

MAPEANDO A RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

Mestre em Educação - UFG

Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - UFG

Lílian Brandão Bandeira

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação - UFG

Professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Goiás

RESUMO

Este texto é resultado de estudos desenvolvidos no sentido de estabelecer um diálogo possível entre a prática da pesquisa e o processo de formação de professores de Educação Física. Nesse sentido, buscamos compreender o processo histórico de constituição da pesquisa educacional no Brasil e seus desdobramentos no debate e nas proposições no campo da formação de professores, procurando compreender e mapear as possíveis contribuições desse movimento no debate e nas propostas de formação inicial e continuada de professores de Educação Física.

ABSTRACT

This text is resulted of studies developed for to establish a possible dialogue between the practice of the research and the process of Physical education teachers' formation. In this way, we looked for to understand the historical process of constitution of the education research in Brazil and their unfoldings in the debate and in the propositions in the field of the teachers' formation, trying to understand and to map the possible contributions of that movement in the debate and in the proposals of initial and continuous formation of Physical Education teachers'.

RESUMEN

Este texto resulta de los estudios desarrollados para establecer un posible diálogo entre la práctica de la investigación y el proceso de formación de profesores de Educación Física. Sin embargo, nosotros buscamos entender el proceso histórico de constitución de la investigación educacional en Brasil y sus desdoblamiento en el debate y en las proposiciones en el campo de la formación de profesores, intentando entender y mapear las posibles contribuciones de ese movimiento en el debate y en las propuestas de la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física.

INTRODUÇÃO

As questões aqui discutidas expressam reflexões desenvolvidas no sentido de orientar ações na disciplina Didática e Prática de Ensino nos anos de 2005 e 2006, ministrada na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG)¹. Estes esforços foram elaborados e desenvolvidos tendo como eixo de

¹ - O autor desse trabalho atuou como docente dessa disciplina curricular ao longo dos anos de 2005 e 2006 na FEF/UFG e também desenvolveu atividades como docente na rede pública de ensino do Estado de Goiás desde o ano de 2001, estabelecendo um diálogo profícuo com a co-autora deste trabalho que é professora da

orientação a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a potencialidade presente na articulação entre produção do conhecimento e prática pedagógica.

Assim, objetivou-se estabelecer uma breve discussão sobre o debate acerca do papel da pesquisa na formação inicial e continuada de professores/as de Educação Física. Para isso, dividimos a discussão em três partes: 1) buscamos explicitar o debate sobre a necessidade da pesquisa como parte integrante e necessária da formação de professores no Brasil, debate esse que se encontra no bojo da produção acadêmica e das lutas das organizações coletivas (científicas, sindicais, políticas) vinculadas à luta pela democratização e qualificação da Educação pública do país; 2) procuramos apontar as propostas correntes no interior do debate educacional, concernentes à formação do professor-pesquisador (Zeichner, 1998) e prático-reflexivo (Schön *apud* Ludke *et. al.*, 2001), com base nas abordagens de pesquisa-ação e etnografia escolar, as duas mais debatidas no âmbito da formação inicial e continuada/permanente do professor; e 3) procuramos situar esse debate no interior da formação de professores/as de Educação Física, realizando uma breve análise das experiências e propostas realizadas por grupos e linhas de pesquisa e programas de pós-graduação como os casos do Laboratório de Estudos em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo (LESEF/UFES), Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – Universidade Federal da Bahia (LEPEL/UFBA), Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal – Universidade Federal de Uberlândia (NEPECC/UFU), Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Goiás (MEN/CED/UFSC) e as iniciativas da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG).

