



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate



Ivan Carlos Bagnara  ^{a,*} e Paulo Evaldo Fensterseifer  ^b

^a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Erechim, RS, Brasil

^b Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Departamento de Humanidades e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, RS, Brasil

Recebido em 3 de abril de 2018; aceito em 26 de abril de 2018

Disponível na Internet em 11 de julho de 2018

PALAVRAS-CHAVE

Educação superior;
Escola republicana;
Formação de
professores;
Política

KEYWORDS

Higher education;
Republican school;
Teacher training;
Politics

Resumo Com o objetivo de compreender como a formação inicial (FI) problematizou os temas relacionados à responsabilidade da escola e da educação física escolar (EFE), desenvolvemos uma pesquisa-ação com dois professores de educação física (EF). Os resultados indicam haver certa orfandade política acerca do sentido da escola e da EFE, muito em conta pela superficial compreensão sobre o tema propiciada pela FI. E na política, não tendo vácuo, a ausência de entendimento dos preceitos republicanos e do lugar da escola numa sociedade republicana deixa margem para outras proposições. Assim, para constituir essa tradição, é preciso enfrentar em toda e qualquer oportunidade o desafio político da EFE, para que, se esse for o desejo, seja possível avançar na instituição de sentidos republicanos para a escola e para a EFE.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Relation between initial formation and teacher action: the political challenge of physical education at the center of the debate

Abstract Aiming to understand how the Initial Formation (IF) problematized the themes related to school responsibility and Physical School Education (PSE), we developed an action research with two Physical Education (PE) teachers. The results indicate that there is a certain political orphanhood related to the school and the PE, regarding the superficial understanding of the theme offered by the IF. And in politics, without a vacuum, the absence of understanding

* Autor para correspondência.

E-mail: ivan.bagnara@vacaria.ifrs.edu.br (I.C. Bagnara).

PALABRAS CLAVE

Educación superior;
Escuela republicana;
Formación de
profesores;
Política

of republican precepts and the place of school in a republican society enables other propositions. Thus, to constitute this tradition, it is necessary to face the political challenge of the PSE in every opportunity, so that if this is the wish, it is possible to advance in the institution of republican senses for the school and the PSE.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Relación entre formación inicial y acción docente: el desafío político de la educación física escolar en el centro del debate

Resumen El objetivo era comprender cómo la formación inicial (FI) problematizaba los temas relacionados con la responsabilidad de la escuela y de la educación física escolar (EFE), para lo cual desarrollamos una investigación-acción con dos profesores de educación física (EF). Los resultados indican que hay cierta orfandad política sobre el sentido del colegio y de la EFE, en relación con la superficial comprensión sobre el tema propiciada por la FI. Y en la política, sin ningún vacío, la ausencia de comprensión de los preceptos republicanos y de la función de la escuela en una sociedad republicana deja margen para otras proposiciones. Así, para constituir esta tradición, hay que enfrentarse al desafío político de la EFE en cualquier oportunidad para que, si este es el deseo, sea posible avanzar en la institución de sentidos republicanos en la escuela y en la EFE.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introdução

Durante os últimos anos muito se tem discutido no sentido de tornar a educação física escolar (EFE) uma disciplina educativa, e não mais desenvolvê-la como uma “atividade” escolar. Em outras palavras, “livrá-la” do estigma de uma atividade meramente prática, tecnicista, mecanicista, esportivista e reprodutora, alçá-la ao estatuto de um componente curricular/disciplina educativa, responsável por conhecimentos teórico-práticos relativos à cultura corporal de movimento.

Contudo, parece-nos que poucos paradigmas foram superados nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola. A impressão que se tem é que, em muitos casos, os ganhos legais e teóricos não recebem o tratamento adequado nas aulas de educação física (EF) e que a tradição mecanicista, competivista e esportivista da EFE foi substituída pela cultura do “rola a bola”, fenômeno esse denominado por [González e Fensterseifer \(2006\)](#) e [Machado et al. \(2010\)](#) de abandono docente ou desinvestimento pedagógico, o qual impacta negativamente no processo de legitimação da EFE.

