

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE:
UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

Maria Cecília Camargo GÜNTHER*
Vicente MOLINA NETO**

RESUMO

Neste trabalho apresentamos as interpretações construídas a partir de uma investigação etnográfica sobre formação permanente do professorado de Educação Física, realizada no interior da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os elementos presentes na discussão se originam de interpretações desenvolvidas durante a investigação, a partir dos significados mais relevantes para os próprios professores investigados. Os aspectos destacados tratam da concepção dos professores acerca de formação permanente e as possíveis mudanças que a sua participação em diferentes ações de formação permanente possam vir a provocar, na sua prática docente. As reflexões se desenvolvem tendo como referência de fundo importante elementos teóricos fundamentados em autores que vêm se dedicando à temática de formação de professores.

UNITERMOS: Formação de professores; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O problema enfocado nesta investigação trata da **compreensão dos significados das atividades de Formação Permanente desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Ensino (SMED) e seus possíveis efeitos sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre**, circunscrito aos últimos 10 anos.

O vínculo e comprometimento dos autores com o ensino público, teve fundamental importância para a opção pelo campo de investigação. Do mesmo modo, nosso particular interesse pela temática de formação permanente nos motivou a investigá-la, porém a partir da perspectiva dos professores, numa tentativa de desvelar alguns significados relevantes para estes atores.

É preciso que fique bem claro que, ao situar o problema e a sua conseqüente

investigação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, não há nenhuma intenção de buscar elementos que estabeleçam generalizações para a Rede como um todo. Trata-se, antes, de aprofundar algumas questões a partir de catorze professores de Educação Física de quatro escolas, que possibilitem compreender a formação permanente para esses sujeitos.

O problema investigado teve como cenário a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre não por acaso. Existe, neste contexto, uma proposta de ensino público e reestruturação curricular que considera a formação permanente de seus professores como um dos eixos fundamentais para que, efetivamente, os interesses das classes populares possam ser contemplados. Nesse sentido, sentimos-nos motivados a investigar o fenômeno da formação permanente especificamente neste contexto, neste momento histórico, porém a partir da perspectiva dos professores que atuam nas

* Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

** Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

escolas e a quem são destinadas estas atividades formativas. Uma vez que este processo vem sendo registrado por parte da instituição mantenedora, com publicações regulares, percebemos que uma leitura deste processo a partir dos significados mais relevantes para o professorado poderia trazer uma contribuição para o desenvolvimento do processo.

A preocupação com a formação permanente de professores da Rede se efetiva em uma perspectiva que oferece possibilidades para a construção de sujeitos críticos e a reflexão permanente sobre a realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania (SMED, 1995). Trata-se, portanto, de uma proposta de comprometimento com a qualificação do professorado, em uma direção que supera os programas de capacitação de caráter exclusivamente instrumental, que visam apenas uma atualização de conhecimentos técnicos de professores.

Entendemos que o processo formativo de professores é um “continuum”, que se inicia antes mesmo do seu ingresso na graduação e se estende por toda a sua vida profissional. Nesse sentido, também abordamos, de forma complementar, alguns aspectos particulares de cada período deste processo, de forma pontual, apenas para provocar a reflexão sobre algumas questões específicas.

Destacamos como objetivos desta investigação:

- a) Compreender a concepção de formação permanente dos professores investigados;
- b) Identificar as ações que constituem este processo de formação;
- c) Identificar que tipo de influência as ações de formação permanente oferecidas pela SMED podem estar exercendo sobre a prática pedagógica desses professores.

REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A concepção predominante de currículo dos cursos de graduação ainda equivale a uma listagem de disciplinas que se configura através da grade curricular. Dessa forma, questões como a fragmentação do saber e o distanciamento da realidade social, são de extrema relevância quando tratamos da formação de professores. As licenciaturas, de um modo geral, vêm atravessando uma crise profunda. A perda de importância da

formação pedagógica em detrimento de uma formação mais técnica, juntamente à crescente desvalorização do magistério transformaram as licenciaturas em cursos menos importantes na hierarquia da universidade e no contexto social como um todo. Este fenômeno, ainda que possa ter características próprias e uma dimensão maior no Brasil, não é restrito à nossa realidade.

Para Esteve (1995), ainda que os futuros professores estejam bem preparados no que se refere aos conteúdos com os quais trabalharão nas escolas, falta-lhes a compreensão sobre a importância do seu papel na organização do trabalho pedagógico e da própria dinâmica da aula em si. Esse período de formação inicial deveria propiciar-lhes a capacidade de identificar e superar problemas na organização do trabalho pedagógico e de tornar acessíveis, a todos os alunos, os conteúdos de ensino.

Em muitos países, mesmo nos europeus e nos EUA, são apontadas dificuldades semelhantes enfrentadas por pesquisadores que desenvolvem seus estudos na área educacional. Liston & Zeichner (1997) apontam para as dificuldades enfrentadas em universidades norte-americanas para a obtenção de subsídios financeiros para pesquisas na área de educação e para programas de formação de professores.

