

FORMAÇÃO EM CONTEXTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TRAINING IN CONTEXT OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

Warley Carlos de Souza **1**

Resumo: A formação em trabalho mediada pelo coordenador pedagógico e o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo a Educação Física, foi o foco principal dessa pesquisa que teve como objetivo, conhecer, descrever e analisar como ela ocorre. A investigação foi realizada em três estados brasileiros, a saber: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, onde foram entrevistados os coordenadores pedagógicos de escolas públicas mais especificamente escolas que pertencem às redes estaduais de ensino. Os dados coletados evidenciaram que a formação em contexto se apresenta como forma colaborativa entre os professores no cotidiano escolar, nessa direção os problemas pedagógicos não seriam um problema de um determinado professor, mas da escola. As prováveis soluções de tais problemas não estariam na importação de especialistas externos, seria pensado e debatido no interior da escola por seus pares.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Formação em Trabalho; Trabalho Coletivo.

Abstract: The training in work mediated by the pedagogical coordinator and the dialogue with the different areas of knowledge, especially Physical Education, was the main focus of this research, whose objective was to know, describe and analyze how it occurs. The research was carried out in three Brazilian states, namely: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso and Goiás, where the pedagogical coordinators of public schools were interviewed, more specifically schools belonging to the state education networks. The collected data evidenced that the formation in context is presented as a collaborative form among the teachers in the daily school, in that direction pedagogical problems would not be a problem of a certain teacher, but of the school. The likely solutions to such problems would not be in the import of outside experts, would be thought and debated within the school by their peers.

Keywords: Physical School Education; Training in Work; Collective Work.

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (1996), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é adjunto da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Araguaia. E-mail: warleycarlos@yahoo.com.br

Introdução

Escola instituição tipicamente moderna e burguesa que se configurou em torno da repetição, da disciplina baseada na figura de autoridade, na constituição de rotina, por meio de hábitos cotidianos pretendendo assim controlar o tempo e o espaço, por isso sua obrigatoriedade. Em suma, a contemporaneidade se configura com base na “tradição”. Nas palavras de Giddens (1991):

A tradição, diferentemente da religião, não se refere a nenhum corpo particular de crenças e práticas, mas à maneira pelas quais estas crenças e práticas são organizadas, especialmente em relação ao tempo. A tradição reflete um modo distinto de estruturação da temporalidade (que também tem implicações diretas para a ação através do espaço) (p. 117).

Inicialmente, esse processo de estruturação da temporalidade se processa no interior da família, e tem sua continuidade na escola por onde todas as crianças devem passar e assim, receber elementos de respeito à hierarquia, princípios científicos bem como, noções de ciências, para a vida em sociedade. Associado a isso, os princípios éticos que pressupõe coletividade, isto é, o humano formado na lógica moderna deve ter condições de viver em coletividade, ser capaz de controlar o tempo e espaço que o cerca. Sendo que tais princípios deveriam ser mantidos e incentivados no interior dessa instituição.

O projeto de homem e de sociedade objetivado pela contemporaneidade depositou sobre a escola a ideia que a mesma seria capaz de ser a maior representante desse projeto, por sua vez, o professor seria o guardião de tal princípio, inicialmente, uma profissão essencialmente feminina, pois, a profissão docente se assemelha e muito com as funções maternas. Com esse olhar a escola torna-se uma extensão da casa, inclusive na aplicação dos castigos físicos, como forma de disciplinamento.

Nesse sentido, sabe-se que desde a sua criação a instituição escolar é pensada como um espaço destinado a fazer um forte trabalho de socialização política, de natureza qualificante, distinto do trabalho socializador realizado no interior dos grupos domésticos Durkheim (2012). E a profissionalização dos professores tem sido também organizada para realização desse trabalho de qualificação e de socialização, quer no âmbito da educação, quer no âmbito da instrução (REZENDE, 2008).

A contemporaneidade objetivou, um projeto de futuro nunca antes vivido pela humanidade, junto a ele, as incertezas do futuro, ou seja, que serei quando crescer preciso ser o melhor, qual profissão seguir, preciso ser melhor que meus antepassados, cabendo à escola a necessidade de mediar tais incertezas.

