



CONBRACE  
CONICE 2021  
DE 12/09 A 17/12

Educação Física e  
Ciências do Esporte  
no tempo presente:

Defender Vidas,  
Afirmar as Ciências

## REPENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS<sup>1</sup>

Bruno Vasconcellos Silva,

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Zenólia Christina Campos Figueiredo,

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

### RESUMO

*Disserta, por meio de um mapa conceitual, sobre pressupostos significativos nos espaços/tempos de formação continuada dos professores de educação física. Esse processo pode e deve ser repensado a partir de conceitos que emergem e se imbricam nas seguintes temáticas: perspectiva crítica; epistemologia da prática; saber-fazer e; o movimento de profissionalização docente. Compreendemos que não pode ser atribuída uma mera concepção teórica a ser projetada na formação continuada.*

*PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação Física; Docentes.*

### INTRODUÇÃO

O texto tem como finalidade discutir pressupostos significativos para os espaços/tempos das formações continuadas de professores de educação física escolar. Esses podem ser princípios orientadores para um repensar perene do processo formativo docente.

O estudo trata-se de um recorte das construções teóricas de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo fim foi avaliar uma formação continuada de professores de educação física, do ensino fundamental, desenvolvida numa Rede Municipal de Ensino,<sup>2</sup> numa relação dialógica, mediada pelo pesquisador, professor dessa Rede, bem como subsidiada pelos princípios da reconstrução coletiva e colaborativa.<sup>3</sup>

O mapa conceitual (Figura 1), ilustra que a formação continuada parece que está envolta em conceitos que emergem e se imbricam a partir dos seguintes temas: a perspectiva

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

<sup>2</sup> Localizada na Região Metropolitana da Grande Vitória do Estado do Espírito Santo – composta pelos seguintes municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

<sup>3</sup> Trata-se de um recorte de um relatório final de dissertação de mestrado, de um Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Deixamos as construções analíticas do trabalho de campo propriamente dito, a ser apresentado para publicação em outro momento.

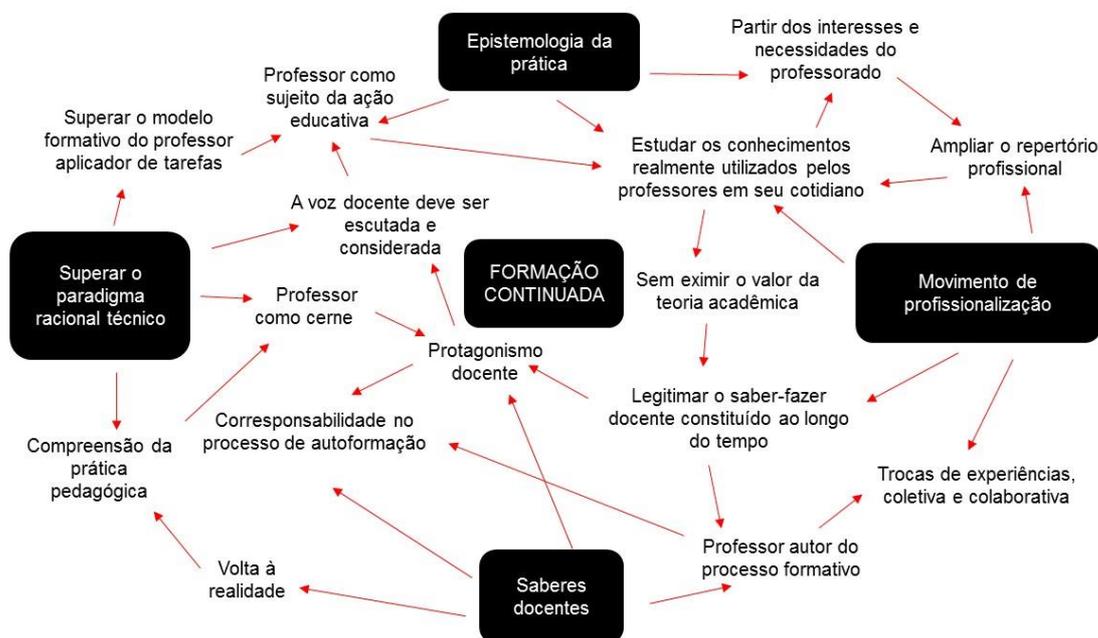




crítica, a epistemologia da prática, o saber-fazer dos professores e o movimento de profissionalização docente, esse parece atravessar todas as três discussões.

