

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL PAULISTA: QUAIS SÃO AS POLÍTICAS EM JOGO?

*Bruno Gonçalves Lippi
Marcos Garcia Neira*

1. Introdução

Vivemos um momento ímpar na sociedade contemporânea. As transformações culturais e sociais recentes têm alterado sensivelmente os comportamentos das pessoas e de grupos sociais. Esse período batizado por alguns sociólogos de pós-modernidade, hipermodernidade ou modernidade líquida tem questionado as estruturas da modernidade que até então sustentavam os principais argumentos e narrativas que regiam o ambiente escolar. Faz-se então uma chamada pública por uma nova escola que prepare nossas crianças e nossos jovens para os novos tempos que estão por vir. A interpretação dessa realidade social que se constitui e a definição por identidades docentes que queremos formar no ocorrem no campo da neutralidade política. Muito pelo contrário, nota-se uma disputa política, ideológica e simbólica constante pela determinação do perfil e das características docentes que devemos privilegiar na formação inicial dos futuros professores e na formação contínua dos professores em exercício. Apesar de nuances, notamos que os grupos empresariais almejam uma educação escolar que prepare as pessoas para ingressar no mercado de trabalho com as qualidades e competências exigidas por este, ao mesmo tempo em que observamos grupos sociais que acreditam na instituição escolar como formadora de pessoas que possam contribuir, a partir dos princípios de democracia e justiça social, para a construção de uma sociedade globalizada, multicultural e multiétnica que se evidencia.

Todas essas questões interferem no debate acerca da formação de professores, o qual partimos das seguintes indagações: qual o perfil do professor que almejamos para educar as futuras gerações? Será que precisamos nos atualizar tanto quanto estão nos exigindo? Será que precisamos modificar as políticas de formação contínua dos professores em exercício para atender as demandas da contemporaneidade?

2. Pós-modernidade e neoliberalismo: as características da sociedade contemporânea.

A globalização e as revoluções tecnológicas e dos meios de comunicação estão entre os elementos que modificaram as referências que balizam as relações sociais na contemporaneidade. Estes elementos têm aproximado os diferentes povos e culturas e promovido um entrecruzamento de hábitos, valores, costumes, significados, tudo isto tem provocado um reordenamento das relações sociais. Vejamos dois exemplos: A união de homossexuais e a mulher inserida no mercado de trabalho, ações recriminadas em décadas anteriores, hoje, tornaram-se

presentes no cotidiano e, paulatinamente, aceitas socialmente; outro exemplo a existência de novas formas de comunicação: telefonia móvel, videoconferência, blogs, e-mails, chats e outras formas de comunicação, as quais permitem pessoas que nem se conhecem pessoalmente conversarem informalmente, estabelecer negócios comerciais ou até manter contatos amorosos. Enfim, estes exemplos demonstram que as recentes modificações da conjuntura social têm provocado um intercâmbio de informações, conhecimentos, idéias, pessoas, imagens produzidas a partir de diversas origens culturais, o que tem forçado novos parâmetros e limites para as relações entre as pessoas, os grupos sociais, as instituições, as empresas e as nações.

No campo das ciências sociais, as discussões sobre a contemporaneidade sempre estiveram presentes, contudo, um debate, em particular, arrasta-se há algumas décadas na literatura acadêmico-científica: Modernidade versus Pós-modernidade. Tal debate gira em torno das seguintes indagações: Vivemos ou não um novo período histórico com características singulares? Os fundamentos da modernidade se esvaziaram ou, ainda, balizam a pós-modernidade? A pós-modernidade seria uma ordem social distinta ou seria a radicalização dos princípios modernos?

A modernidade rompeu com a metafísica e a religiosidade das sociedades pré-modernas, para tanto instaurou, em seus lugares, a razão como produtora do conhecimento, a razão como caminho seguro para a liberdade e autonomia, enfim, instaurou a homogeneidade, a qual aplainam as diferenças em favor de um universal abstrato (Lyotard, 2000). Em outras palavras, a modernidade substituiu as leis divinas e a tradição pela observação empírica orientada pelas leis da racionalidade científica. Para Lyotard (2000), a racionalidade científica ou ciência moderna, fundamentada na lógica da argumentação e prova, apóia-se em outras meta-narrativas baseadas nos ideais iluministas, como o progresso, o desenvolvimento da riqueza e a emancipação do sujeito racional para legitimar modelos de organização social (democracia), de produção de bens de consumo (capitalismo) e de produção de conhecimento (ciência). Segundo Souza Santos (2002), a ciência é um marco regulatório dos grupos economicamente dominantes para garantir a ordem social.

Na atualidade, estudiosos como Giddens (1991), Lyotard (2000), Bauman (2001) e Lipovetsky (2004) verificaram a presença de novos contornos sociais na modernidade iluminista e capitalista. A pós-modernidade caracterizada por esses autores sustenta-se pela invalidação das grandes narrativas ou relatos de emancipação, que pretendiam tornar aceitáveis normas universais. Tais autores apontam propriedades singulares dos “novos” tempos: a percepção dos contextos locais, a fragmentação; a exacerbação da individualidade; ruptura dos grandes modelos epistemológicos.