Ao refletir sobre a problemática posta, nos deparamos com desafios de ordem política, curricular e didática ([Bagnara e Fensterseifer, 2017](#); [Brasil, 2016](#); [2015](#); [González e Fraga, 2012](#)), os quais necessitam ser enfrentados para que se possa avançar com o debate. Tais desafios apresentam-se em níveis distintos, que se articulam entre si, interferem sobremaneira no fazer pedagógico do professor. O desafio de

ordem política, tema central deste estudo¹, indica haver, por parte dos professores, dificuldades para construir um sentido para a EF em consonância com a responsabilidade social da escola.

Do ponto de vista político, entendemos a escola como uma instituição republicana e democrática, que desempenha importante papel na democratização dos saberes da tradição. Numa escola republicana e democrática, as ações não são confundidas com aquelas próprias de espaços políticos ou religiosos e sua determinação não deve ser pautada por critérios econômicos ou midiáticos. A principal finalidade dessa escola reside na transmissão de saberes e no exercício da razão. Para [Fensterseifer \(2013\)](#), na escola republicana, todos os componentes curriculares devem responder pelo seu caráter público no modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais que acontecem nesse espaço. Ou seja, compreendemos que a escola republicana e democrática tem como responsabilidade permitir

¹ É importante destacar que esse recorte atende uma questão metodológica, pois acreditamos que na separação das dimensões referidas (política, curricular e didática) pode estar um forte indicativo das dificuldades de a área dar efetividade aos avanços parciais (exemplos: voluntarismo político que não consegue se traduzir em uma perspectiva curricular; perspectivas curriculares, embora politicamente sustentadas, não conseguem a mediação didática; perspectivas didáticas sem uma sustentação curricular e politicamente ingênuas etc.).

a apropriação de conhecimentos poderosos². E o compromisso de levar a cabo uma educação que atenda a esses preceitos acaba por recair sobre os professores que atuam diretamente com a educação escolar.

Apesar de considerarmos que o professor que atua na educação básica (EB) não pode se eximir de suas atribuições, até mesmo porque “seu comparecimento” e comprometimento são fundamentais para lidar com a complexidade da docência, entendemos que essa responsabilidade não pode ser exclusiva dele, pois é pertinente pensar que a ruptura paradigmática deva se dar, inicialmente, em tempo e espaço destinados à formação de professores. Assim, perguntamos: como a formação inicial (FI) em nível de licenciatura em EF tem contribuído para o professor no enfrentamento do desafio político? De que maneira a FI tem lidado com as temáticas acerca da responsabilidade da escola e da EFE?

Da mesma forma que Bracht et al. (2014), temos consciência de que a FI não tem como resolver os problemas do egresso e da própria EF “de vez” ou como um *a priori*, mas entendemos que poderia e deveria contribuir com uma formação reflexiva e voltada para a tomada de consciência, primar pelo domínio conceitual e potencializar a resolução de alguns problemas “a cada vez”. Problemas que, em muitos casos, são específicos e ao mesmo tempo básicos, pois se referem à nossa capacidade de responder a aspectos fundamentais para o agir pedagógico na escola, tais como para que serve a escola? E para que serve a EFE?

Com base na problemática posta, objetivamos compreender como a FI problematizou as temáticas relacionadas à responsabilidade da escola e da EFE, ou seja, como produziu os conhecimentos acerca da dimensão “política” da educação, o que para nós, com base em Arendt (2013), se constitui um problema político de primeira grandeza (embora relacionadas, política e educação não devem ser confundidas).

Percurso metodológico

Este trabalho é fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida na perspectiva qualitativa. A pesquisa-ação consiste num método que procura, essencialmente, elucidar problemas sociais e técnicos, de relevância científica, por meio de grupos compostos por pesquisadores, membros da situação-problema e demais atores interessados na resolução dos problemas levantados, pois a pesquisa-ação contém um “compromisso social e científico” (Thiollent, 2011, p. 9).