Temáticas que reforça uma perspectiva referenciada na troca de experiências. Valoriza o profissional como detentor de um saber específico. Consolida uma cultura docente contínua que seja coletiva e colaborativa. Fomenta a corresponsabilidade com a autoria e protagonismo no processo, bem como uma autonomia contextualizada.

Figura 1 – Mapa conceitual: amálgama de conceitos que emergem em torno da formação continuada docente<sup>4</sup>



Fonte: Do autor.

Tais conceitos, que se interligam como um emaranhado de teias, se apresentam de forma amálgama na formação continuada. Nesse sentido, nos tópicos subsequentes, pretendemos fundamentar melhor essas discussões que envolvem o entorno do processo formativo docente.

<sup>4</sup> Para identificar tais conceitos que parecem emergir em torno da formação continuada, segundo nossa ilustração, debruçamo-nos, sobretudo, sobre os estudos dos seguintes autores: Arroyo (2000), Tardif (2002) e Nóvoa (2002).



## POR UMA VALORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E HUMANAS

A proposta na qual os acadêmicos produzem conhecimentos para serem aplicados e, por conseguinte, resolverem os problemas da prática é denominada de racional técnica. Tal modelo afirma que a atividade docente é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas e para a aplicação de teorias e técnicas científicas.

Segundo Arroyo (2000), esse modelo prepara para dar conta das competências fechadas, incluindo no processo formativo uma autoimagem reduzida da função social do professor e da escola. São gerações docentes herdeiras dos preceitos tecnocráticos, do autoritarismo, do modelo produtivo modernizado, do modelo científico utilitário e do pensamento único neoliberal.

Em contraposição, para Tardif (2002), os saberes das ciências da educação e das instituições de formação docente não podem fornecer respostas precisas sobre o “como fazer”, pois os professores tomam decisões e desenvolvem estratégias de ação em plena atividade, sem poder apoiar-se no “saber-fazer” técnico-científico.

Essa perspectiva, da racionalidade crítica, visa a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano, tendo o docente como ator ativo que, em seu percurso auto formativo, desenvolve a capacidade de reconstruir seus próprios conhecimentos, por meio da necessidade de utilização desses saberes, de suas experiências, de seus contextos e da própria formação.

Assim, aprendizagem se dá no processo de interação. Portanto, nas lidas cotidianas são utilizados conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum e das competências sociais. As técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas nos saberes do dia-a-dia (ARROYO, 2000).

Sugerimos, conforme Nóvoa (2002), uma nova presença docente, inviabilizando as polarizações do trabalho pedagógico entre concepções/especialistas e execuções/professores. Então, endossamos fomentar as pedagógicas híbridas. Essas valorizam competências técnicas e humanas, com imagens docentes também híbridas (ARROYO, 2000).

## REPENSAR O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Para repensar o processo de formação continuada docente, parece-nos interessante partir da compreensão de Tardif (2002, p. 10) sobre a epistemologia da prática profissional:

“[...] conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Nesse sentido, Arroyo (2000) propõe um espaço/tempo de escuta dos docentes, cujo fim é proporcionar materiais de estudo, trocas e partilhas de saberes e experiências. Esse processo, para Nóvoa (2002), possibilita a defesa da especificidade, superando os limites de cada área/disciplina, na qual emerge melhor e mais fundamentada, bem como podem ser encarados como questões da docência.

Assim, os professores podem ser dirigentes da própria prática formativa. Exercendo uma construção coletiva, articulando suas experiências com a ressignificação teórico-pedagógica. Aprendizado que requalifica, despolariza funções, cria um novo perfil, edificando uma direção de dentro, sem necessidade da eterna tutela de profissionais externos às escolas (ARROYO, 2000).

Portanto, parece-nos relevante repensar a formação continuada dos professores de educação física escolar, por meio de princípios que se aproximem dessa proposta, na qual possibilite instituir novas relações entre os docentes com o saber pedagógico e científico, de maneira que sobrepuje a ausência de teorização e sistematização do trabalho docente (NÓVOA, 2002).