De outra parte, a formação inicial em Educação Física vem passando por um processo de discussões e algumas mudanças, principalmente a partir de final dos anos 70/início dos anos 80. Reflexo das próprias discussões que passaram a ganhar espaço no cenário da Educação Física brasileira, as mudanças curriculares nos cursos superiores de Educação Física passaram a se corporificar a partir da Resolução N. 03/87. Essas mudanças, ainda que apoiadas em um poderoso discurso, pouco trouxeram de alterações significativas ao que já estava posto. Persiste a ausência de articulação mais significativa entre os conhecimentos específicos e os conteúdos relacionados à metodologia e práticas pedagógicas, o que resulta em um acúmulo de conhecimentos fragmentados que pouco contribuem para uma prática pedagógica reflexiva e crítica dos futuros professores. Trata-se de uma situação que tem levado diferentes setores da sociedade e entidades representativas de diferentes coletivos a empreender discussões sobre o currículo, principalmente a partir da Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Através da leitura de alguns estudos recentemente realizados sobre a formação inicial de professores de Educação Física, constata-se que, de fato, não há grandes mudanças nos currículos dos Cursos Superiores de Educação Física (Brauner, 1999; Verenguer, 1996; Taffarel, 1993). Talvez a situação seja melhor caracterizada como *reforma* do que como *mudança*. De concreto, há um aumento de carga horária com um conseqüente prolongamento do curso, o que não significa necessariamente alterações na concepção curricular (Verenguer, 1996).

O que tem pautado a formação acadêmica em Educação Física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica do docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática. Uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício de análise e reflexão dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão (Kunz, 1995).

Ao analisar o atual currículo de graduação da ESEF/UFGRS, Molina Neto (1997a) destaca que a organização do ensino mantém justamente o enfoque acadêmico-enciclopédico combinado com a perspectiva técnica. As mudanças parecem privilegiar aos interesses e modismos do mercado, mais do que a uma preparação mais qualificada para o ensino da Educação Física nas escolas públicas. É interessante sublinhar que no referido estudo a formação aparece como um entre os vários elementos que configuram a cultura docente do professorado de Educação Física.

A ausência de uma concepção curricular que fundamente a organização das disciplinas e as práticas docentes a elas vinculadas, torna as instituições formadoras de professores de Educação Física uma presa fácil de discursos que valorizam os interesses do mercado e a hegemonia de algumas concepções teóricas onde a fragmentação do saber e a manutenção de padrões tradicionais de valores têm lugar central.

FORMAÇÃO PERMANENTE: BUSCANDO O ESCLARECIMENTO

A expressão *formação permanente* permite uma gama bastante extensa de possíveis significados, de acordo com os objetivos que se tem em mente e, fundamentalmente, com a intencionalidade que a acompanha. Não devem ser esquecidos os aspectos ideológicos que, em maior ou menor grau, possam estar permeando a elaboração e desenvolvimento de programas de formação permanente oferecidos a professores.

A expressão *formação permanente* (Japiassú, 1983), criada por Bachelard, constitui um estudo de caráter permanente com vistas a propiciar oportunidades de promoção social, não devendo ser confundida com atividades de reciclagem, visando apenas uma atualização nos avanços específicos de cada área.

Formação permanente pode ainda ser entendida como *aperfeiçoamento*, *formação profissional continuada*, *formação em serviço*: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças. Vale destacar a expressão *reciclagem*, dada a sua ampla utilização como sinônimo de formação permanente. O termo tem sua origem no meio empresarial e caracteriza um treinamento para atualização do profissional em relação aos avanços tecnológicos de sua área de atuação, bem como para mudanças de atitude que estejam defasadas. No campo educacional, isso se traduz na busca de atualização de conhecimentos e atitudes e aquisição de novas habilidades em função dos avanços científicos e tecnológicos (Imbernón, 1997).

A redução da formação permanente ao conceito de reciclagem vem ao encontro de uma visão racionalista em que a aplicação de conhecimentos técnicos avançados está distanciada de sua produção (Pérez Gómez, 1997). Isso, em educação, pode ser entendido como especialistas produzindo conhecimento e professores aplicando-o, fato que não é diferente na especificidade da Educação Física. Esse tipo de formação, centrado na idéia de reciclagem, toma os professores como indivíduos carentes de uma complementação que os torne realmente competentes, ao contrário de entendê-los como sujeitos capazes de produzir conhecimento e possuidores de um saber próprio (Molina Neto, 1997b).

A formação permanente de professores está intimamente vinculada à visão que os professores têm de si mesmos e do papel social da Educação Física. Para que se possa

compreender *como e de que* se constituem as iniciativas de formação permanente que são oferecidas aos docentes, é preciso entender que cada uma delas traz em si uma concepção diferenciada do papel do professor.

Pérez Gómez (1998) propõe quatro perspectivas de formação docente:

- a) Perspectiva acadêmica;
- b) Perspectiva técnica;
- c) Perspectiva prática;
- d) Perspectiva de reconstrução social.

Cada uma destas perspectivas estará associada a uma concepção de formação permanente com objetivos e contornos diferenciados, que atendam também aos valores sociais que as fundamentam.

A perspectiva acadêmica enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas (enciclopédico). O conhecimento pedagógico deve estar diretamente relacionado a estas disciplinas ou ao seu modo de transmissão (compreensivo). Não é conferida nenhuma relevância ao conhecimento originado da própria prática docente.

A perspectiva técnica privilegia a otimização e a antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes e econômicos. O professor deve, neste caso, mostrar-se um técnico competente na aplicação de conhecimentos científicos devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didáticos.

A perspectiva prática toma o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que, fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz em si conflitos de valores que implicam escolhas de caráter ético e político, com resultados imprevisíveis e processos conflituosos. É uma das perspectivas que vem sofrendo uma evolução importante ao longo deste século resultando na formação de duas vertentes distintas a saber: *enfoque tradicional*, centrado fundamentalmente na experiência prática e outro enfoque, cuja ênfase recai na *prática reflexiva*.