A discussão sobre a importância da pesquisa na formação de professores em geral, e especificamente em Educação Física, perpassa pelo questionamento do papel social da Universidade pública brasileira na atual conjuntura e da sua fundamental importância no processo de desenvolvimento, qualificação e democratização da Educação no país num momento em que as políticas de ajustes estruturais ferem de morte princípios fundamentais da instituição Universidade (TAFFAREL, 1998). A constituição da denominada Universidade Operacional (CHAUÍ, 2001) tem como princípios a economicização universitária, vinculando a formação superior aos ditames e necessidades do capital, excluindo, por sua vez, o eixo central instituinte e constituinte da Universidade, ou seja, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. As instituições de ensino superior são relegadas a propostas de profissionalização de seus cursos, vinculados a uma perspectiva estreita de formação técnica, constituição de competências e consumo de pesquisas (dos países centrais desenvolvidos e dos poucos centros de excelência).

As recentes reformas para o ensino básico seguem os mesmos condicionantes das reformas para o ensino superior, propagando a possibilidade de formação de Institutos Superiores de Educação (instituído pela LDB 9394/96), cuja preocupação central é a formação técnica de professores, desvinculada da pesquisa e produção de conhecimento (DOURADO, 2001) e, portanto, da possibilidade de compreender sistemática e rigorosamente as demandas sociais por educação e as mediações que constituem a problemática da Educação (física) pública no Brasil e nas diversas realidades regionais.

No interior dessa crise, convivem as propostas de fôlego e a luta dos campos avançados da Educação (Física) pela democratização e qualificação da Educação pública brasileira sobre projetos vinculados às demandas e lutas das classes populares. Nesse sentido, as propostas de estreitar a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores constituem-se como uma iniciativa fundamental, não só de qualificar o

trabalho pedagógico, mas também de formar professores como intelectuais transformadores (GIROUX *apud* LUDKE et. al., 2001), intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1991) capazes de dominar conscientemente seu trabalho, entendendo as mediações desse com os condicionantes políticos, sociais, econômicos, culturais e históricos e capazes de intervir na realidade de forma qualificada e, possivelmente, transformadora.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ARTICULADA À PESQUISA

Durante o início da década de 1990, houve um profundo processo de auto-crítica no debate educacional acerca da pesquisa na área. Tal processo discutia a qualidade, as políticas de financiamento, o real objeto da pesquisa em educação, métodos e também o distanciamento da realidade escolar na produção de conhecimento.

É importante ressaltar que a pesquisa educacional no Brasil surge na década de 1930 (era Vargas) juntamente com a formação do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional – INEP e seus posteriores desdobramentos em Estados do sul, sudeste e nordeste (GATTI, 2002). Interessante notar que a pesquisa educacional surge desvinculada dos programas de formação de professores, ou seja, são constituídos institutos fora da Universidade.

Segundo Gatti (2002), somente na década de 1960 é que a pesquisa educacional inicia-se nas dependências da Universidade brasileira vinculada a formação dos primeiros programas de Pós-graduação em Educação no país. No interior desses programas, as pesquisas giraram em torno de três temáticas básicas: psicologia educacional; sociologia educacional; e economia da educação. Estes três enfoques foram subordinados à instrumentalização econômica da educação para o chamado desenvolvimento econômico do país.

Entretanto, no final da década de 1970, quando do processo iminente de abertura política e recuo da ofensiva ditatorial, emergiu, com certa força, no interior do debate educacional, pesquisas e produção de conhecimento articuladas por um enfoque crítico das relações educacionais no interior da sociedade. Essa produção buscou denunciar o caráter reprodutivo da educação e de seu compromisso com o desenvolvimento e reprodução da sociedade capitalista.

Entretanto, com os avanços e recuos na produção acadêmica, durante o final da década de 1980 e início da de 1990, houve uma grande mobilização em torno de proposições que avançassem na consolidação de uma teoria e prática educacional democrática, de qualidade e, até mesmo, revolucionária. No interior desse debate e da luta em organizações científicas e políticas, houve importantes contribuições e constituição de Teorias Pedagógicas que objetivavam construir parâmetros, métodos, princípios para uma nova prática pedagógica. Surgem, nesse período, as denominadas Teorias críticas/progressistas da Educação.