No âmbito deste estudo, o principal foco foi analisar o “processo” da pesquisa-ação, e não o “produto da mudança” proporcionada pela ação da pesquisa. Desse “movimento” participaram, voluntariamente, dois professores de EF (Ivan e Patric³) concursados e nomeados, docentes nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal, numa cidade com cerca de cem mil habitantes, da região Norte do RS. A obra *Afazeres da educação*

física na escola: planejar, ensinar, partilhar, de González e Fraga (2012), constituiu-se a base teórica da pesquisa, a qual teve duração de um ano, total de 16 encontros.

Durante a pesquisa-ação, foram enfrentados os desafios políticos, curriculares e didáticos, buscou-se instituir a EFE como um componente curricular, uma disciplina educativa legítima. Ao longo da pesquisa, os professores conceberam uma “nova” EF na escola, que antes era desenvolvida na perspectiva de “atividade”, e a partir da pesquisa-ação foi transformada numa disciplina educativa. São os dados produzidos ao longo do enfrentamento do desafio político que constituem o *corpus* deste estudo.

Os dados foram produzidos de duas formas: anotações em diário de campo (DC) e elaboração de narrativas docentes. Com relação ao DC, as anotações foram feitas em um caderno específico. Em alguns momentos, se referiam às interpretações do pesquisador acerca dos debates; em outros, foram constituídas por transcrições literais de falas dos participantes. Além do DC, solicitamos a elaboração de narrativas docentes. A produção de narrativas, de acordo com Molina & Molina Neto (2010), permite ao participante a experiência da reflexão, da constante “autointerrogação”, e possibilita ressignificar o vivido.

Os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A direção da escola assinou o Termo de Autorização de Participação Institucional e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, foi aprovada sob o Parecer Consubstanciado número 1.148.600. O estudo seguiu as normas para pesquisa que envolvem seres humanos e a participação, tanto dos sujeitos como da instituição, ocorreu de forma voluntária.

Formação inicial X lacunas formativas: o desafio político no centro da análise

Iniciamos a análise com a citação de recortes das narrativas dos professores:

Não consigo me lembrar de algo na formação que me ajudasse no desenvolvimento de estudos políticos, das intenções da escola. Provavelmente tive matérias que abordaram esses conteúdos, porém não me recordo, talvez por não serem relevantes naquela hora. Acabei tendo poucas matérias com debates críticos, sociais. Tudo era mais voltado para os aspectos físicos, esportivos (Professor Patric).

Na FI não me lembro de componentes curriculares que debateram o sentido e a responsabilidade da educação escolar e da própria EFE. Isso não significa que não foram desenvolvidos. Pode ser que não lembre por não terem importância para mim na época, já que eu gostava mais da área do treinamento e do exercício físico e me dedicava mais nas disciplinas que tratavam disso. Não me lembro de discussões significativas desse tema diluído em outras disciplinas (Professor Ivan).

Os relatos indicam que a FI não desenvolveu debates estruturados e substanciais, que possibilitassem a compreensão do que vem a ser a responsabilidade da escola. Os dados referidos, hipoteticamente, podem indicar o contexto de formação da maioria dos professores de EF que atuam no ambiente escolar na atualidade. Para Caldeira (2001),

² Esse não é o conhecimento dos poderosos, mas se refere ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (Young, 2007).

³ Os participantes solicitaram o uso dos nomes originais.

nos cursos de formação não têm sido discutidas questões relativas às finalidades políticas e sociais da educação e do ensino escolar. E aparentemente a FI não tem evoluído com esse debate, pois se suspeita que, ainda, as maiores preocupações estão ligadas à “aplicabilidade” imediata do conhecimento, e não à compreensão das intencionalidades educativas.

Dessa forma – dados os problemas que enfrentamos – podemos suspeitar que na FI em EF, de forma hegemônica, os debates ainda estão relacionados ao movimento corporal, ao desenvolvimento psicomotor, à melhoria da aptidão física e ao ensino dos esportes, ou seja, uma formação pautada por um currículo tradicional-esportivo que negligencia a problematização política da educação⁴. Isso não significa afirmar que não há debates políticos. Entretanto, os professores participantes chamam a atenção para um aspecto chave: é preciso tornar relevantes, para os futuros professores, aqueles conhecimentos e saberes que porventura são considerados de menor relevância no momento da formação. Em outras palavras, dotar de sentido algo que parece sem sentido, ainda mais considerando a lógica do “aplicacionismo imediato” que parece prevalecer em muitos espaços formativos.

