

## A pós-graduação *Lato Sensu* na trajetória profissional de professores de Educação Física

Ana Paula Bernardi\*  
Franciele Roos da Silva Ilha\*\*  
Hugo Norberto Krug\*\*\*

### Resumo

O estudo objetivou analisar a percepção de professoras de Educação Física, que realizaram cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, sobre o seu processo de formação continuada, seus saberes, sua prática pedagógica em sua trajetória profissional. Pautou-se na pesquisa qualitativa e no estudo de caso, utilizando como instrumento de pesquisa a narrativa oral. Participaram três professoras de Educação Física que haviam realizado formação continuada. Nas suas trajetórias profissionais, o curso de formação continuada acrescentou maturidade, melhorou a prática pedagógica, abriu os horizontes, pois possibilitou uma predisposição a olhar para si, a pensar sobre, a questionar-se, a refletir sobre sua prática docente.

*Palavras-chave:* Pós-graduação; Formação continuada; Trajetória profissional; Educação física.

### The *Lato Sensu* graduate education in the career of Physical Education teacher

### Abstract

This study aimed to analyze the perception of Physical Education teachers, who performed post-graduate *Lato Sensu*, about their process of continuing formation, their knowledge, their knowledge, their pedagogical practice in their professional career. If based on qualitative research and in case study, using as a research instrument the oral narrative. Participated three teachers of Physical Education that had realized continuing formation. Their professional careers, the course of continuing formation added maturity, improve the pedagogical practice, to open the horizons, because made it possible a predisposed to look for yourself, to think about, to wonder, to reflect on their teaching practice.

*Keywords:* Graduate; Continuing education; Trajectory professional; Physical education.

### Rumos e perspectivas de encontro

O ser humano está em constante transformação, pois é um ser inacabado. Sua formação propõe uma dualidade dinâmica e articulada entre uma função intrínseca da maturação biológica/funcional e extrínseca da aprendizagem/formação, desde a básica até a profissional. Marques (2000, p.41) na sua percepção subjetiva sobre a vida, acredita que o “homem não é, por natureza, o que é ou deseja, por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas”.

A formação profissional é uma necessidade que surge conforme a exigência de profissionais com conhecimentos aprofundados em áreas específicas, que são colocadas entre parênteses para que determinada pessoa seja especializada em determinado tipo de trabalho. Para tal, são necessários outros tantos conhecimentos que a compõe para dar corpo teórico e prático para aquela

profissão e/ou ofício.

A instituição formadora institui e organiza os conhecimentos que devem ser dominados pelos acadêmicos, para que possam, ao final do curso, estarem aptos a exercer a profissão. Entretanto, além de conhecimentos práticos e funcionais, que são importantes, a instituição formadora deve, ainda na formação inicial, possibilitar meios para que o acadêmico desenvolva sua capacidade crítico-reflexiva, para que possa constantemente questionar os saberes tradicionais, interpretado-os e transformado-os, em consonância com o contexto onde estão inseridos.

Ao direcionar o olhar para a trajetória profissional de professores evidenciam-se mudanças conceituais e paradigmáticas da área na qual atuam, além de transformações permanentes e constantes do meio onde trabalham. Esta união de acontecimentos faz com que os professores precisem estar, também, em constante mudança e ressignificação dos seus saberes, principalmente, os saberes oriundos da formação inicial em relação àqueles que constroem com a experiência da sua

\* Endereço eletrônico: prof.apbernardi@bol.com.br

\*\* Endereço eletrônico: francieleilha@gmail.com

\*\*\* Endereço eletrônico: hnkrug@bol.com.br

profissão.

A formação continuada em cursos de pós-graduação são os que possuem maior reconhecimento e são os mais procurados por professores que querem desenvolver a atividade de formação depois de inseridos no contexto escolar. De acordo com García (1999), o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação é o modelo de maior reconhecimento e tradição. Em muitos cursos de pós-graduação adota-se a investigação e/ou pesquisa como meio dos participantes desenvolverem seus conhecimentos/saberes em áreas que considerem mais relevantes dentro da sua área de atuação profissional, onde, segundo Rodrigues e Esteves (1993), os professores envolvidos adotam uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da própria prática pedagógica e em relação ao fenômeno educativo.