A entrada na escola aponta na direção da construção de um novo projeto de homem e de sociedade, assim sendo, cada criança matriculada na escola, representa sumariamente a tentativa de construção do novo, de um novo homem, que se configura com os princípios do projeto de sociedade. Nesse sentido, os mais capazes de internalizar o seu funcionamento e a competição, receberão cargos de chefia, os menos capazes, mas, com capacidade de se adequar às normas do jogo social, receberão cargos medianos, e os incapazes de adequação às normas estabelecidas devem ser banidos do contexto escolar e, sobre os mesmos recaíram todos os tipos de estigmas. Estigmas estes que irão determinar o lugar ocupado por tais sujeitos. Nas palavras de Durkheim (2012):

Ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo. Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábua quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social (p. 11).

A escola, foi a depositária histórica do papel de separar os aptos dos não aptos para vida moral e social, a existência dessa instituição de fundamenta na lógica disciplinar, ou seja, cercada

de rituais que demarcam, o tempo, o espaço bem como, os limites da existência dos alunos, aqueles com dificuldade receber os elementos da disciplina não deveriam permanecer em seu interior.

Com relação à educação se manifesta como sendo o encontro entre duas ou mais gerações, em que o adulto se responsabiliza por apresentar o “novo” mundo à criança, assim: “para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos” (DURKHEIM, 2012, p. 50). Nesse princípio só pode haver educação, se o adulto for conhecedor do mundo que o cerca com suas contradições e conflitos.

Na atualidade estudiosos defendem que os princípios apregoados na contemporaneidade se configuram de maneira diferente na atual sociedade. Assim, a disciplina, deve ser rigorosamente trocada pela busca individual do conhecimento, sendo que o conhecimento científico passa a ser trocado por informações rápidas veiculadas pela mídia.

Fundamentalmente:

ela vincula-se à passividade e à angústia existencial da perda do controle da natureza e do mundo e ao medo da destruição, relacionando-se ao “delírio” e não ao campo ético – campo este de escolha, da consciência e da liberdade: “nunca uma época esteve tão disposta a suportar tudo e, ao mesmo tempo, a achar tudo tão intolerável” (AGAMBEN, 2002, p. 37 apud MATOS, 2006, p.21). A indiferença moral (desresponsabilização do indivíduo) e política (passividade) mantem relações íntimas com os meios de comunicação de massa. A democracia, como esforço conjunto de ações e deliberações, é substituída pelo monopólio das informações disponíveis da mídia (MATOS, 2006, p. 21).

Nessa direção, pode-se dizer que tais ações, ocasionaram mudanças significativas na formação de professores de Educação Física, no modelo anterior, bastava ao mesmo, dominar a técnicas das formas de ensino, os alunos que por ventura que não apresentavam rendimento satisfatório, competia ao professor mudar a forma de ensino, o método.

Na atualidade formar esse professor, se configura no sentido de uma busca incansável pela informação, contida na mídia, sobretudo na internet. Assim:

seria fundamental revisitar a tradição humanista em uma perspectiva renovada e renovadora e suas práticas existenciais e intelectuais, que se contrapõem aos procedimentos banalizadores do mal pela mídia, nos trazem de volta à atividade do pensamento autônomo e à educação, às leituras canônicas. Suas “narrativas” – as da mídia, as das artes – não constituem dois discursos concorrentes, mas duas maneiras de viver e de comunicar, dois planos diversos de existência em uma cultura: a narração dirige-se a uma comunidade, a informação visa um mercado (MATOS, 2006, p.23).

Importante destacar-se que formar professores de Educação Física deve ser mais do que a repetição de narrativas midiáticas, é necessário aprofundamento nos conceitos fundamentais e essenciais, que são obtidos por meio da leitura das contradições que cercam as práticas cotidianas desses profissionais.

A leitura aprofundada da realidade torna-se imprescindível no processo de formação de professores de Educação Física, tal leitura deve base-se em métodos que são amalgamados nas leituras dos clássicos históricos da área e afins. A leitura dos clássicos não pode ser substituída por informações contidas nas mídias, destarte, a linguagem da mídia busca comunicar algo instantaneamente, como nos cartazes publicitários: surge uma nova figura do analfabetismo ao lado daquele que persiste: o “analfabeto secundário” (MATOS, 2006, p. 23).