Procurando uma perspectiva diferente para isso, entendemos que cabe ao docente da FI “seduzir” e inspirar os acadêmicos, a fim de formar uma espécie de “parceria”, para que se possam instituir sentidos comuns, reconhecer que sofrerão “metamorfoses” ao longo do tempo. Assim, ao professor da FI pode ser necessário ter grande poder de persuasão, para cativar e mobilizar os acadêmicos a se inserirem organicamente em todos os debates, justamente pela importância que podem assumir perante a futura prática docente, apesar de no momento parecer de pouca importância ou desvinculado do gosto pessoal. Essa ideia é referida pelo professor Patric, que afirma: “Fui cursar EF porque gostava de praticar esportes. Até tentei me tornar atleta de futsal. Na graduação, eram as disciplinas esportivas as de que eu mais gostava”.

Ampliar essa discussão pode ser relevante, pois parece evidenciar dificuldades por parte do professor formador (e dos próprios acadêmicos) de pensar estratégias de materialização dessa discussão, que, invariavelmente, tem um caráter de maior subjetividade quando comparado com disciplinas específicas como as esportivas, por exemplo. Esse aspecto merece atenção especial, pois, como evidenciado pelas anotações no DC, “o debate na graduação ocorre num momento e o acadêmico vai para a escola em outro. Na hora em que ocorrem não parecem importantes, mas depois fazem falta”. Premissa essa compartilhada por [Gariglio \(2010\)](#), para o qual há um distanciamento da FI com a realidade do trabalho na escola. Em sentido inverso, podemos reconhecer também que há um distanciamento do trabalho feito na EFE com a FI.

De certa forma, essa situação pode ser consequência do excesso de autonomia das duas instituições: escola e universidade (FI). A ideia de autossuficiência de ambas parece remeter ao esquecimento da necessidade de

articulação/colaboração (esquecimento esse construído e naturalizado ao longo do tempo) entre elas. Ao que tudo indica, tanto a escola como a universidade, até mesmo de forma inconsciente, presumem que podem dar conta de suas responsabilidades de maneira independente uma da outra. Disso, resulta que a escola tem dificuldades de “ler” e incorporar o que se produz na universidade, que, por sua vez, parece não reconhecer a escola como referência para pautar o processo formativo.

Outro problema que interfere na formação do professor de EF se refere à “falta de relação entre as disciplinas na graduação. Por exemplo, didática e futebol” (DC). Para [Gariglio \(2010\)](#), além da pouca ou nenhuma relação entre as disciplinas específicas com as disciplinas de formação pedagógica, os professores que atuam nas diferentes áreas não se encontram e, tampouco, estabelecem intercâmbios, o que pode provocar lacunas significativas no processo formativo, principalmente acerca do trabalho pedagógico na EB, ou, ainda, prejudicar a compreensão, por parte dos acadêmicos, de como tratar pedagogicamente os conteúdos das disciplinas consideradas específicas. Esse aspecto evidencia, ao mesmo tempo, um limite e um problema da FI, pois as disciplinas específicas parecem não ser pensadas na perspectiva didático-pedagógica.

A orfandade do debate político na FI pode explicar o fato de haver “superficial conhecimento sobre o documento escolar (PPP) que explicita as intenções educacionais da escola” (DC). Destinar esforços para compreender o PPP e seu “entorno” pode ser considerado um aspecto central dentro do debate político da educação escolar, pois, para [Neira \(2009\)](#), sua elaboração possibilita antever um futuro diferente do presente. Apesar da complexidade que isso possa evidenciar (pois exige grande capacidade de abstração do professor), na EFE projetar um futuro com intencionalidade diferente do presente é fundamental para a instituição de uma disciplina com saberes a ensinar.