Ao procurarmos responder questões sobre os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, queremos saber qual a postura do professor frente a sua formação continuada nestes cursos de especialização, o quanto ele valoriza e o que valoriza enquanto formação permanente, e quais as necessidades formativas que levam o professor a procurar os cursos de especialização. Assim, também, entender o que pensam, o que representa, o que entendem por formação continuada, o que esperavam do curso e qual a motivação para sua realização.

Com base nestas considerações, o objetivo da pesquisa foi analisar a percepção de professoras de Educação Física, que realizaram cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, sobre o seu processo de formação continuada, seus saberes, sua prática pedagógica em sua trajetória profissional.

### **Procedendo aos meios**

A investigação foi qualitativa pelo fato de nos possibilitar um olhar mais amplo sobre lugares desconhecidos, sobre a percepção do outro em relação as suas ações e desejos, percebendo pormenores descritivos relativos às pessoas, locais e conversas. Neste viés, adotamos o enfoque do estudo de caso na abordagem qualitativa que nos possibilitou um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição (MOLINA, 2004, p.96).

Encaminhando o estudo pela concepção de histórias de vida, nosso meio de produção de

conhecimento nesta investigação foi o da narrativa oral, pois nos possibilitou a construção de informações, que, segundo Molina Neto *et al.* (2006, p.20), nos leva a compreender os significados que os professores de Educação Física atribuem a sua prática docente, assim como, a sua formação profissional, “porque narrar é considerar percursos de vida e entrar em contato com as lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é ‘caminhar para si’”.

Os participantes do estudo foram três professoras de Educação Física que participaram cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e que estavam no exercício de sua atividade docente durante o período de realização do curso.

A professora Joaquina tem 29 anos, é formada em Licenciatura Plena em Educação Física, pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e especialista em Educação Física Escolar, pela mesma instituição. Realizou sua formação inicial nos anos de 1997 a 2001. Aprovada em concurso público, foi nomeada no ano seguinte a sua formatura, fevereiro de 2002.

A professora Borboleta é formada em Licenciatura Plena em Educação Física, pelo CEFD da UFSM e especialista em Ciência do Movimento Humano, área de concentração Pedagogia do Movimento Humano, pela mesma instituição. Sua formação inicial deu-se nos anos de 1992 a 1995. Logo após formar-se foi aprovada em concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (RS), onde atua como professora de Educação Física no Ensino Fundamental.

A professora Beija-Flor tem 45 anos, formada em Licenciatura Plena em Educação Física, pelo CEFD da UFSM e especialista em Ciência do Movimento Humano, área de concentração Pedagogia do Movimento Humano, pela mesma instituição. Realizou sua formação inicial nos anos de 1982 a 1984, ainda no currículo da Licenciatura Plena de três anos, anterior à reformulação de 1990. Formada mudou-se para a cidade de Chapecó/SC, onde atuou como professora de Educação Física no Ensino Médio, contratada pelo Estado de Santa Catarina.

### **O processo formativo**

#### O ser professora na perspectiva de alunas: a Educação Física no Ensino Fundamental

A formação básica pode ser considerada o

marco fundamental também da nossa trajetória profissional, pois como afirma Marques (2000, p.51): [...] as complexidades do exercício das profissões no mundo atual exigem processos de formação explícitos e formais, em que se condensam, sistematizam e generalizam competências comunicativas e habilidades cognitivas instrumentais, desde a educação básica.

As experiências marcam significativamente nossa vida, tanto que deixam profundas evidências, traços na construção do nosso ser pessoa, e do nosso ser professor. Essa experiência que nos marca durante nossa Educação Básica nos faz pensar, ainda quando alunos, sobre o papel do professor na escola, o objetivo do professor em determinada disciplina, principalmente quando optamos pela formação docente. Neste ponto a experiência da Educação Básica nos faz pensar e nos faz construir um conhecimento, um saber a cerca do que é ser professor e pensar *e eu, como vou ser, quando professor?*

Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma sala de aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida. Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/na docência que também nos produzem professores (OLIVEIRA, 2006, p.176).

Durante as narrativas, as professoras, seguindo um roteiro, narraram sobre sua experiência com a Educação Física durante o Ensino Fundamental, para que fosse possível compreendermos como se produziram professoras de Educação Física no decorrer de suas trajetórias, e como estes fatos e acontecimentos vieram a somar, acrescentar na sua trajetória profissional.