A Educação Física acompanha esse debate, principalmente pela aproximação de professores (intelectuais) da área, dos programas de pós-graduação em educação, muito embora os conflitos e contradições no interior da área (principalmente por causa da tradição biologista e esportivizante da Educação Física) tracem contornos próprios ao embate sobre a produção do conhecimento na área (BRACHT, 1999).

Segundo Ludke et. al. (2001), é nesse período também que ocorre um profundo debate acerca da necessidade de estreitar as relações entre formação de professores (inicial e continuada) e pesquisa no intuito de profissionalizar o trabalho docente. Assim, a crítica aos modelos técnicos e propedêuticos de formação – que desvincula a produção do

conhecimento e dos saberes da ação pedagógica – foram amplamente questionados e problematizados no interior dos fóruns de educação (ENDIPE, ANPED, ANFOPE, etc.). Nesse debate, especial atenção fora dada à Didática e Prática de Ensino e à necessidade de reorientar a formação de professores sob um projeto amplo de formação unitária² (FREITAS, 1996).

AS PROPOSTAS DE PESQUISA COMO PARTE INTEGRANTE E INDISSOCIÁVEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É durante o período acima destacado que as propostas, possíveis, de formação de professores como pesquisadores e/ou práticos reflexivos se aproximam do debate educacional brasileiro. A discussão do professor-pesquisador e do prático reflexivo tem raízes inglesas e americanas surgidas no interior das preocupações e questionamentos sobre a necessidade dos professores intervirem conscientemente na realidade educacional, atendendo as demandas dos alunos e reconstruindo a sociedade.

Zeichner (1998) e Schön *apud* Ludke *et. al.* (2001) são autores que influenciam decisivamente o debate sobre o professor como sujeito da prática capaz de refletir criticamente sobre ela. Nesse sentido, estes autores abordam a necessidade de os professores produzirem conhecimento sobre sua prática, refletindo criticamente sobre ela e transformando-a qualitativamente. Uma outra perspectiva elaborada por Zeichner (1998) é a aproximação da Universidade da prática educativa concreta, cujo objetivo central seria uma troca de saberes e conhecimentos entre professores e pesquisadores por meio da pesquisa colaborativa. Essa proposta vai ao encontro com as discussões enfrentadas pela academia brasileira, no sentido de aproximar a Universidade pública brasileira das demandas sociais e especificamente das demandas da escola pública.

Outro autor internacional que também influencia o debate sobre o papel da pesquisa na formação dos professores é John Elliott, cuja principal proposta é a instituição da investigação-ação no cotidiano escolar. Os trabalhos de Elliott foram bastante difundidos no interior da pesquisa crítica educacional brasileira, colaborando na elaboração de concepções que

[...]se referiam a novos significados conferidos à relação entre teoria e prática [...], e também aos conceitos de currículo (como algo que é configurado ao longo da prática pedagógica), de ensino (como mecanismo de facilitação do processo dialético indeterminado entre as estruturas públicas de conhecimento e as subjetividades individuais) e de aprendizagem (como produção ativa do significado acrescida de desenvolvimento das capacidades) (LUDKE *et.al.*, 2001, p. 31).

A proposta de investigação-ação incorpora a noção de totalidade do processo educativo, propondo a unificação dos seus elementos fragmentados como: o ensino, o desenvolvimento curricular, a avaliação, a pesquisa educacional e o desenvolvimento profissional.

Na esteira desse debate, educadores brasileiros iniciam uma profícua produção sobre a necessidade da pesquisa no processo de formação de professores. A pesquisa entendida como instrumentos, métodos e concepções que possibilitam a compreensão da

² - Digo formação unitária na acepção gramsciana, cujo trabalho constitui-se como princípio educativo. Assim, a formação específica ou técnica não se desvincula da formação geral desinteressada. Essa perspectiva é essencial na formação dos intelectuais responsáveis pela organização e sistematização da cultura de acordo com os interesses da classe trabalhadora, bem como na instituição de uma formação onilateral.

realidade escolar e suas relações com os condicionantes sociais – ferramenta indispensável para os professores refletirem criticamente sua prática, reorientar o trabalho com base em saberes necessários sobre a realidade, embasar filosófica e cientificamente seu trabalho e produzir e socializar conhecimentos sobre a realidade da escola – tornou-se objeto de investigação e de importantes propostas para a formação inicial e continuada de professores.