O primeiro enfoque apresenta um saber profissional tácito, adquirido na prática e transmitido no próprio fazer, de geração em geração. Caracteriza-se ainda pela escassa organização teórica, sustenta-se no bom desempenho de docentes experientes que, por sua vez o transmitem às gerações mais jovens. É facilmente observável a influência deste enfoque

nos nossos dias, no processo de socialização de jovens professores que iniciam suas carreiras nas escolas, ao lado de colegas já veteranos.

A questão do pensamento prático vem sendo tratada com bastante profundidade por Schön (1995,1998), através do processo de *conhecimento na ação e reflexão na ação*, que pressupõe um diálogo reflexivo do profissional com a situação problemática com a qual se vê envolvido. No primeiro caso, o conhecimento já existente é parte constituinte da própria ação. Já no segundo caso, trata-se de situações imprevistas que exigem um pensar durante a ação para um encaminhamento que não estava previsto. Ainda segundo este autor, o processo reflexivo conduz a um questionamento não apenas de técnicas e procedimentos, mas também dos próprios princípios e valores aos quais se vinculam seus conhecimentos.

Avançando na concepção de reflexão, a perspectiva de reconstrução social, toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, entre elas o ensino. Esta perspectiva vem apresentando as contradições existentes nas idéias de Schön no que se refere às possibilidades de compreensão da prática através de uma reflexão apenas circunscrita à prática docente.

É de grande relevância que os professores possam tomar conhecimento das condições sociais a que estão submetidos no exercício da prática docente, bem como das implicações institucionais que balizam esta prática, notadamente no que se refere ao “que” e ao “como” ensinar. Um processo de reflexão bem mais amplo e profundo é apontado como única possibilidade para uma reconstrução social ou um prática pedagógica transformadora (Contreras, 1997; Liston & Zeichner, 1997).

Dentro desta perspectiva, os professores assumem o papel de intelectuais orgânicos ou transformadores (Giroux, 1997; Gramsci, 1978) e devem combinar ação e reflexão na sua prática pedagógica cotidiana, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos frente a realidade em que vivem. O saber científico e o saber técnico não devem ser excluídos da formação de professores dentro de uma perspectiva crítica, mas devem ser dispostos de forma a atender a uma práxis pedagógica que se desenvolve em um cenário sociocultural específico, com sujeitos concretos (Dicker, 1997).

Os professores, no entanto, nem sempre parecem se identificar como intelectuais, o

que é facilmente compreensível, uma vez que têm sido alijados dos processos de elaboração e implementação de reformas e planos de ensino (Gimeno Sacristán, 1997). Tendo sido colocados na posição de executores de planos, estratégias e procedimentos elaborados por especialistas, eles próprios se percebem como técnicos e, nesta condição, buscam na formação apenas a atualização de conhecimentos que lhes possibilite atuar com competência, valendo-se do que há de mais avançado na sua área.

As diversas reformas educacionais que vêm sendo realizadas sob o argumento da necessidade de mudanças no sistema de ensino frente às profundas mudanças sociais, trazem em seu ideário valores que preservam um projeto político hegemônico, excluindo os docentes das discussões sobre tais “mudanças” que ficam reduzidas a um grupo seleto de técnicos do governo, expertos internacionais e, por vezes, com inclusão de setores do empresariado, restando ao professor apenas a implementação de detalhes (Dicker, 1997; Freitas, 1995, 1996; Molina Neto & Cordero, 1996).

No entendimento de Giroux (1997), os professores são, de fato, intelectuais, uma vez que toda a atividade humana, mesmo a mais rotineira, exige um mínimo de ação mental. É sobre esse fundamento que se assenta a capacidade humana de integrar o pensamento com a prática através da reflexão, o que caracteriza os professores como profissionais reflexivos.

Apesar das afirmações acima, permanece uma forte separação entre teoria e prática no imaginário do professorado de Educação Física. Isso tende a manter-se enquanto permanecer o atual distanciamento entre produção acadêmica e a ação dos professores na escola. Há, inclusive, uma diferença de planos, como bem nos apresenta Giroux (1997): “A caracterização dos intelectuais como teóricos em suas torres de marfim, distantes das preocupações e exigências mundanas da vida cotidiana, tanto pelos administradores escolares como pelo público, é um outro sério obstáculo que deve ser compreendido pelos educadores como primeiro passo para superá-lo.” (p. 204).

Essa caracterização de intelectuais, tal como nos descreve o autor, revela uma relação dicotômica entre teoria e prática, que já se estabelece inicialmente na formação do professorado, durante a graduação, sendo reforçada nos programas massivos de formação permanente próprios dentro de uma perspectiva de *aquisição do conhecimento*. A perpetuação desta relação se

dá no cotidiano, quando os professores de Educação Física que atuam nas escolas (de ensino básico) percebem seu trabalho como uma atuação “prática” desprovida de um trabalho intelectual. A origem desta visão dicotômica talvez esteja vinculada com o término da graduação, quando os professores se afastam da Universidade e vão para a “prática” como numa passagem do mundo das idéias para o mundo real.

Sendo a Educação Física uma prática social, não é possível reduzir a prática pedagógica dessa disciplina à seleção de conteúdos atualizados, procedimentos e competência na aplicação dos mesmos. Ao contrário, pode-se buscar o caminho da reflexão na ação, proposto por Schön (1998). Sob essa perspectiva, os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos são considerados instrumentos de reflexão apenas mediante uma integração significativa, quando se estabelece uma relação com a realidade vivida e sobre a qual se atua (Pérez Gómez, 1997).