A vivência no contexto escolar como alunas fez com que as professoras construíssem saberes a respeito da profissão docente e da Educação Física. Estes saberes, construídos através das experiências vividas, vieram a embasar a escolha pela profissão e também as suas ações como professoras, quando esta experiência uniu-se às experiências vivenciadas durante o curso de formação e depois se somando às

experiências como professoras com seus alunos e seus colegas de trabalho. É nesta convergência, nestes encontros, nos diferentes lugares e pelos vários olhares que o professor se faz professor.

Neste viés, a formação de professores, o conhecimento a respeito da docência, não se inicia apenas quando se ingressa em um curso de formação, mas sim, sua aprendizagem sobre o ensino, sobre o ser professor, inicia-se ainda quando o aspirante a professor era aluno da Educação Básica. Esta constatação vem sendo reafirmada por diversos autores como Tardif (2002), García (1999), de modo que Silva (2005, p.34) em conclusão afirma “[...] antes de ser professor, ele já foi aluno [...]. E, como tal, aprenderam a acreditar em algumas ideias e valores [...]”.

Sendo assim, cabe então conhecer como ocorreu o processo de escolha da profissão, sua formação inicial e a entrada na carreira. Todos esses momentos, apesar de apresentarem-se separadamente no tempo, são entrecruzados e rearticulados de acordo com a necessidade e os interesses pessoais e profissionais dos professores.

#### Da escolha pela formação profissional à entrada na carreira: o processo de reconstrução

Para aqueles que têm a possibilidade de fazer um curso superior, o período que antecede esta entrada, o período da escolha, é cercado por dúvidas e incertezas, também pelo medo por ter que fazer uma opção para a vida. Esta opção pode acontecer aleatoriamente, por identificação, pela família, os motivos da escolha são infinitos. Para as nossas professoras, Joantina, Beija-Flor e Borboleta, a escolha pela profissão de professor na área de Educação Física deu-se por diferentes razões. Por gostar de esporte, por segunda opção, pela vontade mesma de ser professora.

Quando optaram pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física, as professoras tinham conhecimento que iriam cursar uma graduação que formava professores e que, conseqüentemente, seriam professoras de Educação Física. Apesar de terem consciência deste fato, duas das professoras se identificaram com esta escolha apenas durante o curso de formação, quando puderam experimentar situações de prática docente.

Neste sentido é que a formação inicial precisa abarcar uma amplitude de conhecimentos bases para a formação de professores que darão a ele subsídios para desenvolver a sua prática pedagógica, destacaremos alguns deles segundo

García (1999). O conhecimento psicopedagógico volta-se para os conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem, os alunos, princípios gerais. O conhecimento dos conteúdos implica o conhecimento que o professor deve ter a respeito da matéria que irá ensinar. Já o conhecimento didático do conteúdo é a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar. E o conhecimento do contexto, diz respeito ao conhecimento que os professores precisam adquirir sobre o local onde se ensina e quem se ensina.

As experiências da Educação Básica, da formação inicial, deixam marcas na maneira de sermos professores. Os professores que passaram pela nossa formação, muitos, quando nos tornamos professores, nos servirão de modelos que procuraremos *copiar* na nossa prática pedagógica. Porém, é a entrada na carreira, nos primeiros anos de docência em que elegemos tais professores para servirem de referência para nossa prática pedagógica, até termos a possibilidade de delinear nossa identidade como professor.

A entrada na carreira marca o momento onde deixamos de ser alunos/acadêmicos e assumimos o papel de professores. Apesar de as professoras estudadas enfrentarem as dificuldades de início de carreira, elas assumiram uma posição ativa, uma atitude de descoberta frente aos novos desafios impostos pelo período inicial da docência. No entanto, como se pode observar em suas narrativas, principalmente a professora Joaquina, que narra que saiu da universidade cheia de ideias, querendo fazer de um jeito diferente a Educação Física, deparou-se com um contexto já acomodado, muitas vezes viciado, que não se deixa levar pelo novo. Para tanto, é preciso ter cuidado e atenção para a aceitação acrítica de ideais, normas, regulamentos, pois, “as tradições escolares, sobretudo aquelas pregadas pelos professores mais antigos, podem levar a um despojamento do saber academicamente constituído” (SILVA, 2005, p. 36). Isso acontece muitas vezes, quando os professores acabam se deixando levar pelo que já está posto, pelo instituído.