Ainda nas palavras da autora:

O “analfabeto secundário” é um pseudo leitor: desconhece a história e o sentido do conhecimento, na tarefa mais árdua da humanidade que é, como escreveu Arendt, “humanizar a humanidade”. As instituições de ensino, em seu conjunto do primeiro grau à Universidade, produzem o “analfabeto secundário”: é uma pessoa de sorte, pois não sofre com a perda da memória, o fato de não ter uma mente própria o exime de pressões, sabe dar valor a sua incapacidade de se concentrar em alguma coisa; acha que é uma vantagem não saber e não compreender o que esta acontecendo com ele. Ele é ativo. É adaptável... O fato de o analfabeto secundário não ter ideia de se-lo contribui para seu bem estar. Considera-se bem informado, consegue decodificar instruções, pictogramas e cheques e se movimenta em um mundo que o isola de qualquer desafio à sua confiança. É impensável que possa sentir-se frustrado com seu ambiente. Afinal, foi este ambiente que o gerou e formou para garantir sua sobrevivência sem problemas, (ENTZENSBERGER *apud* MATOS, 2006, p. 23 e 24 – grifos do autor).

Neste sentido, o presente texto propõe debater os aspectos da prática docente, sobretudo, de professores de Educação Física, que historicamente se apresentam como aqueles que dançam bem, que são divertidos, na relação professor aluno são ótimos, todavia, no que tange aos aspectos formais dessa relação, são sempre problemáticos.

A Educação Física aqui defendida não se limita ao ensino de uma ou outra modalidade esportiva, mas aquela que se situa como toda disciplina que compõe o contexto escolar, como um elemento que possibilita ao aluno uma leitura de mundo, assim, se apresenta com conteúdo, metodologia, objetivo, avaliação.

Uma possibilidade de diálogo a partir da formação em contexto

O século que ora se desenrola vem objetivando novas possibilidades e necessidades no exercício da docência em que a leitura da realidade que se manifesta de forma fragmentada, contraditória e alienada, ainda, se configurando com a necessidade primordial no fazer pedagógico dos professores de Educação Física tem sido feita de maneira superficial e apressada.

Sumariamente a necessidade de leitura da realidade deve ser realizada com critérios objetivos e consistentes, assim, no caso específico da Educação Física os alunos não seriam vítimas do ensaio e erro, ou até mesmo da negligência com relação aos conteúdos, metodologia, objetivo e avaliação.

A proposição de formação continuada de professores torna-se fundamental para pensarmos a necessidade de leitura dessa realidade. Destarte, tal formação pode ser objetivada em dois caminhos que não se anulam. O primeiro pensado pelas redes de ensino, é pensado para todo um sistema de ensino de forma generalizada. O segundo, pensado pelo coletivo da escola, ou seja, o coletivo da escola se organiza para sistematizar e propor possibilidades de superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, isto é, tendo por base as ações pedagógicas dos professores.

O debate sobre formação continuada de professores de Educação Física no contexto escolar se configura amalgamado com possibilidade de: aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias à condução da aula, no trabalho em equipe e na relação com os pais; prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento; domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didática; e, reflexão sobre valores e sua transmissão, não ficariam somente a cargo da formação inicial, assim, a prática pedagógica cotidiana se tornariam formação continuada dos professores. Pode-se incluir:

Incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito;

Prepará-los para responder aos desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará;

Dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 40).

Incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem, e da democracia (Conseil de L'Europe *apud*, RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 40).

A escola se apresenta como um lugar onde muitos enunciados são gerados e gerenciados para contemplarem situações diversas e contraditórias, como de conflito, de apreensão, de proposição, de transformação, de moralização, de adequação e de fracasso. Enfim, os problemas gerados no cotidiano escolar são matéria fértil para os mais variados níveis de explicações.

Diante disso, o professor, por mais que desenvolva saberes experienciais¹, por muitas vezes é tratado como se nada soubesse. Nesse sentido, as afirmações de Gatti (1992, p. 71) são pertinentes: “é necessário recuperar o arsenal de experiência que o professor acumulou coisa que nenhum estudo leva em conta, nem tenta fazer. Fala-se do professor como uma tabula rasa, o mesmo se dando em face do aluno, inclusive no ensino superior”.

É preciso descrever uma escola que seja concreta, sendo esforço de análise direcionado às especificidades das unidades escolares, apresentando um contraponto aos estudos que se caracterizam por descrever ou realizar proposições generalizantes (GALVÃO, 2004).