Segundo Lyotard (2000), a individualização e a fragmentação se entrelaçam com o vislumbre da diferença e da diversidade cultural nos novos tempos. Em contrapartida, o autor destaca a condenação da totalidade e do universalismo pelos ditames contemporâneos. Neste contexto, desconstruem-se as grandes narrativas e valorizam-se as micro-narrativas, nas quais o contexto local e a linguagem assumem o centro, em determinismos locais. O autor afirma que as características marcantes do contexto pós-moderno são a diversidade cultural, os determinismos locais, a incerteza e a imaginação.

A crença no progresso está combalida, pois as instituições sociais que fortaleciam esse discurso moderno estão enfraquecidas. Nota-se, também, que a preocupação com o progresso da vida humana encontra-se individualizada, desregulada e privatizada, isto é, o aperfeiçoamento da sociedade não é mais um empreendimento coletivo, mas individual. Isto nos permite entender a imprevisibilidade, a incerteza e a não linearidade do progresso - características dos “novos” tempos. (GIDDENS, 1991)

Lipovetsky (2004) não enxerga mudanças positivas sob a ótica da igualdade e da justiça social, pelo contrário, constata semelhanças e alinhamentos entre as características da sociedade rotulada pós-moderna e os projetos conservadores, neoliberais e reacionários da sociedade contemporânea. E assim define o momento atual:

Rápida expansão do consumo e da comunicação em massa; enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; surto de individualização; consagração do hedonismo e do psicologismo; perda da fé no futuro revolucionário; descontentamentos com as paixões políticas e as militâncias (p. 52).

Destaca-se que as transformações sociais que configuram a pós-modernidade ocorreram simultaneamente à crise do capital e à falência do estado de bem-estar social durante a década de 1970. Tal contemporaneidade, que contemplou a reorganização da economia capitalista e as modificações sociais significativas, fornece indícios que os novos tempos e neoliberalismo possuem intersecções. Não temos dúvidas que, reciprocamente, um contribuiu para a organização de um contexto favorável à existência do outro.

No campo educacional, as reformas da década de 1990 são vigas-mestras que compõem o discurso ideológico neoliberal. A proposta neoliberal fundamentada pela teoria econômica centra-se na preocupação em formar quadros para os setores produtivos e de prestação de serviços. Seguindo a lógica das leis do mercado, a escola deve tornar-se um espaço de capacitação de pessoas para o ingresso num mercado de trabalho globalizado e dinâmico. Logo, formar as pessoas para adquirir as competências e as habilidades necessárias para desempenhar um bom papel na ampliação dos lucros das empresas e garantir o bom andamento da economia são as

funções sociais da escola. Temos exemplos em curso desta proposição neoliberal, podemos verificar a recente avalanche de escolas e cursos técnicos, inclusive com cursos à distância, que tem invadido a Educação Básica. A proposta destes cursos é capacitar/treinar os jovens para atuarem nos setores ascendentes da economia.

Mello (1995) reforça que os sistemas de ensino devem formar pessoas alinhadas com o novo perfil de trabalhador exigido pelo contexto contemporâneo, isto é, proporcionar a aquisição de habilidades gerais como compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas (p. 34). O neoliberalismo exige uma visão conjunto do processo produtivo, logo redefine as qualidades e as competências a serem desenvolvidas nos futuros trabalhadores: flexibilidade, independência, responsabilidade, polivalência, iniciativa, tomada de decisão, comunicabilidade, capacidade de invenção/inação, cooperação e criatividade. Sendo que todas estas características devem estar canalizadas para melhoria do eixo eficiência-productividade. (NUNES, 2000).

Tais exigências do deus-mercado sugerem uma nova escola para uma nova ordem mundial do capital, o que necessita de novos professores. Ou seja, precisa-se de novos procedimentos de formação inicial e contínua para preparar os professores da educação básica em agentes das atuais reformas educativas. Será que devemos nos alinhar a estas exigências para formação de pessoas preocupadas com a igualdade e a justiça social?

3. A tradição da formação contínua da rede pública estadual paulista

Na pesquisa, realizamos um levantamento das políticas de formação contínua entre o período de 1983 e 2006. Encontramos uma infinidade de experiências com conteúdos de natureza política bem diversificado, desde proposições democráticas, como algumas experiências na década de 1980, quanto ações autoritárias ou liberais na década de 1990.

Contudo, constata-se a predominância de uma concepção tecnocrática na qual a formação contínua é concebida como um momento de oferecimento de informações, conteúdos, práticas pedagógicas que focam a racionalidade dos professores, pois acredita-se que a partir do domínio de novos conhecimentos haverá mudanças em posturas e formas de agir. Gatti (2008) crê que essa concepção de formação é limitada, pois os professores são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se veiculam diversas concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Por isso, ações formativas que valorizam apenas os aspectos cognitivos individuais, muitas vezes, esbarram nas representações sociais e na cultura de grupos.