É principalmente no início da carreira, que os professores principiantes compreendem as implicações das características da escola de uma outra forma, mesmo tendo passado nela boa parte da sua vida, agora assumem outro papel, no qual precisam se inserir em uma cultura organizacional de um modo diferenciado. Segundo García (1999), a formação profissional dos professores é um

processo contínuo e sistemático passando por todas as fases da carreira docente onde cada uma apresenta necessidades específicas e exigências de nível pessoal profissional, organizacionais, conceituais e psicológicas diferenciadas.

Assim, o início da docência é um momento de intensa aprendizagem, reconhecimento, adaptações, uma busca intensa pela procura até, às vezes, desesperada, por alguém ou algo que possa ajudar. Erros, acertos, erros acertados e acertos errados. Mas sim, sem dúvidas, um período intenso na busca por aprender a *ser professor*.

As experiências narradas pelas professoras a partir das suas histórias particulares de formação e de percepção sob esta formação vêm a se desenrolar até de uma forma semelhante umas das outras, talvez com experiências muito próximas, mas a maneira como cada uma significou e/ou foram interpeladas por esta experiência, por cada momento de formação, apresenta-se de forma ímpar, pois são histórias singulares construídas de pluralidades.

#### A formação continua: à busca, à volta à academia

No transcorrer do exercício profissional, cedo ou tarde, surge à necessidade de voltar, voltar a estudar e, muitas vezes, esta vontade sugere a volta aos bancos acadêmicos. Para as professoras, o trabalho na escola e suas relações não respondiam as suas necessidades formativas, talvez por não existir espaço para maiores discussões, ou por motivos outros, mas a questão é que as professoras buscaram respostas para sua prática docente nos cursos de formação continuada ao nível de *Lato Sensu*, ou seja, de especialização.

A sobrecarga e o isolamento da profissão docente acarretam a dificuldade de o professor desenvolver atividades que não somente beneficiem o ensino, mas que viria a beneficiar sua formação profissional e pessoal. Fato este que estimula os professores a buscar este compartilhamento de conhecimentos em cursos fora da escola, por entenderem que o contexto da escola não proporciona esta possibilidade de troca, de escuta, de olhar o outro.

E este sentimento de buscar *fora*, acaba, muitas vezes, sendo um fator angustiante para os professores, essa necessidade de voltar torna-se preponderante, indispensável para elas. Nas narrativas das professoras, a formação continuada parece ser uma contingência da sua trajetória formativa, como se o curso de especialização da universidade fosse tirá-las da menoridade na qual se

encontram na escola.

A universidade é um local onde se produz este saber, porque através dos seus professores investigam-se situações, busca-se respostas, discute-se e existe todo um movimento em prol disto. No entanto, o que é necessário salientar é que ela, a universidade, não é um *locus* exclusivo desta produção de conhecimento, pois quem produz saberes são as pessoas, a partir das experiências que vão construindo e como esta (a experiência) interpela o sujeito e como o sujeito percebe e interpreta esta experiência.

A experiência é o meio para a produção dos nossos conhecimentos a respeito da vida, da profissão. Após uma base profissional da formação inicial, nossas experiências docentes constituem uma ampla e precípua ferramenta de construção de saberes, profissionais, pessoais. Porém, em tempos modernos, a experiência, o sentido, o empírico é desprestigiado em detrimento do que é nomeado experimento, do que se diz científico, pragmático, somente é conhecimento aquilo que é aplicável.

Atualmente, o *conhecimento* é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que só pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós como algo do qual podemos nos apropriar e utilizar; e algo que tem a ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, com a fabricação de instrumentos (grifo do autor) (LARROSA, 2002a, p.140).

Nesta perspectiva do conhecimento moderno a experiência tornou-se uma acumulação de verdades objetivas produzidas e elaboradas a mercê do homem, no seu exterior, desconectado do mundo em que se vive, pairando no ar como algo inatingível, inquestionável. O conhecimento da experiência, com toda a sua incerteza, passa a ser percebido como uma forma inteligível de ver as coisas com suas regularidades para que possamos a partir dele conhecer as verdades sobre o mundo e dominá-lo. Porém, é uma experiência (experimento) que nos é fixada, que não nos dá à possibilidade da pergunta e da questão porque é uma verdade que aí está, e pronto.