A formação permanente precisa, portanto, conjugar a experiência, a competência técnico-científica, a competência comunicativa e da argumentação a fim de contemplar uma adequação aos avanços tecnológicos e científicos às conquistas sociais, dentro de uma perspectiva de reconstrução permanente da própria prática pedagógica, reconstrução esta que se faz através da reflexão crítica sobre essa prática (Freire, 1997; Marques, 1992).

Discutir formação permanente do professorado passa ainda por uma questão básica: a formação política. Assim como não se pode falar de uma prática pedagógica neutra, absolutamente isenta de qualquer tipo de intencionalidade, também não creio que se possa falar em formação permanente de professores como um fenômeno isolado da formação política.

O processo de exploração a que vem sendo submetido o professor remete à crescente importância da formação política desses profissionais, a fim de que possam organizar-se na luta por seus interesses e compreender a relevância de seu papel social. Somente a partir dessa formação política poderão estender essa conscientização à população e então contar com a sua solidariedade (Ribeiro, 1995).

A discussão da formação política do professorado passa por questões que vão desde o entendimento do caráter transformador de sua prática pedagógica até a atuação política junto à categoria docente em sindicatos ou outros espaços

que possibilitem a luta por melhores condições de trabalho e uma justa remuneração.

Se entendida como profissão, a docência deve ter condições de organizar-se como *categoria profissional*, em condições de participar das políticas públicas, ter um controle sobre o exercício de suas responsabilidades profissionais, com um alto grau de autonomia (Contreras, 1997; Faria Junior, 1992). Este aspecto da identidade docente fundado na formação política parece ainda bastante precário, o que tem levado o professorado a equívocos no entendimento das contradições presentes na *ideologia do profissionalismo*, o mesmo ocorrendo no interior dos movimentos que trabalham pela legitimação da regulamentação do Profissional de Educação Física.

É relevante que o debate em torno dessa questão se intensifique para que se avaliem os possíveis desdobramentos desse acontecimento sobre a formação de professores de Educação Física, particularmente para a modalidade de formação permanente de que falo nesta seção.

O fortalecimento da crença em torno das vantagens que a regulamentação da profissão na Educação Física traria, consolidou-se, de forma nítida, no interior das atividades de formação permanente organizadas por diferentes instituições de abrangência nacional e internacional, sendo que estes espaços de formação têm como traço principal a *transmissão de conhecimentos* de caráter preponderantemente técnico. Há uma ênfase acentuada na oferta de cursos que visam, fundamentalmente, atualizar o repertório de atividades e pouco ou nada oferecem em termos de discussão e reflexão em torno das práticas pedagógicas já exercidas pelo professorado da rede escolar¹

OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia adotada nesta investigação é de caráter qualitativo, através de uma abordagem etnográfica, onde procuramos construir as interpretações a partir dos significados expressos pelos participantes do estudo.

O fenômeno investigado trata da compreensão dos significados das atividades de Formação Permanente desenvolvidas pela SMED para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A partir destes significados, buscamos observar os indicativos de possíveis efeitos destas ações de

formação permanente sobre a prática pedagógica dos professores investigados.

Investigar um fenômeno social tendo como trilha a metodologia qualitativa pareceu-nos a escolha mais adequada, uma vez que “realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exata” (Demo, 1987, p.16).

Esta opção metodológica nos permitiria ainda, apoiados em Mynaio (1998), penetrarmos “o mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas” (p.22). Para nós, que buscávamos exatamente construir nossa investigação a partir dos significados dos colaboradores, onde valores, crenças, elementos da cultura docente invariavelmente estariam presentes, sem dúvida, os caminhos apontavam nesta direção.

Além de caracterizar este estudo como de cunho qualitativo e interpretativo, cabe ainda especificá-lo como uma etnografia, uma vez que a interpretação da realidade estudada construiu-se a partir de seus significados para os sujeitos nela inseridos, e não apenas a partir de leitura dos investigadores (Triviños, 1994, Woods, 1995).

Para que se tornasse possível o entendimento de significados e interpretações dos professores participantes, foi necessário um processo de aproximação que me exigiu a aprendizagem da linguagem e dos hábitos dessas pessoas, em suas nuances mais sutis (Woods, 1995). Para que isto fosse possível, a permanência em campo durou cerca de quinze meses.

Os instrumentos escolhidos para obtenção de informações foram os seguintes: diário de campo, observação participante, observações do ato pedagógico, realizadas a partir de uma pauta previamente elaborada, e entrevistas semi-estruturadas, precedidos pela análise de documentos referentes à formação acadêmica e formação permanente, particularmente ações institucionais planejadas e oferecidas pela SMED/PMPA.

O processo de obtenção de informações, desenvolveu-se a partir de um intenso trabalho de campo, somado à análise de documentos pertinentes ao tema. O propósito de construir as interpretações a partir dos significados dos professores exigiu um processo de aproximação aos colaboradores e apreensão de sua linguagem, hábitos, em suas nuances mais sutis. Dessa forma, o diário de campo, estruturado a

partir de um longo período de observação participante, resultou em uma riqueza de informações muito grande. Estas informações possibilitaram a construção de entrevistas consistentes que tornaram-se um material valioso para a construção das interpretações.