Apesar da importância do PPP, os dados indicam que “os documentos escolares foram conhecidos, e ainda de forma superficial, na escola, e não na FI” (DC). O professor Patric afirma: “Fui ter contato com um PPP após iniciar como professor aqui na escola”. O professor Ivan relata:

Não me lembro de ter estudado o PPP na FI. Tivemos didática, legislação educacional, mas o foco foi a LDB. No estágio, deveríamos escolher um tema e um nível de ensino e ministrar algumas aulas. Para isso, tínhamos como incumbência elaborar o plano de aula com base no conteúdo, sem redigir um plano de ensino ou até mesmo analisar o PPP da escola.

A discussão que envolve a problemática do PPP é um debate para além da EF, pois, em grande medida, parece que as próprias equipes gestoras das escolas acabam por fazer vista grossa para essa questão, algo embaraçoso na compreensão de [Carnoy \(2009\)](#), dado que a ação da gestão, segundo ele, impacta sobremaneira na qualidade da educação. De certo modo, o movimento para construção do PPP parece apontar para uma espécie de “cultura do atalho”, pois, ao que parece, o desafio de construir o PPP tem recebido pouca importância nas escolas, é tratado como algo que pode ser elaborado “nas horas vagas” dos professores. É inegável, conforme [Darido e Rangel \(2008\)](#), que o surgimento do PPP representa um grande avanço na área educacional, pois faz com que as decisões da escola sejam tomadas

⁴ Reconhecemos que, em muitos casos, há forte resistência dos próprios acadêmicos quando são feitos incrementos sob esse aspecto.

dentro do âmbito da própria escola e com o envolvimento de todos os segmentos que representam a comunidade escolar. Em contrapartida, em muitas instituições, não tem se dado o devido valor a ele, pois muitas escolas recorrem a modelos produzidos por órgãos e entidades superiores.

Ao se recorrer a modelos prontos, porém concebidos “de fora para dentro”, desperdiça-se a possibilidade de reflexão e construção coletiva, o que transforma o PPP em mera burocracia. Esse é um problema sério, pois, para [Molina \(2014\)](#), o compromisso de elaboração do PPP deve ser assumido coletivamente, pois é nesse documento que são explicitadas as intenções pedagógicas e os sentidos buscados para a educação escolar.

Na escola *locus* da pesquisa, as anotações no DC indicam: “A coordenação organizou a parte geral do PPP e algumas partes, como os objetivos das áreas e temas transversais, os professores estruturaram durante um encontro de planejamento, divididos por área do conhecimento”. Em muitos casos, a equipe pedagógica da escola, na tentativa de resolver esse problema, acaba por transformar a elaboração do PPP numa atividade técnica, dispensa seu sentido político e pedagógico. Dessa forma, o PPP acaba por se constituir num documento distante dos professores, da sala de aula e das ações pedagógicas, algo contrário ao que regimenta a legislação educacional. Ao refletir sobre esse aspecto, é possível suspeitar que a desconsideração acerca dos aspectos legais pode indicar um déficit de sentidos republicanos (governo de leis forjadas e revistas pelos sujeitos nela implicados) e democrático (expressão dos desejos das partes envolvidas) no âmbito da educação escolar. Isso pode indicar também uma noção equivocada de autonomia, pois toda e qualquer instituição republicana tem uma autonomia relativa, o que significa não poder ignorar os marcos legais que a orientam.

O contexto descrito indica haver urgência no desenvolvimento de uma cultura republicana (importância de considerar os documentos escolares) e democrático (importância de participar da elaboração dos documentos escolares), que deveria ser feito coletivamente e vivenciado em todos os momentos formativos e por todos os envolvidos com o processo educativo da instituição escolar. É fundamental que o zelo pela construção, elaboração e revisão do PPP seja desempenhado pela instituição escolar. Assim, percebe-se a responsabilidade que a equipe gestora de cada instituição tem nesse processo. Afinal, uma coisa é um documento legal (PPP) e outra é um documento legítimo (processo de elaboração e cumprimento do PPP) e alguém necessita “cuidar” dessa legitimidade. Ao ignorar esse “movimento”, muito provavelmente as instituições escolares darão conta de cumprir os requisitos burocráticos, mas continuarão com um projeto fictício, sem intencionalidades educativas claras e sem um articulador comum para o trabalho didático-pedagógico dos professores. Sua não efetividade acaba por ser a expressão do modo de sua constituição.

