professor e é tímido?’ Não! Dentro da aula é meu espaço, sei como lidar” (Entrevista do professor Jack).

Evidenciar a autoria e protagonismo dos professores, bem como conceder-lhes um lugar de partilha de suas práticas pedagógicas tem-se apresentado como interessante perspectiva formativa, à medida que apontam a maneira pela qual atribuem sentidos/significados aos seus saberes-fazer de ofício.

A apropriação dos conhecimentos transmitidos, ou produzidos no interior das formações, é um processo que se funde com as experiências individuais de cada professor, provocando em cada 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 ser humano e de educação. As participações nessas atividades podem levar os professores a rever algumas dessas concepções, mas, não podemos negar que alguns se apropriem destes conhecimentos para reforçar conceitos já estabelecidos, ignorando a perspectiva de superação (Günther & Molina Neto, 2000).

O saber-fazer ao torna-se valoroso quando apresentado, mobilizando suas capacidades de (re)criar situações compatíveis, por meio das trocas de experiências, conforma os motivos que conferem sentido/significado à formação e à prática pedagógica para alguns professores.

A docência não se configura como um sacerdócio ou doação, mas é relevante buscar a motivação e o interesse pessoal que se constrói sobre o magistério. Fazer algo que lhe seja valoroso significa atribuir um sentido/significado pessoal e um reconhecimento social sobre seu saber-fazer. A motivação pode ser fomentada, coletiva e colaborativamente, nos espaços/tempos formativo, mexendo com o professorado de dentro para fora, podendo ser a motivação que “[...] confere a humanidade à sua existência” (Lima, 2005, p. 146).

A questão do medo e insegurança de se exporem não reside, exclusivamente, na crítica dos professores universitários, porém muito em relação aos próprios pares. Um medo de se colocar em xeque diante do coletivo denuncia uma relação de poder em níveis “hierárquicos” diferentes, tanto na “vertical”, entre os professores acadêmicos, quanto na “horizontal”, entre os professores da escola.

O medo e insegurança de expor um não saber e dilemas da vida, que atravessam o coletivo, estão ligados ao mundo do trabalho, no caso, o receio é ser desprestigiado em detrimento de um saber reconhecido publicamente por professores da escola.

Os docentes que preferem o silenciamento, não gostam de se expor ao público, se identificando mais com seus isolamentos no espaço/tempo da escola, indica que pode ser uma estratégia para evitar a perda dos sentidos/significados do seu trabalho.

Dessa forma, mantêm seus trabalhos, resguardam seus saberes, ocultam seu não saber, bem como afastam de si as ingerências de terceiros. Ao mesmo tempo se sentem iguais aos que expõem seus relatos, endossam que conseguem se ver, tal qual um reflexo no espelho (Arroyo, 2000), configurando outro paradoxo.

O modo como os professores se relacionam no trabalho possibilita compreender o motivo do isolamento. O próprio revela essa atitude de isolamento e a negação da partilha. O isolamento pode estar diretamente associado ao medo de algum tipo de perda, constituindo uma oposição à coletividade e colaboratividade na maneira de relacionar-se na experiência de formação continuada (Lima, 2005).

Assim, dos professores acadêmicos parece que têm medo por não se apropriarem dos saberes científicos. Dos pares da experiência formativa têm medo e vergonha, pois esses podem ser uma autoridade para julgar seus saberes-fazer. Um dilema paradoxal que ora desejam um isolamento em suas práticas, ora desejam trocas coletivas e colaborativas.

Foram interpretadas outras incoerências no entendimento docente sobre suas participações na plataforma *moodle*, que iniciou com 31 professores envolvidos e ao término da experiência eram 21, e no trabalho escrito, com 16 estudos entregues.

“Falta tempo para congressos e cursos de final de semana, prezo mais ficar com a família. Pela progressão também, acho que juntou o útil ao agradável. Foi um atrativo a mais o trabalho escrito, que era basicamente registrar a prática o que facilita na avaliação, planejamento e melhorar suas aulas, e participar da plataforma, que foi uma ferramenta de troca de experiências

também. Mas achei baixa a participação. Não porque é difícil, mas pode ser tempo, preguiça, falta de vontade” (Entrevista do professor Emerson).

“As pessoas têm medo de escrever [na plataforma e o trabalho]! Eu tenho pânico! Coloca na quadra 300 alunos que seguro! Não por ser a melhor, mas é o meu lugar! Agora pede para escrever?!” (Entrevista da professora Zilar).

“Quanto à plataforma e o trabalho acho que é questão de tempo e acomodação, apesar de poder fazer rapidinho no computador! Têm colegas que não querem pensar. Açam que a prática basta” (Entrevista da professora Penha).

Identificam a relevância e as contribuições das atividades; ressaltando o utilitarismo para a progressão na carreira. Acusam a falta de tempo para as atividades, embora poderiam realizá-las nos horários de planejamento, o que endossa suas dificuldades quanto a escrita.