Este tipo de conhecimento/experimento obtemos na nossa formação inicial através das Ciências da Educação, e em momento algum pensamos que não são conhecimentos importantes, são e muito, mas é necessário que os entendamos na perspectiva de auxílio/ferramenta e não como

verdades imutáveis, pois a nossa prática pedagógica transforma-se a todo tempo. Nosso amadurecimento como professor produz experiências pelo modo como respondemos aquilo que se passa, isso vai nos *conformando*.

Acreditamos que este sentimento de vontade de saber mais, de continuar *transformando-se, conformando-se, formando-se* seja positivo. Mas é necessário que os conhecimentos da experiência de cada um esteja junto, fundindo-se, partindo destes para a produção de novos conhecimentos, porque esta minha experiência é a base, é ela que está constantemente fazendo com que busquemos respostas aquilo que nos passa, que nos interpela, que nos desafia e desacomoda.

#### Continuar formando-se: a especialização como meio de formação continuada

Os processos de formação continuada, geralmente, são realizados pelos professores nos cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior, principalmente, através de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Pelos diferentes motivos, os professores buscam estes cursos, onde tem a possibilidade de discutir e problematizar sua prática pedagógica e questões que envolvem seu contexto de atuação.

Os cursos de especialização são os cursos mais disponibilizados aos professores, tanto por instituições de ensino públicas quanto, por privadas, comunitárias, confessionais. São cursos que podem ser realizados tanto no modelo presencial quanto à distância. Geralmente possuem uma duração de 18 meses, onde são desenvolvidas disciplinas voltadas à temática do curso, e nem sempre, ao final do curso, o participante precisa desenvolver um estudo monográfico de tema de seu interesse e preferência, mas em consonância com a temática do curso. Os cursos que as professoras participaram havia necessidade da elaboração de uma monografia, mas uma delas teria que apresentar ao final para uma banca examinadora apenas o artigo do estudo.

Assim como os demais modelos, os cursos também apresentam pontos positivos e negativos em relação às suas ações e eficácia na formação continuada dos professores. Bell (*apud* GARCIA, 1999, p.179) aponta vantagens e inconvenientes no modelo de formação baseado nos cursos. Sobre as vantagens, acredita que

[...] a partir da sua participação num curso um professor pode adquirir maior conhecimento, ou

melhorar as suas competências docentes, participando individualmente em atividades de formação selecionadas por ele o que faculta que cada professor elabore o seu próprio percurso formativo.

Já sobre os inconvenientes, segundo o mesmo autor, referem-se ao fato de que os cursos podem ser demasiadamente teóricos; os enfoques, as disciplinas abordadas podem não refletir às necessidades da escola; podem não ter aplicações práticas na classe; podem ignorar o saber-fazer do professor; podem ter um custo elevado e exigir um compromisso em longo prazo.

A percepção das professoras acerca destes cursos, apesar de difusas, foram de que as ações de formação continuada não precisam acontecer, necessariamente, num curso de pós-graduação na universidade, mas que pode se desenvolver em ações na própria escola com colegas a partir de reflexões, e que, também, se está sempre em formação, é um processo contínuo que compõe a trajetória formativa. Mas existe uma unanimidade entre elas, de que os cursos de pós-graduação possibilitam uma atualização, manter-se informada do que está acontecendo, para *não parar no tempo*.

Em uma das narrativas, transparece a postura da professora frente ao novo, sua necessidade de encontrar-se, o desafio premente surge no conflito consigo mesmo, de levar o *novo* para a sua prática pedagógica. Ela acreditava que era possível, mas não conseguia fazer, *por em prática*. Aí surge o *velho e atual* conflito, a dualidade teoria/prática, a dificuldade de uni-las, como se elas estivessem cada uma de um lado. Esse falso problema vem sendo alimentado com o uso de expressões do tipo *na prática a teoria é outra* como se fosse possível existir uma sem a outra. Como se uma coisa existisse apenas em nível das ideias, ao mundo inteligível, e outra no mundo concreto.

Porém, as professoras compreenderam no decorrer do curso, que a mudança desejada para a sua prática docente não iria acontecer num *insight*, mas que seria decorrente do seu entendimento com base em novos olhares frente a sua prática.