A análise das entrevistas desenvolveu-se de forma bastante cuidadosa. Primeiro fizemos uma leitura atenta das mesmas, em seguida efetivamos a decomposição destes relatos em trechos que destacassem os elementos significativos neles contidos. Este processo de decomposição das entrevistas e identificação de unidades relevantes e significativas constitui-se de repetidas leituras até que se pudesse chegar às unidades de significado que foram adotadas como definitivas para este estudo.

O conjunto das unidades de significados foram cuidadosamente lidos e analisados e, dessa forma permitiram que fossem feitos agrupamentos de idéias que se aproximassem que vieram constituir-se nas categorias de análise. É importante esclarecer que as análises das notas de campo e observações estiveram integradas ao processo de análise das entrevistas, uma vez que o processo de análise, em etnografia já se inicia simultaneamente ao processo de coleta de informações, portanto, apenas prossegui no que já havia se iniciando, aprofundando este processo. Os elementos já obtidos nas notas de campo e observações, além de orientarem as entrevistas, permaneceram como suporte para a elaboração de categorias, uma vez que estas não foram estabelecidas a priori. O que seguiu-se foi a sistematização das interpretações feitas a partir destas categorias..

A validade interpretativa constituiu-se de vários cuidados e medidas que foram tomadas no sentido de atingir o rigor científico necessário a um trabalho acadêmico, porém preservando-se as características peculiares de um estudo etnográfico.

As informações obtidas em campo, ainda na fase anterior às entrevistas, foram trianguladas com a literatura pertinente ao tema e também com fontes documentais da própria SMED, a partir de publicações e registros relacionados à formação permanente de professores no período que trata a investigação. Foi tomado um depoimento de uma assessora da SMED junto às escolas, para que se tornasse possível uma aproximação às informações obtidas em campo, porém a partir de outra perspectiva.

Com relação às entrevistas, inicialmente foram feitas as transcrições dos relatos

gravados, na íntegra e cada entrevistado recebeu uma cópia impressa para apreciação. Este procedimento justifica-se, em primeiro lugar, por questões de ética e respeito aos colaboradores, de modo que só fossem utilizados os conteúdos por eles permitidos. Foi um momento bastante rico, onde os professores puderam, inclusive, refletir sobre suas concepções, expressas nas entrevistas. A esta fase, seguiu-se a elaboração das categorias e as interpretações prévias. Novamente foram realizados encontros com os colaboradores para que pudessem tomar conhecimento de como estavam sendo construídas as interpretações e, foi-lhes possibilitada a oportunidade de questionar e expressarem suas posições diante do que lhes estava sendo apresentado.

A investigação desenvolveu-se em quatro escolas da Rede, tendo como participantes um total de catorze professores de Educação Física, entre homens e mulheres. O período de trabalho de campo atingiu quinze meses (registrados em diário de campo), doze dos quais com uma intensa permanência no interior das escolas, envolvendo a participação em reuniões, observações de aulas e realização de entrevistas. A disponibilidade de tempo foi de fundamental importância, permitindo um processo de aproximação e o estabelecimento de vínculos e uma atmosfera de confiança com os professores investigados, enriquecendo de forma sensível a obtenção de informações, assim como uma percepção mais apurada da realidade investigada.

FORMAÇÃO PERMANENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Grande parte dos professores de Educação Física entrevistados entendem que o processo de formação permanente seja bastante amplo e se expande para além de cursos e iniciativas de aperfeiçoamento profissional. Sua vida pessoal parece estar imbricada com suas atribuições como docente. Não há formação estritamente profissional, a *pessoa* do professor está ali, da mesma forma que, ao buscar, por exemplo, atividades culturais, práticas corporais no seu tempo livre, há reflexos sobre a atuação docente.

Um aspecto bastante destacado por Nóvoa (1995) está na interação que deve existir entre as dimensões pessoais e profissionais a fim de que o processo formativo adquira um sentido em suas vidas. No seu entender, a experiência é

muito importante, pois é a formação que se constrói através “ de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25). A formação permanente, mesmo que se realize fora da escola e priorizando o saber teórico, deve propiciar aos participantes que estabeleçam nexos com a sua realidade.

Os significados atribuídos à formação permanente durante a trajetória de vida dos professores vão se transformando e a aquisição de maior experiência parece exigir que as atividades de formação priorizem a reflexão e a reelaboração dos conhecimentos já adquiridos na prática docente cotidiana.

A escola é, para a maioria dos professores de Educação Física participantes deste estudo, o *locus* privilegiado de formação permanente. Mesmo quando participam regularmente de eventos de formação fora da escola, referem-se à necessidade de espaços de formação no próprio cotidiano escolar.

A escola, para Marques (1992), está situada como o “mundo de referência de todo o processo formativo”, estando assim justificada a necessidade de ser este o espaço central de formação. O significado para isto é bastante claro:

Isso significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no âmbito dela. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas. (p.195)

Ao longo das três gestões da Administração Popular² à frente do governo de Porto Alegre, diferentes ações de formação permanente de professores têm sido implementadas pela Secretaria Municipal de Ensino (SMED). Estas ações têm se constituído fundamentalmente de assessorias às escolas, através de equipes multidisciplinares vinculadas à SMED, eventos que reúnem professores de toda a Rede para palestras e debates com conferencistas identificados com um projeto de ensino público transformador, encontros semanais de formação nas próprias escolas articulados pelas equipes diretivas e coletivo de professores. Estas ações básicas, são complementadas por encontros regionais, onde escolas de uma mesma região participam de

eventos durante um período ou um dia, para discussões, palestras e debates sobre temáticas mais específicas, articulados pelas assessorias da SMED.