O baixo envolvimento contraria suas justificativas da não participação no seminário, considerando que não gostam de exposição ao público, caberia nessas atividades, uma mera organização em seus horários de planejamentos para os registros, tanto na plataforma, quanto em seus trabalhos escritos, onde não estariam “expostos”.

Uma das ações para a valorização profissional reza a ampliação do tempo sem interação com estudantes (Lei nº 11.738, 2008). Essas atividades fomentariam a efetivação dessa política. Conquanto alguns parecem desconsiderar essa proposição, insinuando que os demais pares não se envolvem nas atividades por serem preguiçosos, desinteressados e têm temores com relação às escritas sobre seus fazeres de ofício.

Faz-se necessário repensarmos outras estratégias para estimulá-los a participar dessas atividades e, ainda, provocar uma reflexão sobre a formação inicial com relação à importância da teorização dos seus saberes-fazeres da vida cotidiana quando licenciados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Ver só com os olhos
É fácil e vão:
Por dentro das coisas
É que as coisas são”*

Fuente: (Carlos Queirós, n.d.)

“Ver só com os olhos”, como diria Carlos Queirós, ou seja, desconsiderar os contextos e peculiaridades da formação continuada dos professores, organizada/estruturada/planejada pelos órgãos públicos, pode parecer que “É fácil e vão”, isto é, uma mera aplicação de teorias desse campo de investigação, operadas verticalmente, que emergem das Secretarias de Educação e universidades para executar nos espaços/tempos formativos dos professores.

Interpretar “por dentro das coisas”, quer dizer, por meio do entendimento docente dessa experiência, possibilita-nos inferir dissonâncias no decorrer do processo que carecem ser ajuizadas da maneira que “as coisas são”, ou seja, de dentro para fora, atendendo as demandas e necessidades das partes envolvidas, subsidiada pelas teorias dessa seara.

Então, refletir sobre como “as coisas são”, repensando, perenemente, junto aos professores, órgão central e academia é uma interação que nos parece indispensável e viável para valorizar cada realidade e enfrentar os desafios educacionais latentes.

Propomos a construção de uma cultura de formação continuada docente, de modo que possa superar um processo formativo verticalizado, tornando os professores de educação física escolar dirigentes de seu processo, para que esses, por meio das dissonâncias identificadas, possam sempre avaliar e repensar sua elaboração e o seu desenvolvimento.

Enfatizamos o que denominamos de *McDonaldização dos saberes docentes*, que implica a busca de cursos, por alguns professores, que adquirem *Mc certificados* para que sejam apresentados em processo seletivo de provas de títulos, ou na progressão profissional.

Essa certificação do saber não provoca melhoria na prática pedagógica, consequentemente na educação pública, bem como os professores dificilmente conseguiriam ter um saber-fazer reflexivo, tendo em vista que tais cursos compreendem o docente como mero aplicador de ensino.

Outro aspecto relevante foi a apropriação dos conhecimentos no processo formativo. Esse se configurou como algo individual, imbricado com as experiências individuais de cada professor, consequentemente, provocam impactos diferentes em cada um. A relação que cada docente estabelece entre os conhecimentos apreendidos na formação e na sua vida é balizada por sua concepção de mundo, sociedade, educação e de ser humano.

Nesse sentido, parece-nos possível que as participações e envolvimento em experiências formativas, que manifestem sentido para sua vida, podem levar os professores a rever algumas dessas concepções, no entanto também nos parece possível que alguns se apropriem dos mesmos conhecimentos para reforçar conceitos já consolidados, ou seja, contrariando a perspectiva de superação da realidade.

Porém, não entendemos que esse argumento justifique o abandono dessa perspectiva formativa, até porque construir uma cultura de formação docente não se efetivaria apenas por meio das atividades formativas propostas. Assim, endossamos que as condições objetivas nas quais os professores atuam exigem mudanças que apontam na mesma direção das propostas críticas de formação.

Assim, inferimos que as proposições que advogam a reflexão na e sobre a prática pedagógica estão mais aproximadas para alguns professores do que para outros. Então, esperar que esses docentes sejam mais reflexivos, autônomos, autores e protagonistas de seus saberes-fazer exige que se construa uma cultura formativa, ainda pouco desenvolvida.

Portanto, não houve a intenção de propor generalizações que devam ser extrapoladas para toda essa mencionada Rede de Ensino, ou mesmo para as demais Redes públicas de Ensino, mas sim fomentar reflexões que, de alguma maneira, possam colaborar para avaliarmos a formação continuada dos professores de educação física que atuam no espaço/tempo escolar.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. G., Azevedo, N. R. & Gonçalves, T. N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*. 40(2), 365-382. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. (6. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro: Anped. 19(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Bracht, V., Pires, R., Garcia, S. P. & Sofiste, A. F. S. (2002). A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da Pesquisa-Ação. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*. 23(2), 9-29. Recuperado de <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/267/250>
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Contreras, D. J. (1993) Una experiencia de investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*. (220), 85-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3989>
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*. 25(88), 703-725. Número especial. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a04v2588.pdf>