O curso de Educação Física Escolar realizado pela professora Joaninha, por exemplo, abordava temáticas dentro da Educação Física, como pedagogia, concepções teórico-metodológicas de ensino, teorias de correntes filosóficas, Educação Física Adaptada e uma gama de temas que envolvem dilemas atuais do processo educacional. Dificilmente, as temáticas estudadas em cursos de especialização na área da educação – que é o caso,

pois trata de um componente curricular da escola básica – serão trabalhadas diretamente voltadas a questões práticas que envolvem a docência. No entanto, as discussões realizadas nestes espaços de formação podem vir a provocar reflexões que contribuam para a resolução de problemas e dificuldades no exercício da docência.

#### Formação continuada: o que, como mobilizou?

A formação continuada parece-nos, hoje, ser considerada a tábua de salvação da educação e da qualificação do profissional do professor e da profissão docente, vindo a se estabelecer uma grande mobilização em estimular os professores a realizarem este processo. As universidades, faculdades, fundações, esforçam-se em ofertar as mais diversas formas de formação continuada, sejam em breves cursos, mini-cursos nas escolas, palestras, seminários, especializações, cursos à distância, abordando os mais diversificados temas. Os processos de formação oferecidos pelas instituições de formação junto aos formadores são os meios mais procurados pelos professores e pelas escolas como meio da formação continuada, pois estes estão no centro de todo este processo.

Porém, a formação continuada, geralmente não se configura como um contínuo na formação docente, mas sim, como um espaço isolado, individual e pouco crítico-reflexivo acerca das questões que permeiam o contexto de atuação do docente e seus saberes. Por isso, a importância de inserir outro elemento fundamental para a concretização do desenvolvimento profissional, que diz respeito às condições adequadas para a realização do trabalho docente. Tais condições se traduzem em salários dignos, autonomia profissional, trabalho em uma única escola, terço da jornada de trabalho para planejamento, avaliação, estudos individuais e coletivos, bem como turmas com número reduzido de alunos. Ao desconsiderar esses aspectos, pode-se assumir duas posições, uma que se traduz na tese de culpabilização dos docentes e outra na sua vitimização. A primeira tese parte do pressuposto de que a educação escolar vai mal devido à má formação dos docentes, e a segunda, parte da ideia de que os professores não têm nada a ver com os problemas educacionais existentes ao seu redor. Tais posições, geralmente vinculadas às secretarias de educação e aos professores, respectivamente, não contribuem para o avanço do debate nem possibilitam a busca de solução das problemáticas do ensino e da escola (DINIZ-

PEREIRA, 2010).

O que mobilizou? Como tocou? Se fosse resumir as narrativas das professoras sobre seus cursos de formação continuada, em uma palavra, em uma expressão, usaria o verbo desacomodar, tirar o cômodo, a acomodação, desarranjar, desordenar, deslocar, desordenar, tirar do seu lugar, descontentar, inquietar, incomodar-se, inquietar-se. Nas palavras das professoras o curso de formação continuada desacomodou-as, tirou-as, derrubou-as do seu lugar, porque lhes causou inquietações, incomodou-as. No verbo, o sujeito imprimi uma ação, desacomodar, sair do lugar onde me encontro, entende-se que as professoras foram sujeitos na ação de buscar, de aprender, de fazer, de saber, de rever as suas práticas enquanto professoras.

Nas suas trajetórias profissionais o curso de formação continuada veio a acrescentar maturidade, como coloca a professora Beija-Flor, a melhorar a prática pedagógica, professora Borboleta, abrir os horizontes, professora Joaquina. O papel importante do curso na trajetória profissional das professoras adicionou-se ao fato de estarem, elas, predispostas a olhar para si, a pensar sobre, a trazer à tona, a questionar-se. A partir das suas impressões compreendemos que, para as professoras, na sua trajetória formativa, o curso de especialização moveu-as, moveu-as a pensar, refletir sobre sua prática docente. Fazer diferente? Talvez, poder ser, mas mobilizou-as.

O curso de especialização por si só pode ser considerado um grão de areia no universo da trajetória formativa da pessoa/professor, mas como somos a conformação de momentos experimentados, de muitos grãos de areia durante nossa história, o curso pode ser considerado um ponto culminante, um momento determinante da trajetória onde, as professoras, no caso, se permitiram olhar, pensar, rever, até reconstruir partes desta trajetória de vida, vivida, convivida, transcorrida.