## OS SABERES DOS MESTRES DE OFÍCIO

Segundo Arroyo (2000), apenas os mestres de ofício sabem determinado fazer, aprenderam os seus segredos, saberes e artes. Tais predicados podem ser associados à função docente, visto que o termo ofício de mestre remete à memória (docente) e o termo ofício conduz à arte, que sugere um fazer profissional qualificado, um saber de ofício, o domínio de um saber específico.

Esse saber específico dos professores é variado, plural e heterogêneo, possibilita a formação de um amálgama de diferentes saberes, construídas, relacionadas e mobilizadas de acordo com a exigência da prática pedagógica (TARDIF, 2002; ARROYO, 2000).

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes-fazeres relacionados com o trabalho docente são temporais. As situações da vida exigem dos professores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridos e dominados progressivamente, em contato com essas mesmas circunstâncias.

Os saberes personalizados, também situados, são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho. Ganham sentido, dentro de um contexto onde os saberes são construídos pelos atores em função dos ambientes de trabalho. São apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis de dissociar das pessoas (TARDIF, 2002).

A constituição dos saberes docentes se refere igualmente às experiências do presente e do passado e do conhecimento adquirido no contexto de sua vida pessoal, familiar e escolar. A integração dos saberes à prática profissional acontece majoritariamente por processo de socialização das experiências pré-profissionais ou de socialização profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que o ofício de mestre se tece entre os fios que se cruzam na produção social, política, cultural e religiosa. Fios que podem ser separados para análises e esclarecimentos. Contudo, na vivência, a separação é mais lenta e difícil. O tecido é reforçado no cotidiano escolar que está imerso na comunidade e nas famílias. Esses fios não se desfazem com querer, discursos, análises ou pesquisas.

Então, quando o coletivo expressa suas vivências e consciência em sentimentos e práticas, aprende-se uma cultura política tecida nos fios do sentimento e da prática profissional, cultura aprendida nas superações. Essas podem ser promovidas no processo de formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a formação continuada precisa ser um componente de mudança; não uma condição prévia da modificação. A formação não se faz antes das alterações, faz-se durante, produzindo inovação e busca dos melhores percursos, não conduz diretamente à qualificação, caso contrário dificultaria uma apropriação crítica das realidades educacionais.

A melhoria da formação continuada dos professores de educação física não atribui-se a uma mera concepção teórica a ser projetada nas Redes de Ensino. É uma ampla mudança, que suscita a carência de reações a este estudo, para que atenda à realidade docente da escola ao provocar a ruptura com algumas perspectivas cristalizadas.

Fomentar esses pressupostos teóricos, conforme ilustrado no mapa conceitual, permite-nos almejar alterações mais concretas tanto nos espaços/tempos das experiências formativas das Redes de ensino, quanto na vida cotidiana dos professores de educação física.



## RETHINKING THE CONTINUING EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS THROUGH THEORETICAL ASSUMPTIONS

### ABSTRACT

*Disseminate, through a conceptual map, about significant assumptions in the spaces / times of continuous formation of physical education teachers. This process can and should be rethought from concepts that emerge and intertwine in the following themes: critical perspective; practice epistemology; know-how and the professional professionalization movement. We understand that a mere theoretical conception cannot be attributed to be projected in continuing education.*

**KEYWORDS:** *Continued Formation; Physical Education; Teachers.*

## REPENSAR LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA POR MEDIO DE PRESUPUESTOS TEÓRICOS

### RESUMEN

*En el caso de los profesores de Educación Física se deduce, por medio de un mapa conceptual, presupuestos significativos en los espacios / tiempos de formación continuada de los profesores de Educación Física. Este proceso puede y debe ser repensado a partir de conceptos que emergen y se imbrican en las siguientes temáticas: perspectiva crítica; epistemología de la práctica; saber hacer y; el movimiento de profesionalización docente. Entendemos que no se puede atribuir una mera concepción teórica a proyectar en la formación continuada.*

**PALABRAS CLAVES:** *Formación Continuada. Educación Física. Docentes.*

### REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-112, jan./abr. 2004.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25. Universidade do Minho, Portugal.



Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 20 jan.2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 20 jan.2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.