- Figueiredo, Z. C. C. (2004). Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento/UFRGS, Escola de Educação Física*. 10(1), 89-112. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2827>
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Silva & Gentili (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. (pp. 9-49). Brasília: CNTE e organizadores.
- Günther, M. C. C. & Molina Neto, V. (2000). Formação permanente de professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*. 14(1), 72-84. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2000.138020>
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Kreusburg Molina, R. & Molina Neto, V. (2001). O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 22(3), 73-85. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/384/328>
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. (2008). Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lima, M. E. C. de C. (2005). *Sentidos do trabalho: a educação continuada dos professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Queirós, C. (s.d.). “Ver só com os olhos é fácil e vão: por dentro das coisas é que as coisas são”. Recuperado de <http://veredasalingua.blogspot.com/2013/03/carlos-queiros-poemas.html#>
- Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In: Zago, N., Carvalho, M. P. de. & Vilela, R. A. T. (Org.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. (pp. 137-179). Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, B. V. (2017). *Formação Continuada dos professores de Educação Física: avaliando uma experiência formativa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6934>
- Silva, B. V., Caparróz, F. E. & Almeida, U. R. (2011). A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 33(1), 51-68. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100004>
- Silva, B. V., Caparróz, F. E. & Almeida, U. R. (2015). A produção de imaginários sociais nas aulas de educação física e seus efeitos na formação inicial de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 10(3), 51-68. <https://doi.org/10.21723/riace.v10i3.8095>
- Silva, B. V., Figueiredo, Z. C. C. & Alves, C. A. (2019). Experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física: um estudo interpretativo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22: 56332, 1-11. <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.56332>
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*. (73), pp. 209-244. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf>

NOTAS

- 1 Não contamos com apoio financeiro de nenhuma natureza para realização deste estudo, bem como declaramos que não há conflito de interesses de natureza pessoal, comercial, política, acadêmica ou financeira.
- 2 O município de Cariacica fica localizado na Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo, Brasil.
- 3 Os critérios para escolha dos entrevistados foram: a) ao menos três que tenham se envolvido em todo o processo da experiência, contando a frequência desejável demonstrando interesse e envolvimento, tendo entregue o trabalho escrito, participado na plataforma *moodle* e apresentado relato de experiência no seminário; b) ao menos três que tenham se envolvido na experiência, contando a frequência desejável, tenham demonstrado interesse e envolvimento nas propostas,

contudo não participaram da plataforma *moodle* e/ou não apresentaram seus trabalhos no seminário; c) ao menos três que não tenham se envolvido significativamente na experiência, ou seja, participando dos encontros presenciais, contudo não demonstrando grande interesse e envolvimento, não tenha entregue trabalhos escritos, não tenham participado do *moodle* ou apresentado trabalho no seminário; e d) todos deveriam ter participado dos processos de formação continuada da Rede nos anos de 2013 e 2014, visto que o de 2015 foi uma continuidade desses. Tendo em vista esses critérios, pareceu-nos interessante entrevistar atores que se envolveram de diferentes maneiras na experiência formativa, para que possam contribuir para melhor atingir nossa principal questão do estudo.

- 4 Foram seis encontros presenciais que ocorreram entre 31 de março até seis de novembro de 2015. Estivemos junto dos docentes durante todos os encontros nos turnos matutino, das 07h30min às 11h30min, e no vespertino, das 13h às 17h.
- 5 “Serão seis encontros, quatro não letivos e os outros dois ocorrerão no próprio dia específico de planejamento dos componentes curriculares da Rede [essas decisões foram designadas pela Coordenação Geral da Formação Continuada]” (Diário de campo).
- 6 Para não identificarmos os professores participantes utilizamos nomes fictícios.
- 7 A expressão “cadeira quebrada” refere-se aos casos em que os professores possuem lotação em mais de uma unidade escolar, assim sua carga horária, correspondente a 25 horas semanais, não é exclusiva de uma escola, pois muitas vezes pode atuar até em mais de duas.
- 8 O Ensino Fundamental I corresponde do 1º aos 5º anos. Do 6º aos 9º anos correspondem ao Ensino Fundamental II.
- 9 Comunicado Interno (CI) é um documento oficial de comunicação entre Secretaria de Educação e Escolas.
- 10 Regente é a denominação dos profissionais, maioria mulheres, que são responsáveis por lecionar em uma turma desde a educação infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º aos 5º anos.
- 11 *What's App* (“ZAP”) é um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios por meio de uma conexão à *internet*.
- 12 A carga horária total da experiência poderia ser de até 120h no certificado por meio dos seguintes critérios: **participação presencial** – correspondendo a 24h; **apresentação de trabalho por escrito**, relacionado com o planejamento do professor, quando poderia descrever detalhadamente o plano de ação e, se possível, registrasse com fotos as atividades e/ou mesmo os trabalhos realizados pelos discentes – correspondendo a 46h; **apresentação de trabalhos no seminário**, ou em pôster ou oral – correspondendo a 10h e a **plataforma moodle**, com a proposta de continuar os debates/discussões dos encontros presenciais via ensino a distância – correspondendo a 40h.