Todo este processo está inscrito nas suas trajetórias formativas, o tornar-se professora, o pensar na e sobre a docência, o entender sua formação como uma continuidade. Ao abrirem o seu diário de viagem, a viagem para si, ao narrarem-se, puderam perceber, talvez tomar consciência, do quão preciosas são as suas experiências, e os construtos desta experiência *experimentada*. Esta experiência que as conformou, a partir das respostas que tiveram que dar aos enfrentamentos da pessoa e do professor, e que as produziram nelas mesmas, e que está ali entranhada no ser. Isto porque, como

explica Larrosa (2002b, p.21) a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

### **Por fim: a chegada? A partida? O caminho percorrido...**

Durante toda escrita viemos focando as histórias das três professoras, Beija-Flor, Borboleta e Joaquina, suas trajetórias foram o ponto de convergência do nosso estudo, sendo a narrativa do tempo de escola, a escolha pela profissão docente, o curso de formação inicial em Educação Física, a entrada na carreira e a realização do curso de especialização, o pano de fundo para que pudéssemos compreender suas percepções sobre a sua formação continuada, saberes e prática pedagógica.

Já no início da carreira docente surge esta necessidade da formação continuada, como aparece nas narrativas das professoras, porém, nem sempre existe esta possibilidade de realização no início pela disponibilidade de tempo ou de um curso que venha atender às necessidades formativas naquele momento. Geralmente, a vontade de cursar uma especialização surge das dificuldades enfrentadas na docência, na prática pedagógica do dia-a-dia.

No decurso das análises, percebe-se que as professoras buscam sim, respostas para melhorar suas práticas, talvez até conhecimentos e/ou métodos que possam *aplicar* nas suas aulas, mas com o decorrer do curso percebem que nem todos os cursos passam uma cartilha e/ou um manual de como ser professora, o que se deve e o que não se deve fazer. Isto é o que se busca na maior parte do tempo nos cursos de formação de professores, passa-se quatro anos aprendendo muitos *fazeres*, e acaba-se por não pensar, “[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002b, p.21). Então, apenas se *faz* e se passa a *fazer* na prática pedagógica, reproduzindo acriticamente modelos de formação.

Com o transcorrer do curso, as professoras passaram a perceber que aquela especialização, isoladamente, não teria força para mudá-las ou transformá-las, mas pode ter sido a culminância de momentos vividos, como alunas, acadêmicas, mães, professoras, filhas, esposas, namoradas, a partir daquilo que as toca, do que as acontece e que faz sentido, e assim como nos ensina Larrosa (2002b, p.28) “[...] a experiência não é o caminho até um

objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’. O curso de especialização promoveu esta abertura, esta disponibilidade ao porvir, um olhar aprofundado, um pensamento mais flexível em relação a sua docência.

A proliferação dos cursos de especialização, muitas vezes não comprometidos com suas funções é consequência desta busca desenfreada pela informação, como se os esses fossem resolver os problemas que envolvem a educação, mas ao contrário, somos nós mesmos a partir daquilo que nos acontece que temos a possibilidade de formarmos-nos, de transformarmos-nos. Não precisamos estar periodicamente recebendo informações de fora para que nossa formação continue, porque cada vez estamos mais na escola e na universidade, mas cada vez temos menos tempo, então é necessário que paremos para escutar-nos, para ouvir o silêncio, para nos olharmos, para caminharmos para nós, para dar sentido àquilo que fazemos e queremos, para produzir experiência, saber da experiência.

### Referências

DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação continuada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.F. (Orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p.11-42.

GARCÍA, C.M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1999.

LARROSA, J.B. *Literatura, experiência e formação*.

In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./abr., 2002b.

MARQUES, M.O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MOLINA, R.M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A.S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004, p.95-105.

MOLINA NETO, V. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*, v.12, n.2, mai./ago., 2006, p.09-33.

OLIVEIRA, V.F. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V.F. (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: UNIJUI, 2006, p.169-190.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Ed. Porto, 1993.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, R.M. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.25-44.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

### Sobre os autores

**Ana Paula Bernardi** é Mestre em Educação (UFSM) e Professora da Faculdade do Futuro (MG).

**Franciele Roos da Silva Ilha** é Mestre em Educação (UFSM), Doutora em Educação (UFPel) e Professora da Universidade Federal de Pelotas (RS).

**Hugo Norberto Krug** possui Doutorado em Educação (UNICAMP/UFSM), Doutorado em Ciência do Movimento Humano (UFSM) e é Professor da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Recebido em março de 2015.

Aprovado em agosto de 2016.