Estas ações citadas acima, constituem o quadro atual da Rede, tendo se desenvolvido e adquirido diferentes ênfases, ao longo das três gestões já realizadas na SMED. A recente implantação dos ciclos de formação³ têm provocado o predomínio de atividades de formação permanente que tratem desta temática, procurando aprofundar as discussões e subsidiar este processo de mudança no interior das escolas da Rede. Esta mudança tem se dado de forma muitas vezes conflitante, uma vez que abala estruturas já profundamente arraigadas no interior das escolas, gerando inseguranças e ansiedades com relação ao desconhecido e ainda incerto. É, sem dúvida, um processo de ruptura que, embora bastante ousado, nem sempre contou com a plena adesão do professorado da rede.

O longo período junto aos professores, possibilitou a constatação de uma posição bastante crítica da parte de muitos professores diante de seu processo formativo. Ainda que os professores por vezes apontassem críticas frente às ações de formação permanente da qual são alvo, é possível constatar que suas posições são, antes, questionadoras, exatamente no sentido de aprofundarem a compreensão de sua própria prática pedagógica, além de algum sentimento de reserva com relação à mudanças, uma vez que já foram “vítimas” ou meros executores de diferentes reformas de ensino, praticadas por diferentes gestões administrativas que estiveram a frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Quando questionados sobre os possíveis efeitos da participação nas atividades de formação sobre sua ação docente, quase todos os professores concordam que passaram a rever sua prática pedagógica.

O impacto provocado pelas participações em eventos como os seminários de reestruturação curricular ou encontros regionais, ainda que amenizado quando retornam à escola, têm sensibilizado os professores para reverem suas concepções de educação e, principalmente, a repensar seu papel no coletivo da escola.

Ao longo destes dez anos, as diferentes estratégias de formação permanente efetivamente têm resultado em mudanças de práticas, em maior ou menor grau. A própria estruturação dos ciclos de formação implica uma

readequação do trabalho pedagógico e se traduz, em certo momento, como efeito deste mesmo processo de mudanças. Professores de diferentes escolas afirmaram que a implantação dos ciclos exigiu que as escolas criassem alguns espaços de estudo nas suas reuniões de formação, ainda que estes encontros muitas vezes ainda tenham um forte componente administrativo.

O processo formativo dos professores, no entanto, é muito mais amplo do que as ações desencadeadas a partir da SMED. Os professores vão elaborando os conhecimentos adquiridos em seminários, palestras, reuniões pedagógicas junto às experiências cotidianas da prática docente, cursos realizados por conta própria, leituras e toda a carga de informações a que todos nós somos submetidos no dia-a-dia através da mídia.

É um processo complexo onde não existem delimitações rígidas. O conjunto dos achados obtidos ao longo desta investigação nos levam a crer que, de fato, a participação dos professores nas atividades de formação oferecidas no interior da rede, nesses dez anos, têm provocado uma série de questionamentos, reflexões e uma reelaboração de suas práticas pedagógicas, embora nem sempre de forma direta.

A apropriação dos conhecimentos transmitidos ou produzidos no interior destas formações é um processo individual que se funde com as experiências individuais de cada professor, provocando em cada um deles um impacto diferente. Os nexos que cada professor estabelece entre os conhecimentos apreendidos nas formações e a sua prática pedagógica são balizados por sua concepção de mundo, de sociedade, de homem, e de educação. É possível até considerar-se que as participações nestas atividades de formação permanente levem os professores a rever algumas dessas concepções, mas por outro lado, não podemos negar que alguns se apropriem destes conhecimentos para reforçar conceitos já estabelecidos, ignorando a perspectiva de transformação.

Sem dúvida, o impacto destas atividades de formação permanente, principalmente dos eventos maiores como os seminários nacionais e internacionais, tende a se diluir na prática cotidiana, em uma aparente acomodação. Não entendemos que isto justifique o abandono deste tipo de modelo de formação, no entanto, a combinação com uma formação efetiva no interior da escola, de forma sistemática, é fundamental e é justamente neste ponto que

parecem estar se estabelecendo algumas dificuldades.

A prática pedagógica dos professores tem lugar num dado contexto histórico e social e é importante observar que estas condições não estão dadas pela SMED ou pelos professores que a exercem. Dentro destas condições se desenvolve uma **cultura docente** que não se deixa transformar apenas através de atividades de formação permanente. As condições onde atuam os professores exigem mudanças que apontem na mesma direção proposta nas formações e fundamentalmente com efetiva participação do professorado e sua adesão.

A questão dos **fundamentos teóricos** é ainda colocada como uma dificuldade que lentamente parece estar sendo desmitificada como algo superior ou distante da prática pedagógica cotidiana. A necessidade da existência de uma vinculação entre teoria e prática pode ser um passo em direção a uma relação mais dinâmica entre ambas, num permanente ir e vir que qualifique o processo formativo na sua totalidade. Gimeno Sacristán (1995) traz uma importante contribuição a este respeito:

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática. (p.78)

A questão levantada sobre a importância de que a prática pedagógica seja permeada por um processo de reflexão na e sobre a ação também não é algo dado e presente, mas antes, uma busca permanente, que parece estar mais próxima de sua concretização para alguns professores do que para outros. Esperar que os professores passem a ser mais reflexivos e ajam com maior autonomia exige que se construa uma tradição de pensamento e de reflexão, ainda inexistente (Popkewitz, 1995).