As abordagens qualitativas de pesquisa são reivindicadas como formas, passíveis de concretização, de qualificação da prática pedagógica sustentada por conhecimentos e concepções filosóficas, que supere o praticismo, o *laissez-faire*, o recurso do misticismo, do mito e do senso comum para explicar as problemáticas educativas. Deste modo, surgem as propostas de investigação no cotidiano escolar pautadas por uma atitude etnográfica (ANDRÉ, 1995), cujos instrumentos (observação participante, entrevista e análise de documentos) são utilizados para entender o funcionamento da instituição, seu projeto e correlações de força, no sentido de estabelecer uma prática pedagógica embasada pela realidade da escola e pelos saberes necessários. Outras propostas de pesquisa são largamente utilizadas como meios de formação dos professores, tais como: o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação.

Todas as propostas de pesquisa como parte integrante e indissociada da formação de professores caminham no sentido de qualificar a prática pedagógica, estreitando as relações entre teoria e prática e constituindo o trabalho docente e a escola como lócus fundamental de produção de conhecimento acerca da educação, especialmente, no sentido de estabelecer uma *práxis* pedagógica que colabore com as mudanças sociais necessárias.

É fundamental destacar que tais propostas caminharam juntas com as reorientações que o movimento dos educadores e, de certa maneira, as alterações da legislação educacional imprimiram sobre a formação de professores. As discussões encaminhadas acerca do papel da Didática e da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores constituíram importantes referências sobre a necessidade de articulação da teoria à prática na formação de professores e, de certa maneira, foi responsável pela proposição e implementação (em alguns casos, especialmente nas Universidades públicas) do trabalho educativo como eixo articulador da produção de conhecimento e da necessidade do professor investigar sua prática (FREITAS, 1996).

As propostas e experiências da pesquisa no campo educacional e na formação inicial e continuada de professores não se restringiram ao campo da pedagogia, ao contrário, encontrou ecos nas diversas licenciaturas, entre elas a Educação Física.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A produção científica na Educação Física brasileira foi historicamente influenciada pela perspectiva de fundamentar a intervenção pedagógica. Bracht (1999) ressalta que, muito embora o conhecimento científico na Educação Física tenha sido influenciado pelas ciências naturais, especialmente os conhecimentos de ordem biológica e médica, cujo objetivo principal fora a fundamentação, cientificizada, da intervenção pedagógica sobre as práticas corporais.

Com o desenvolvimento e massificação das práticas esportivas, bem como com a entrada, oficial, do esporte no mundo da política (guerra fria, nacionalismos, fascismos), houve um processo de esportivização das práticas corporais e a identificação imediata entre Educação Física e Esportes, estando a primeira em posição de subordinação em relação à última. Tal processo, nos dizeres de Bracht (1999), despedagogizou a produção de

conhecimento em Educação Física, aproximando tal produção aos objetivos de rendimento e eficácia da instituição esportiva.

A condição de instrumento do sistema esportivo que a Educação Física e a produção do conhecimento na área assumiram durante as décadas de 1960 e 1970 foram amplamente questionadas durante a década de 1980 pelo denominado “movimento renovador da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Tal movimento recrudescer, principalmente, pela aproximação dos professores da área junto às teorias educacionais e às ciências humanas. É no bojo desse embate que a Educação Física busca o reconhecimento acadêmico, ou seja,

É a partir do contato, não com as Ciências do esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, que profissionais do campo da EF passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico. Independentemente da matriz teórica que esses profissionais vão adotar, o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico (BRACHT, 1999, p. 24).

É no interior desse embate e da reorientação teórico-metodológica da Educação Física e da produção de conhecimento na área que se inicia um profundo questionamento da formação inicial e continuada de professores de Educação Física e da própria produção de conhecimento.