A não participação da elaboração do PPP pode causar outro problema para os professores, qual seja, dificuldades de compreender e materializar os objetivos educacionais do PPP na proposta de EF. Ou seja, há dificuldades de pensar e elaborar os objetivos da disciplina de EF conectados com a intencionalidade da escola, principalmente nos aspectos

conceituais e críticos, para além dos aspectos corporais. “Analisando o PPP, o fato é que atualmente, nas aulas de EF, a gente não atinge o que prega a filosofia da escola, principalmente na questão da transformação social. Quem sabe isso acontece porque nem sabíamos qual era a filosofia da escola antes de estudar o PPP” (Professor Patric). Em outras palavras: a escola tem um documento considerado o eixo norteador (PPP), que apresenta um fio condutor (filosofia da escola), que deveria guiar a caminhada dos professores em cada um dos componentes curriculares e, além disso, tal documento necessitaria orientar a elaboração dos objetivos e a seleção dos conteúdos e conhecimentos que serão tematizados em cada disciplina. No entanto, o conteúdo desse documento não é de conhecimento dos professores. Essa situação retrata a ideia de sem sentido da EFE, pois o que daria sentido às aulas desse componente curricular é desconhecido pelos professores.

Essa discussão apresenta um aspecto que pode ser emblemático, pois indica que os professores de EF se inserem na escola sem saber as intencionalidades da EFE na contemporaneidade, tomam como ponto de partida a legislação e a produção teórica da área. Assim, além de não possibilitar aos egressos a compreensão do que seria a responsabilidade da escola, há evidências que a FI também não avançou na compreensão do que seria uma EFE planejada sob a ótica de um componente curricular educativo.

A afirmação do professor Patric avaliza essa ideia: “Minha graduação foi mais voltada para os aspectos de desenvolvimento motor, os aspectos físicos, do exercício, dos esportes”. Uma anotação do DC, de que “estamos sendo formados professores sem saber efetivamente para quê”, evidencia que o professor de EF, muitas vezes, não tem a clareza conceitual sobre a intencionalidade para a qual está sendo inserido na escola. Ou seja, há indícios de que a FI, no contexto deste estudo, além de não ter se tornado um momento fecundo para a construção de sentidos republicanos para a escola, também não contribuiu para o entendimento do sentido da EFE. [Bagnara \(2015\)](#), ao abordar essa temática, afirma que a fragmentação da FI, a falta de um planejamento integrado e o descaso com a preparação do futuro docente para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico efetivo, coletivo e integrado com a responsabilidade social da escola e da EFE fazem com que o egresso, após formado, repita as premissas de quando era estudante na EB. Essa esterilidade da FI, conforme [Bagnara \(2014\)](#), poderia ser enfrentada com a readequação do currículo formador e a promoção de novas formas de ensinar.

O professor Patric aponta para um problema (de certa forma já referido anteriormente): “A falta de conexão do debatido na graduação com o que a gente encontra na escola”. Sabidamente, a educação escolar está em constante “movimento” e os professores não podem considerar a FI como a única fonte de saberes para o exercício da docência. Isso implica compreender o processo de formação como algo inacabado, que se encontra em constante movimento de reconversão. Contudo, compreender o processo formativo como não sendo finito implica ao docente buscar constantemente estar envolvido em processos de formação contínua. “Participamos todos os anos das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, mas parece que as palestras, os cursos, não contribuem muito para

a EF na perspectiva que estamos trabalhando agora” (DC).