Num contexto maior onde os professores vem sendo, historicamente, levados ao papel de técnicos executores, tentar que construam uma prática transformadora, fundamentada na reflexão é “andar na contramão” e, mesmo no contexto de mudanças que vêm acontecendo no interior da rede, há que se considerar que a questão da autonomia das escolas e do professorado é ainda uma questão mal equacionada e que exigirá a superação de muitas contradições para que venha a avançar.

As mudanças decorrentes da implantação dos ciclos acabam por criar, em algumas escolas, um sentimento de ambigüidade com relação à formação permanente. Por um lado é possível observar um sentimento de resistência à implantação do ensino por ciclos, e, por outro lado, um reconhecimento de que algo precisava mudar, que a escola, tal como estava não respondia mais às necessidades das comunidades. Dessa forma, a implantação de ciclos vem exigindo uma revisão de algumas concepções arraigadas no interior da escola e que podem ser superadas. A formação permanente, então, vai constituir-se em um suporte que ameniza os impactos sofridos com este processo de mudança e que indique uma direção onde os professores podem situar-se. Esta colocação me parece absolutamente legítima e revela justamente a seriedade com que os professores encaram seu papel na escola. Mesmo assim, gostaria de citar algumas considerações de Arroyo (1999) com relação a isto:

Faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como pré-requisito e uma condição à implantação de mudanças na escola. [...] o caráter antecedente de toda a qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando pensamos na formação de professores, como também quando estes pensam na educação de seu alunos. [...] Ao tempo de intervir terá de preceder o tempo de aprender, de qualificar-se para intervir com qualidade. Sempre nos disseram que o domínio da teoria precede à prática. Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as majorias apenas ativas.

Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos. (p.146)

As reflexões propostas por Arroyo (1999), parecem indicar mais uma questão de fundo que se coloca na implantação de ciclos (assim como qualquer outra mudança) : qual o papel da formação permanente dos professores neste processo e como situam-se estes professores com relação a sua formação?

O conteúdo apreendido através da convivência com os professores e das entrevistas possibilitou-nos perceber que a dimensão do processo de formação de professores é muito mais amplo e complexa do que parecia-nos ao início. Retomando o problema da pesquisa apresentado inicialmente, é possível afirmarmos que os achados nos permitem confirmar a importância das atividades de formação permanente para os professores e suas relações com a sua prática pedagógica. Os significados expressos pelos professores, no entanto, trazem uma ênfase na necessidade e desejo em participarem de forma mais efetiva em todos os momentos deste processo, desde a concepção das atividades até sua execução e avaliação.

Em uma das muitas idas às escolas para apresentação das interpretações das entrevistas, um professor perguntou qual seria o objetivo deste estudo afinal, qual seria nossa posição, um pouco tentando sondar a posição de investigador com relação ao professorado das escolas e com a SMED. Foi uma pergunta de extrema importância, cuja resposta foi de que não existem “mocinhos e bandidos”, não sendo possível culpabilizar com clareza alguém pelas crises pela qual vêm passando algumas escolas onde se apresenta a impossibilidade imediata que administração, professores e pais encontram em chegar a um acordo quanto as finalidades e tipo de ensino a ser efetivado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão desta investigação foi de penetrar na questão da formação permanente de professores, a partir da perspectiva destes mesmos professores, que estão atuando na escola. Esta escolha possibilitou-nos uma aproximação com fatos, impressões e uma riqueza de informações diferentes das que seriam encontradas em

documentos ou na literatura. A opção por ouvir os professores teve o intuito de aumentar a aproximação da compreensão que estes têm de formação permanente, como a constróem e participam deste processo. Este nos pareceu um caminho importante para tentar analisar o impacto que pode estar provocando o conjunto de ações de formação permanente que vêm sendo realizadas no interior da Rede Municipal de Porto Alegre nos últimos dez anos.

O conjunto de achados nos permite observar um processo de mudanças de concepções e práticas pedagógicas que, embora não nos permita atribuir exclusivamente às ações de formação citadas acima, estão a elas vinculadas. Trata-se de um amplo processo de mudanças que, ao provocarem a ruptura com algumas concepções e práticas fortemente enraizadas no imaginário e mesmo na ação docente do professorado, gera a necessidade de reações a estes acontecimentos e a busca de novos conhecimentos, novas formas de ação que possam responder a esta nova realidade. Nesse sentido, foi interessante notar a unanimidade dos colaboradores em identificar, por exemplo, a implantação dos ciclos como um aspecto gerador de busca de revisão de concepções, reelaboração ou aquisição de novos conhecimentos, que traduziram-se, em várias escolas, na construção de alguns espaços de estudo coletivo. Este aspecto foi apresentado mesmo por professores que se mostram pouco receptivos a implantação do modelo de ensino por ciclos de formação.

O aspecto que, talvez mereça maior atenção parece ser a reivindicação dos professores por uma participação mais efetiva na construção de uma política de formação permanente, assim como uma valorização maior da escola como espaço de

formação, onde suas prática pedagógicas possam ser tomadas como referência inicial para reflexões e possíveis transformações.

A criação de espaços de formação regulares (reuniões semanais) no interior das escolas é, sem dúvida uma concretização relevante no sentido de atender às necessidades apontadas acima, contudo, estes espaços parecem ainda não responder de forma plena a estas mesmas necessidade. As falas de muitos professores apontam no sentido de uma necessidade de tempo para estudo e reflexão com seus pares, que ainda não se faz possível principalmente por um acúmulo de carga horária.