Os projetos de formação de professores vinculados aos projetos históricos das classes populares, que lidem pedagogicamente com as práticas corporais ou a cultura corporal no interior das escolas, de forma crítica e consciente, são os eixos norteadores das discussões na área de meados da década de 1980 aos dias de hoje. A superação dos modelos acrílicos, ahistóricos e reprodutivistas, das propostas biologicistas e esportivizadas constitui-se na razão de ser do debate acadêmico e político na área. Até mesmo as diretrizes de produção e divulgação do conhecimento da área no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que tinha como hegemonia, até meados da década de 1980, o desenvolvimento e socialização da produção concernente às Ciências do Esporte são reorientados quando os grupos progressistas chegam à sua direção.

Assim, a produção do conhecimento na área se aproxima das práticas escolarizadas da Educação Física e do debate sobre a formação dos professores. O desenvolvimento de propostas pedagógicas – vinculadas e/ou inspiradas nas Teorias Pedagógicas da Educação como a Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Popular e Escola Nova entre outras – na Educação Física gerou a necessidade da formação continuada para socializar os professores em relação às novas propostas, mas também para validar na prática tais teorias.

Molina Neto (1997) identifica que a formação inicial em Educação Física tem sido historicamente deficiente, pragmática e afastada de reflexões aprofundadas sobre as relações Educação-Educação Física-Sociedade. Este autor observa também que a formação continuada desconsidera a realidade da escola e se adapta aos modismos do mercado, pouco contribuindo com modificações circunstanciais na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Na esteira desse debate, Taffarel (1995) e Medeiros (2003) analisam a Educação Física como uma área problema, principalmente no que se refere ao nível teórico-metodológico dos seus profissionais e também no engajamento acadêmico-político por mudanças estruturais na sociedade.

Segundo Taffarel (1995), há um profundo quadro de miséria na Educação e Educação Física brasileiras, decorrentes do estágio anacrônico do capitalismo em crise. Tal

quadro é caracterizado da seguinte forma: Miséria da produção crítica e veiculação do conhecimento produzido na área de Educação Física e Esporte. E as iniciativas pouco avançam, não conseguindo ultrapassar o universo das representações; Miséria da formação profissional, caracterizada pelo anacronismo curricular, falta de iniciação científica para todos, fragilidade teórica de professores formadores, burocratização das atividades científicas e acadêmicas; Miséria da Educação Física Escolar, inexistente de forma rigorosa, sistemática, séria e competente na escola pública ou sofrendo resistências para tal; Miséria das Instituições de Ensino Superior, manifestada pelas ofensivas privatizantes sobre a Educação Superior; Miséria das políticas que privilegiam o investimento no esporte-espetáculo (nicho importante do mercado).

No sentido do exposto, é preciso compreender as contradições que a realidade concreta em que têm se inserido o trabalho docente, dificultando a implementação de práticas pedagógicas avançadas, progressistas ou mesmo revolucionárias. As duplas e triplas jornadas de trabalho, os salários aviltados, a precária formação inicial e continuada, a falta de estrutura nas escolas e a falta de incentivo são os principais problemas que afetam as possibilidades de materialização de uma práxis transformadora na escola. Até mesmo as proposições de professor pesquisador e prático-reflexivo ficam restringidas ante essa massacrante realidade.

Seguindo esta reflexão fazemos os seguintes questionamentos em relação à formação do professor na perspectiva prático-reflexiva. Quais são as condições dos professores, principalmente no contexto da escola pública, de refletir e realizarem uma crítica consistente sobre os reais determinantes da realidade em que estão inseridos? Sem [uma] crítica consistente - que significa compreender que a sociedade em que vivemos é contraditória, e que se estrutura sobre a forma como o ser humano organiza o modo de garantir a sua produção e reprodução -, como o professor será capaz de presentificar o conhecimento que possibilite ao aluno superar a imediatividade do conhecimento cotidiano para alcançar uma sistematização mais consistente com o real, que supera o senso comum ou a aparência imediata do fenômeno? (ÁVILA, 2003).