Além disso, visualizar os conflitos que ocorrem no interior da escola, pois não se pode unificar professores e alunos, é preciso respeitar a diferenças tanto de alunos como de professores. A instituição escolar que tenta uniformizar seus professores corre o risco de levar tais profissionais à apatia e a consequência desta pode ser a naturalização dos processos de fracasso que ocorrem na escola em relação aos alunos e aos professores.

Portanto, é imprescindível democratizar as relações no interior da escola. Não se pode tentar acabar com os conflitos, mas sim abrir os canais de comunicação: “a existência de canais de expressão dos conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia” (GALVÃO, 2004, p. 15).

Sumariamente a formação em contexto no espaço escolar se fundamenta em situações que ocorrem no cotidiano escolar que devem ser debatidas pelo coletivo, no coletivo, não somente a partir de queixas reconhecidas inicialmente como “insolúveis”, mas acima de tudo que o próprio grupo possa propor soluções para resolução dos problemas cotidianos.

Se apresenta como forma colaborativa² entre os professores no cotidiano escolar, nessa direção os problemas pedagógicos não seriam um problema de um determinado professor, mas seria um problema da escola, mais ainda, as prováveis soluções de tais problemas não estariam na importação de especialistas externos à escola, seria pensado e debatido no interior da escola por seus pares.

Pensar as relações que ocorrem no interior da escola como relações humanas, portanto, altera-se com a chegada de novos seres humanos, o que fundamentalmente objetiva-se no fazer docente um repensar constante em função de tais interações.

O papel e intervenção do docente devem integrar uma transformação permanente, no sentido de uma maior complexidade (LAUTIER, 2001), o que corresponde à necessidade de redefinir um novo perfil de docente (MOREIA & FERREIRA, 2011). Deve-se, por isso, rejeitar uma visão reducionista da docência como uma atividade predominantemente intelectual, evidenciando a sua característica multifacetada desta profissão – a de ser professor (FORMOSINHO, 2001).

De acordo com este conceito está à perspectiva do reconhecimento da docência como uma profissão de espectro alargado, o que obriga à clarificação da especialidade da função do professor como perito de ensino, em detrimento da ambiguidade de funções que a crescente complexidade das situações educativas em contexto escolar tem introduzido na vivência profissional (ROLDÃO,

¹Tardif (1999) desenvolve o conceito de saberes oriundos da prática profissional amalgamados pelo tempo no exercício da profissão.

² Os princípios da colaboração envolvem necessariamente o desenvolvimento de hábitos de colaboração e acima de tudo trabalho dialogado em equipe.

2001).

A docência nesse sentido não é constituída de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da história de diferentes maneiras na constituição dessa profissão.

Particularmente, a ação dos professores de Educação Física, deve, cada vez mais, preocupar-se em reorientar a disciplina, enquadrando-a com os contextos em que se desenvolve a prática da profissão. Os professores de Educação Física devem adquirir novos saberes, novos comportamentos e novas estratégias que contrariem, assim, a menoridade do estatuto desta profissão (MOREIA & FERREIRA, 2011).

Pensar a formação em contexto para professores e em especial os de Educação Física é fundamental para se pensar o cotidiano escolar, pois ele é repleto de particularidades, tornando-se um conjunto de práticas e relações que acontecem no dia a dia, por vezes esquecido nos planejamentos, transformando as relações entre os professores nesse cotidiano injusto.

Assim, a formação continuada não pode ser vista como um processo para suprir carências da formação inicial, mas como algo que constitui processos sistemáticos que contribuem para o desenvolvimento de toda a organização. Para isso, deve-se permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas expectativas, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis (BARROSO, 2003).

O professor, como leitor da realidade que o cerca, almeja uma intervenção concreta e objetiva: “é na resolução que os professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 31).

A formação baseada na colaboração poderá se apresentar numa dimensão participativa a partir da visão de todos do sistema educacional, incluindo-se coordenador e diretor em um processo de construção e reconstrução do ato de ensinar. Entretanto, sabemos que para que isso ocorra também necessitamos de reconfigurações na relação de organização das referidas formações.

Ser professor é fazer parte de um projeto coletivo alargado, em que, cada professor interage e influencia, de forma mais ou menos direta, os restantes intervenientes educativos. O desenvolvimento e prestígio da profissão resultam da construção e atuação que o conjunto de professores souber fazer (BRÁS, 1996).