De certa forma, proporcionar “eventos” de formação continuada se configurou como algo atrativo e amplamente difundido para melhorar os índices e a qualidade da educação. No entanto, na contramão dessa ideia, conforme [González e Fensterseifer \(2009\)](#) e [Molina Neto et al. \(2006\)](#), muitos professores, autores, palestrantes, instituições, perceberam que se tratava de um nicho de mercado promissor e, em muitos casos, em vez de se constituir em momentos de aprendizado e produção de conhecimento, tais “formações” foram transformadas em comércio. Assim, parece-nos que muitos eventos de formação continuada são organizados seguindo a mesma lógica da FI, pautados pela dicotomia entre teoria e prática ([Fensterseifer e González, 2007](#)), o que não contribui para elaborar respostas e encaminhar soluções outras, mesmo que transitórias. Isso permite pressupor que, além de uma FI estéril, os processos de formação continuada, em muitos casos, também o são.

O fato de o professor não saber ao certo quais contribuições pedagógicas a EFE poderia dar tem relação com as “dificuldades de formular objetivos para a EF conectados com o PPP, ou seja, definir intencionalidades educativas” (DC). A possível ausência desse debate na FI contribui para que essa orfandade de responsabilidades se acentue.

Competências, habilidades, projetar, planejar, isso não era comum na faculdade. Elaborávamos objetivos ligados ao corpo, desenvolvimento motor (equilíbrio, coordenação motora etc.), aprendizagem dos esportes, das técnicas. Tudo era pensado para uma aula, não para o ano ou para uma unidade didática como estamos fazendo agora (Professor Patric).

O foco na formação era a prática dos esportes e o ensino dos esportes. O foco estava no conteúdo, e não em problematizá-lo e transformá-lo em conhecimento escolar. Nesse caso, o processo de FI me ajudou muito a pensar nos objetivos ligados ao desenvolvimento motor e técnico dos alunos, principalmente no ensino dos esportes em geral. Porém, não me ensinou a pensar em objetivos sociais, críticos e ligados ao contexto social (Professor Ivan).

Os relatos evidenciam que a FI, basicamente, contemplou processos para uma atuação docente fragmentada, pensada em cada aula isoladamente e com concepções biológicas e esportivas. Apesar de, no contexto do estudo, a EFE, anteriormente à pesquisa-ação, ter características de abandono docente, é possível suspeitar que a FI “formou” com alguma intencionalidade. Porém, ao mesmo tempo em que esse processo formativo pode ser passível de críticas, revela a potencialidade da FI, pois se “formou” para agir na perspectiva de “atividade”, imagina-se que tenha potencial para contribuir para uma formação que permita ao professor agir pedagogicamente de outra forma. Até mesmo porque entendemos que a FI não pode ficar distante ou alheia ao que acontece no contexto escolar, sob pena de não dar conta de sua especificidade/responsabilidade.

Conclusão ou novos/velhos problemas?

Foi possível perceber, no âmbito da escola pública em que este estudo se fez, que os “velhos” problemas da EFE não

são tão velhos assim; pelo contrário, são contemporâneos e se constituem em obstáculos para a legitimação da disciplina. Os professores de EF têm relação distante com os documentos que norteiam e explicitam as intencionalidades da educação escolar, pois participam parcialmente da construção do PPP e pouco conhecem sobre o conteúdo de suas páginas, o que evidencia dificuldades para estabelecer objetivos educativos claros para a própria EFE. Se não houver o estabelecimento desses objetivos, incorremos nas práticas tradicionais da EFE que tanto denunciemos nas últimas décadas. Soma-se a isso o fato de que, diferentemente de outras disciplinas, não temos um piloto automático que nos garanta a condição de disciplina (essa tradição está por ser inventada em nossa área).

A problemática levantada neste texto necessita ser urgentemente enfrentada, sob o risco de haver continuidade no desenvolvimento de projetos educacionais desconectados e descolados das intencionalidades da educação escolar. É possível que, ao não se tornar parte integrante, ativa e orgânica do projeto educacional, o professor continue na sua condição de “menoridade”⁵ e, o que é pior, a contribuir para a formação de estudantes também “menores”. Em outras palavras, o enfrentamento acerca do PPP e da dimensão política da escola e da EFE pode não ser o cerne (se é que esse existe) da questão, mas é sintomático do que acontece (ou não acontece) na disciplina de EF.