Apesar das críticas destacadas às políticas de formação contínua da rede estadual paulista nas duas últimas décadas, devemos avaliar que os pressupostos adotados estão alinhados à hegemonia das políticas de formação contínua presentes nas diversas redes de ensino brasileiras e estrangeiras, portanto tal concepção política não é exclusividade paulista. Nunes (2000) aponta que não temos na história brasileira experiências e proposições de uma política educacional sistemática em longo prazo para a formação contínua de professores que atuam na Educação Básica. Segundo a autora, houve sempre um divórcio entre as demandas e as instituições.

No século XXI, as políticas formativas na rede estadual paulista baseiam-se sob a lógica do custo-benefício. Nesta perspectiva, apresenta-se enquanto política de formação contínua, pacotes de treinamento, organizados de forma centralizada, sem a participação dos envolvidos (professores, coordenadores e diretores), desvinculados de propostas pedagógicas e com características que permitem a sua aplicação em diferentes contextos escolares. De fato, estas ações formativas superficiais e aligeiradas não permitem que os professores possam fazer análises aprofundadas da sua experiência formativa.

Em contraposição à política vigente, defendemos a construção de processos formativos que rompam com os modelos neoliberais de formação contínua de professores. Numa política de formação contínua preocupada em atender às novas demandas sociais e culturais, é imprescindível que professor exponha o seu trabalho e tenha acesso às teorias para pensar coletivamente e redimensionar as suas práticas pedagógicas. Também é preciso equilibrar o *locus* da formação contínua que deve oscilar entre ações no interior e no exterior escola, todavia, todas as discussões de natureza teórica ou prática devem focalizar a organização da escola, as atividades de ensino, os processo avaliativos, as dificuldades de aprendizagem, enfim, todas as ações reguladoras da atividade escolar. Nunes (2000) sugere algumas ações: privilegiar ações de formação contínua no local de trabalho do professor; ações diversificadas e alinhadas aos problemas vivenciados pelos professores; reconhecimento e valorização dos saberes docentes; grupos de estudo e de pesquisa no ambiente escolar; ações vinculadas ao Projeto Político-Pedagógico elaborado coletivamente.

Os professores devem ser concebidos como sujeitos históricos ou como intelectuais críticos capazes, ao longo de sua carreira docente, de realizar descobertas pedagógicas, testar hipóteses para a solução de problemas e instaurar novas práticas pedagógicas. Nesse ciclo contínuo, os professores reconstróem seus saberes, propõem novos conceitos e reavaliam suas análises e suas interpretações acerca da realidade social que os cerca.

Todavia, para construirmos uma consistente política de formação contínua, é fundamental que as políticas superem os simples investimentos na instrumentalização dos

conhecimentos teórico-práticos de diferentes campos do saber e conhecimentos pedagógicos (NUNES, 2000). Segundo a autora, questões mais profundas e sensíveis devem estar presentes no debate e que estão associadas a habilidades como: comunicabilidade, reflexão, questionamento. Enfim, ações formativas que reconheçam a paisagem pós-moderna e multicultural presentes nas escolas.

4. Objetivo

A presente pesquisa tem como objetivo: Analisar criticamente a política de formação contínua dos professores de Educação Física organizada e implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio das ações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), tomando como referência os discursos contemporâneos sobre a formação contínua.

5. Metodologia

Selecionamos o método da bricolagem para tentar responder as perguntas e as indagações da pesquisa. A bricolagem é uma inovação epistemológica que não se configura um novo método de pesquisa. Configura-se como uma nova atitude, um sentido que busca romper com a lógica dominante de produzir conhecimentos. De fato, a bricolagem critica as ciências positivistas que se baseiam em instrumentos de pesquisa tradicionais, ao mesmo tempo, configura-se como uma alternativa para produzir conhecimentos e interpretações da realidade que respeitam os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea. Na bricolagem, a validade e o rigor científico se estabelecem pela multiplicidade de vozes, pela utilização de diferentes métodos de pesquisa e pela explicitação do posicionamento do investigador. Por isso, buscaremos as interpretações de pessoas que se localizam em diversas esferas da política formativa da rede estadual, com a intenção de construir uma análise consistente do objeto de estudo.

6. Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa encontra-se em andamento. Estruturamos o referencial teórico amparado que discutem a pós-modernidade, o neoliberalismo e as políticas de formação contínua; Realizamos um levantamento das políticas de formação contínua que foram implementadas entre 1983 e 2006; Analisamos o conteúdo destas políticas formativas; Estudamos os métodos de pesquisa e construímos um método fundamentados na bricolagem. No momento, estamos selecionamos os sujeitos para as entrevistas que nos fornecerão diversas interpretações sobre a atual política de formação contínua da rede estadual paulista.

7. Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GATTI, B. A. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIDDENS, A. **Conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J. P. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Olympio, 2000.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Campinas, 2000. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2002.