Contextualmente, a lógica da formação em contexto está centrada no desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais da instituição, ocasionando o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo. Não podemos ficar indiferentes aos resultados que a investigação nos evidencia e legitimam nas posições normativas. Mesmo gozando de autonomia e liberdade de opção, qualquer instituição formativa deve ser gerida e orientada com responsabilidade de utilidade pública (BRÁS, 1996).

Essa formação objetiva a adoção de práticas inovadoras resultantes da imbricação entre a reflexão das práticas realizadas e a ampliação de repertório, a partir da troca de experiências e do estudo do referencial teórico-pedagógico. A reflexão dos profissionais é orientada para e pela prática, resultante de um saber-fazer instituído e deficitário, com o objetivo de modificá-lo (ZEICHER, 2005).

O discurso pedagógico não pode ser desvinculado das ações pedagógicas, pois, não existe discurso da escola sem escola. De tal modo, o desenvolvimento organizacional só se concretiza na medida em que a organização reconhece e promove o desenvolvimento profissional de seus colaboradores. É uma mudança política e não meramente hierárquica, implica o estabelecimento de novas relações de poder, novas capacidades cognitivas e relacionais (BARROSO, 2003).

É fundamental equilibrar as relações no interior das escolas e não mais centralizá-las nos alunos: “aos olhos de alguns muitos docentes, o isolamento e a falta de contactos com os colegas – reforçados pelas relações centradas nos alunos e na sala de aula – tornam a própria ideia de “corpo docente” numa noção “vaga” e fluida” (LIMA, 2002, p. 38 – grifos do autor).

A formação em contexto fundamenta-se no colegiado, na troca de conhecimentos, na partilha não somente de técnicas, mas também de conhecimento. O coletivo de professores pode trocar suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias em que

seu funcionamento necessita de reorganização e reconstrução das experiências que objetivam a concretização de uma prática e o aprimoramento de competências de todos os que atuam na escola (CREPALDI, 2008).

A competição presente no interior da escola, em função da hierarquização construída em torno das diferentes disciplinas, necessita urgentemente de revisão, pois essa perspectiva mina qualquer possibilidade de atuação conjunta entre os professores.

Nesse sentido, a cultura da formação em contexto objetiva igualar, mas não homogeneizar, as diferentes disciplinas no interior da escola. Por outro lado, iguala também as decisões de cunho administrativo com as decisões pedagógicas, na tentativa de retirar a solidão acadêmica em que vive o professor.

A revisão de algumas características presentes na escola é premente para que a formação em contexto se solidifique, sendo uma delas a sobrecarga de trabalho não apenas na relação com os alunos, mas também no aspecto pedagógico, pois as mudanças das características do trabalho configuraram uma escola com características muito mais burocráticas do que pedagógicas, assim:

À medida que os professores enfrentam as expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho e a cada vez maior a sobrecarga de inovações e de reformas, é importante que eles trabalhem e planejem mais com seus colegas, compartilhando e se desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar as exigências sozinhos (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

A solidão da folha em branco não pode ser confundida com a solidão no trabalho. Assim, o isolamento se apresenta como um fator limitador na atuação do professor, pois o isolamento profissional se constitui como uma barreira a novas ideias, bem como pensar as soluções dos problemas existentes no cotidiano escolar (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Esse olhar voltado para o interior da escola apresenta várias formas de mobilização, pensando nos problemas coletivamente e, a partir deles, com os pés na realidade particular, traçam-se metas de formação que propiciam uma estratégia mais geral de mudança. Essa noção se tornou imperativa na grande maioria das escolas no corpo docente, que como consequência se torna fluido e enfraquece, pois a tendência inclina-se para a troca de narrativas teóricas e não reflexivas, e não para mensagens racionalmente articuladas. Isso justifica a noção individualista do fazer pedagógico: “durante a formação, a maior parte dos professores adere a esta concepção institucional do conhecimento pedagógico e concebe a competência pedagógica como uma característica essencialmente pessoal” (LIMA, 2002, p. 40).

Em síntese, é necessário romper com o modelo conservador, pois é preciso pensar um modelo educacional para além de sua imediatividade, priorizando as respostas às questões práticas, ou seja, pensar o cotidiano escolar de forma a que os professores possam, em conjunto, buscar soluções para os conflitos existentes. Portanto, propõe-se que os professores de Educação Física devem, urgentemente, assumir o controle da sua profissão, afirmada por uma matriz identitária, reforçando a sua responsabilidade na educação e mantendo a classe unidade, fiel e solidária nos seus objetivos educacionais (MOREIA & FERREIRA, 2011).