A participação em eventos de formação fora da escola como grandes seminários ou cursos, embora destacado como espaços importantes, perde muito de seu impacto quando os professores retornam às escolas e não encontram um ambiente de discussão com seus colegas.

As críticas e reivindicações dos professores não impedem, no entanto, que grande parte dos entrevistados tenha expressado claramente sua convicção na importância que as diferentes ações desenvolvidas no interior da Rede Municipal de Porto Alegre, nesses últimos dez anos, tenha provocado importantes transformações em sua prática docente. Ainda assim, cobram um acompanhamento mais sistemático e próximo a realidade onde atuam, por parte das equipes de assessoria da SMED, respaldando as ações de formação no interior das escolas. Fica, portanto, bastante forte, a identificação da escola como "locus" privilegiado de formação permanente, tendo na prática pedagógica dos professores o centro irradiador de suas reflexões e estudos.

ABSTRACT

PERMANENT FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF PORTO ALEGRE: AN ETHNOGRAPHIC APPROACH

In this study we presented the results of an ethnographic investigation carried out with Physical Education teachers of the Porto Alegre Municipal Schools regarding their permanent education. The elements presented in the discussion originated from the interpretation of the most important meanings for the investigated teachers. The study highlights the teachers' conception concerning the permanent education and the possible changes that it can provoke in their educational practice. The reflections were developed taking as reference authors that have being devoted to the thematic of the teachers' permanent education.

UNITERMS: Permanent formation; Pedagogic practice.

NOTAS

1. Ver GÜNTHER, 2000.
2. Por Administração Popular podemos entender a identidade que se imprimiu à gestão política liderada pelo Partido dos trabalhadores à frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, incluindo outros partidos de esquerda.
3. Os ciclos de formação constituem uma perspectiva de ensino fundada em uma visão processual de currículo que respeite o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. O modelo implantado na RME de Porto Alegre tem uma estrutura de três ciclos, cada um com a duração de três anos, ampliando a escolaridade obrigatória para nove anos e buscando um enfrentamento à questão do fracasso escolar (SMED, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação e Sociedade: Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências**, n.68, p.143-63, 1999.
- BRAUNER, V.P. La formación del profesorado de educación física en la UFRGS, Porto Alegre – Brasil. Tendências teóricas. In: TRIVIÑOS, A.N.S.; OYARZBAL, G.M. **Estratégias educacionais no Mercosul**. Porto Alegre, Novak Multimídia, 1999. p.161-80.
- CONTRERAS, J.D. **La autonomía del profesorado**. Madrid, Morata, 1997.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo, Atlas, 1987.
- DICKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre, SMED/PMPA, 1997. p.206-41.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Porto, 1995. p. 93-124.
- FARIA JUNIOR, A.G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W.W. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, Papyrus, 1992. p.227-38.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, Papyrus, 1995.
- _____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N., org. **Formação de professores: pensar e fazer**. 4.ed. São Paulo, Cortez, 1996. p.89-102.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A., org. **Profissão professor**. Porto, Porto, 1995. p.63-92.
- _____. Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. **Pátio: Revista Pedagógica**, v.1, n.0, p.34-41, 1997.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GÜNTHER, M.C.C. Encontro nacional dos profissionais de educação física: reflexões sobre sua importância na formação permanente de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 7., 2000, Gramado. **Anais**. Porto Alegre, UFRGS, 2000. p.513-8.
- IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. 2.ed. Barcelona, Paidós, 1997.
- JAPIASSÚ, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro, Imago, 1983.
- KUNZ, E. A relação teoria /prática no ensino/pesquisa de Educação Física. **Motrivivência: Educação Física, Teoria & Prática**, v.1, n.8, p.46-54, 1995.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. **Formación de profesores y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid, Morata, 1997.
- MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1992.
- MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10.ed. Petrópolis, Vozes, 1998. p.9-30.
- MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.19, n.1, p.31-44, 1997a.
- _____. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, v.4, n.7, p.34-42, 1997b.
- MOLINA NETO, V.; CORDERO, G. Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de educação física de 2º grau de Barcelona. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.18, n.1, p.16-26, 1996.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: OS PROFESSORES e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p.9-14.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função do(a) professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.L. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. p.353-73
- _____. Qualidade de ensino e desenvolvimento do profissional docente como intelectual reflexivo. **Revista Motriz**, v.3, n.1, p.29-43, 1997.

- POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p.35-50.
- RIBEIRO, M.L.S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4.ed. Campinas. Autores Associados, 1995.
- PORTO ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal**. Porto Alegre, SMED, 1995. (Cadernos Pedagógicos SMED, n.9).
- SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid, Paidós, 1998.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p.51-76.
- TAFFAREL, C.N.Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4.ed. São Paulo, Atlas, 1994.
- VERENGUER, R.C.G. **Formação profissional em educação física: das leis à implementação dos currículos**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas.
- WOODS, P. **La escuela por dentro**. 3.ed. Madrid, Paidós, 1995.

Recebido para publicação em: 15 set. 2000

Revisado em: 06 dez. 2000

Aceito em: 19 jan. 2001

ENDEREÇO: Vicente Molina Neto
Prog. Pós-Graduação em Ciências do Mov. Humano
ESEF/UFRGS
R. Felizardo, 750 – Jardim Botânico
90690-200 - Porto Alegre - RS BRASIL
e-mail: ppgcmh@portoweb.com.br