Ao retratar certa “orfandade política” por parte dos professores, o estudo suscita novos enfrentamentos acerca da problemática, pois como na política não há vácuo, a ausência de uma consciência republicana deixa margem para outras proposições (mercado, modismos, improvisos, emergência de subjetividades). Nesse sentido, perguntamos: como podemos enfrentar isso? Seria uma tarefa exclusiva da FI? Sem pretensão de resolver o problema de vez, acreditamos que refletir (na FI, na formação continuada, no coletivo docente escolar ou, preferencialmente, em toda e qualquer oportunidade) acerca dos aspectos relatados é de extrema relevância para forjar respostas (mesmo provisórias) e avançar nesse debate. Empreitada que, embora urgente, é reconhecidamente complexa, visto ser esse apenas um dos aspectos que influenciam na forma como a EFE tem sido desenvolvida na educação escolar.

Financiamento

Este trabalho contou com apoio financeiro do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (Prosuc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

Arendt H. *A crise na educação*. In: Arendt H, editor. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva; 2013. p. 221–47.

⁵ Na perspectiva de [Fensterseifer \(2009\)](#).

- Bagnara IC. O diálogo entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica em educação física escolar. Salão do Conhecimento. 19ª Jornada de Pesquisa; 2014; Ijuí, RS: Unijuí; 2014.
- Bagnara IC. Educação física escolar e planejamento pedagógico: os (des) caminhos da relação entre a formação inicial e a intervenção pedagógica, Salão do Conhecimento, 20ª Jornada de Pesquisa, 2015. Ijuí, RS: Unijuí; 2015.
- Bagnara IC, Fensterseifer PE. Formação inicial em educação física: tematizando um contexto com muitos desafios, Salão do Conhecimento, 22ª Jornada de Pesquisa, 2017. Ijuí, RS: Unijuí; 2017.
- Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.
- Bracht V, et al. Pesquisa em ação: educação física na escola. 3ª ed. Ijuí: Unijuí; 2014.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão. Brasília, 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão. Brasília, 2016.
- Caldeira AMS. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? Rev Bras Ciênc Esporte 2001;22(3):87-103.
- Carnoy M. A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro; 2009.
- Darido SC, Rangel ICA. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2008.
- Fensterseifer PE. Formação em educação física: para sair da menoridade. In: Krug HN, Pereira FM, Afonso MR, editors. Educação física: formação e prática pedagógica. Pelotas: UFPEL; 2009. p. 103-19.
- Fensterseifer PE. Função da Escola Pública. In: Santiago ARF, Feil ITS, Allebrandt LI, editors. O curso de pedagogia da Unijuí - 55 anos. Ijuí: Unijuí; 2013. p. 123-47.
- Fensterseifer PE, González FJ. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. Motrivivência 2007;19(28):27-37.
- Gariglio JÁ. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. Rev Bras Ciênc Esporte 2010;32(2-4):11-28.
- González FJ.; Fensterseifer, PE. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física; 2006; Córdoba: Ipef, 2006.
- González FJ, Fensterseifer PE. Desconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial. Revista de didáticas específicas 2009;1:191-203.
- González FJ, Fraga AB. Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra; 2012.
- Machado TS, et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. Movimento 2010;16(2):129-47.
- Molina Neto V, et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte a cultura e a sociedade. In: Rezer R, editor. O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos; 2006. p. 45-68.
- Molina RMK. Projeto político-pedagógico. In: González FJ, Fensterseifer PE, editors. Dicionário crítico de educação física. 3ª ed. Ijuí: Unijuí; 2014. p. 545-7.
- Molina RMK, Molina Neto V. Pesquisar com narrativas docentes. In: Molina Neto V, Triviños ANS, editors. A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2010. p. 165-76.
- Neira MG. Educação física: desenvolvendo competências. 3ª ed. São Paulo: Phorte; 2009.
- Thiollent M. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
- Young M. Para que servem as escolas? Educação e sociedade 2007;28(101):1287-302.