Professores de educação física e seu diálogo na escola

A pesquisa foi realizada em três estados brasileiros, a saber: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, onde foram entrevistados os coordenadores pedagógicos de escolas públicas mais especificamente escolas que pertencem às redes estaduais de ensino, com o objetivo de compreender como se dá o diálogo (formação em trabalho) entre as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, com ênfase na Educação Física.

Em Goiás, foram entrevistados quatro (04) coordenadores pedagógicos, que em uníssono foram enfáticos ao responder todas as perguntas da mesma forma, que embora exista uma data prevista em calendário, o planejamento está pronto num ambiente virtual não permitindo as unidades escolares autonomia para pensar o trabalho coletivo.

No Mato Grosso do Sul foram entrevistados quatro (04) coordenadores pedagógicos, quando questionados sobre os critérios utilizados para escolha das temáticas a serem tratadas nas datas estabelecidas para formação na escola, genericamente os coordenadores afirmaram que em parte a pauta da formação vem encaminhada pela secretaria de educação a outra parte fica a

critério da escola.

Quando indagados sobre como ocorre o diálogo entre as áreas do conhecimento que compõem o cotidiano escolar. Em geral os entrevistados afirmam que (formação em trabalho) ocorre em conversas informais, uma vez que, as datas previstas em calendário são pensadas para o coletivo.

Ao serem indagados sobre a metodologia utilizada para realização dos planejamentos com os professores. Textos para estudos, individuais e coletivos, seguidos de debates com apresentação de slides.

A outra questão foi como o coordenador acompanha a metodologia dos professores, os entrevistados apontam o espaço para avaliação da metodologia são as reuniões previstas no calendário ou na avaliação do trabalho. Além disso, outra pergunta foi como o coordenador pedagógico realiza o dialogo coletivo e individual. Os entrevistados afirmam que tal diálogo ocorre por meio da avaliação do plano de aula, bem como, aconselhamento pedagógico com alguns professores.

Sobre a especificidade do diálogo com a Educação Física, os entrevistados entrevistado afirmaram que essa relação ocorre naturalmente como ocorre com as outras áreas.

Já em Mato Grosso, os coordenadores pedagógicos apontam diferentes formas de realização do dialogo (formação em trabalho), uma aponta que existem dois dias na semana para a formação, com os professores sendo divididos em grupo, com um grupo participando da formação na terça e outro na quinta. A outra aponta que os professores se reúnem para discutir temas específicos como: *bullying*, ética, Base Nacional curricular comum (BNCC).

Quando solicitados como ocorre o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento que compõe o currículo escolar, uma aponta novamente as reuniões para avaliação do livro e planejamento. A outra respondente afirma certa dificuldade de dialogo entre as áreas devido ao caráter fragmentado como esta formatada as escolas na atualidade.

A indagação seguinte foi sobre a metodologia do trabalho coletivo, uma escola afirma que cada professor realiza sua contribui cotidianamente, conjuntamente o professor é auxiliado pelo coordenador pedagógico. A outra afirma que o planejamento do trabalho coletivo se da em reuniões que ocorrem quinzenalmente com debate de textos que abordam assuntos inerentes aos conteúdos tratados em sala de aula.

Sobre o diálogo entre coordenação pedagógica e Educação Física afirmam que o diálogo ocorre por meio dos planos de ação apresentados a coordenação. Na temática especificidade da coordenação e a Educação Física, uma entrevistada elencou que até reconhece que a área em questão não tem o devido valor como as outras áreas do conhecimento e que a proximidade com a coordenação pedagógica não é como ele deseja.

A outra respondente aponta que o diálogo com a educação física ocorre nas reuniões gerais, com trabalhos específicos, juntamente com conversas informais são os instrumentos de diálogo entre os professores de Educação Física.

Assim, formar professores de Educação Física deve ser mais que formar um sujeito bem informado, mas um sujeito que domine métodos e formas de ensino, que consiga fundamentalmente realizar diálogos com a realidade social que cerca alunos e professores nas ações pedagógicas cotidianas, portanto, formar professores de Educação Física, deve ser antes de tudo um investimento no humano, no fortalecimento de um projeto crítico de sociedade, para além do investimento bioquímico e tecnológico.

Nesse sentido, a formação de professores de Educação Física, deve estar baseada na formação humana, na tradição, no entendimento que o processo educacional se tendo como elemento basilar o encontro entre gerações e o adulto se responsabilizando em apresentar o mundo. Tal apresentação, deve ainda possibilitar aos educandos a possibilidade de transformação qualitativa do mundo que o cerca, compreendendo ainda, as diferentes tensões que estão presentes nos diferentes espaços sociais.

A Educação Física Escolar, nessa perspectiva se apresenta como ferramenta de ampliação da leitura de mundo, por meio dos jogos, das danças, das lutas, dos esportes e da ginástica, com tal processo sendo mediado pela figura do professor, que sumariamente é o sujeito que nessa relação conhece de forma aprofundada os conhecimentos científicos e realiza a humanização dos mesmos

para melhor entendimento do aluno.

Considerações finais

Caminhando para algumas considerações, a pesquisa revelou que o momento destinado para formação continuada de professores transformou-se em um momento burocrático de preenchimento de papéis que via de regra o aspecto pedagógico não é o principal.

A investigação apontou que a burocratização do trabalho do coordenador pedagógico, descaracteriza a essência da atuação desse no interior das unidades escolares, pois, via de regra deveria se situar entre o burocrático e o pedagógico, ou seja, avaliar a documentação oriunda do sistema de ensino bem como, mediar o pedagógico da unidade escolar, como também acompanhar seus pares, no pensar a aula, na execução da aula e avaliação da aula, com tal processo sendo mediado pelo projeto político pedagógica das escolas. .

Tal mediação ocorre na realização do projeto político pedagógico e seu acompanhamento em forma de projetos e ações que vão ocorrer no desenvolvimento do ano letivo. Nessa direção, os projetos pedagógicos oriundos das diferentes áreas do conhecimento devem invariavelmente dialogar entre si, lembrando que a figura que amalgama esse diálogo entre as áreas do conhecimento é o coordenador pedagógico, que na pesquisa ficou evidenciado que os professores atuam isoladamente, remontando o modelo existente nos anos 70 e 80.

Evidenciou ainda que em função do advento da internet, as redes que gerem a educação nos estados e municípios, criaram ambientes virtuais e nesse deixam o conteúdo e o plano a ser aplicado durante o ano letivo, ou seja, uma equipe central elabora o conteúdo, ficando a cargo da unidade escolar a aplicação do mesmo. Essa ação retira do coordenador pedagógico a possibilidade de cooperar com a formação da sua equipe de professores, bem como, retira dos professores a autonomia de pensar sobre o que ensinar.

Revelou-nos ainda, um modelo semelhante ao já vivido nos anos 70 e 80 que é o currículo mínimo, ou seja, quando a equipe central estabelece o mínimo que deve ser ensinado nas unidades escolares, o conteúdo fica restrito ao posto pela gestão. Assim, a ideia de para quem ensinar, por que ensinar e para quem ensinar se perde sumariamente, o que objetiva a não necessidade de leitura da realidade por parte do professor, tornando-o apenas num “dado” de aulas.

Referências

AVILA, A. B. *et all*. Educação Física e Esportes e o processo de ensino-aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In: GOELLNER, S.V. (org). **Educação Física\ciência do esporte: intervenções e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

AQUINO, J. G. O Mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

BRÁS, J. Metamorfoses na formação de professores de educação física. **Boletim SPEF**. 14, 47-54, 1996.

CREPALDI, R. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil São Paulo, Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, L. A. M. Formação de Professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso. In: PAIVA, E. (org) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas Autores Associados, 2003.

FORMOZINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação

à prática pedagógica nas escolas. In: B. CAMPOS (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 46-64, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, B. Tendências da pesquisa em psicologia da educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. CHAVES, S. M. (org). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAUTIER, N. **Psychosociologie de l'éducation**. Paris: Armand Colin, 2001.

MATOS, O. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. **Identidade docente em Educação Física – Formação e representações socioprofissionais**. Coimbra: CEIS 20, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Universitária Livraria Minho, 2001.

ROLDÃO, M. A formação como projeto: do plano mosaico ao currículo como projeto de formação. B. CAMPOS (org.) **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto, 2001.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VARELA, J. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. COSTA, M. V. **A escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, A. (ed). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

Recebido em 10 de janeiro de 2018.

Aceito em 15 de fevereiro de 2018.