Tais críticas são necessárias, mas é importante e necessário explicitar as contradições e as possibilidades que vem sendo paulatinamente construídas no interior da área. Importantes iniciativas de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação vêm sendo implantadas, com relativo avanço nas proposições de formação inicial e continuada que aliam produção de conhecimento, sistematização, organização e socialização dessa produção e prática pedagógica.

Ressalta-se, nesse percurso, as propostas do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal – NEPECC/UFU que organizou os professores da rede municipal de Uberlândia em torno de um projeto de formação coletiva permanente, investigação, produção e socialização de conhecimento por parte dos professores, tendo como fundamento o planejamento e a organização do ensino e da prática de pesquisa científica, associado à leitura constante da realidade social e suas condicionantes políticas, econômicas e culturais. A sistematização destes trabalhos vem sendo denominada de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, desde 1993. (PALAFOX *et. al.*, 2002).

Outra proposta importante que articula formação inicial e pesquisa é a do grupo de Metodologia do Ensino de Educação Física – MEN/UFSC. Seu projeto aproxima-se da discussão sobre a constituição da Prática de Ensino como eixo articulador do currículo de formação de professores de Educação Física, vinculando a produção de conhecimento nas diversas áreas do currículo à prática pedagógica (VAZ *et.al.*, 2002).

Num caminho semelhante, a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, que se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/FACED, tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação. Em destaque, observamos as contribuições desenvolvidas pela Pesquisa Matricial que vem sendo desenvolvida desde o ano 2000, investigando “problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, da formação de professores e da política pública nas áreas da educação, educação física.” (TAFFAREL, 2007)

Uma proposta recente, que tem sido olhada com bons olhos, é a iniciativa do Laboratório de Estudos e Educação Física – LESEF/UFES que elaborou um projeto de formação continuada pautada pelo princípio e contribuições da pesquisa-ação e da “formação continuada como formação crítico-reflexiva que privilegia a reflexão sobre a prática como referência para as ações do curso e a pesquisa como princípio de autoformação profissional” (BRACHT, 2002, p. 12).

A FEF/UFMG também vem desenvolvendo ações significativas no âmbito da formação de professores (inicial e continuada), cuja articulação entre pesquisa e intervenção pedagógica é um dos eixos articuladores do processo de formação. Destaca-se, nesse sentido, a proposição de um processo de capacitação de professores baseado nos métodos participativos desenvolvida no ano de 1996 junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Desse modo, acadêmicos e professores do ensino básico articularam esforços e procuraram “[...] ao mesmo tempo, compreender a realidade educacional contextualizada historicamente numa dada sociedade e como produzir ações que possam ser desencadeadas a partir da própria prática educativa e pedagógica dos sujeitos concretos”. (DAVID, 1998, p. 62).

Todas estas perspectivas e reflexões apontam para uma aproximação sistemática da formação dos professores da prática da pesquisa. Essa aproximação visa, antes de tudo, colaborar para uma construção crítica e fundamentada do trabalho docente, alimentando as perspectivas de qualificação do fazer educativo sob perspectivas democráticas de Educação (Física).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre o papel da pesquisa na formação inicial e continuada de professores, entre eles o de Educação Física, tem apontado reflexões fundamentais no sentido de constituir o trabalho docente como o eixo da formação de professores. Nesse sentido, é fundamental analisar sistematicamente os projetos pedagógicos e de formação de professores objetivando construir a formação em Educação Física, tendo a docência como eixo articulador.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação inicial (por meio de grupos de estudo e pesquisa, iniciação científica e produção de monografia de final de curso) são de fundamental importância para a aproximação dos professores/alunos dos métodos, metodologias e do fazer científico. Estas iniciativas, vinculadas à perspectiva de investigação/reflexão da prática pedagógica e da realidade escolar, podem contribuir efetivamente para a formação de professores coerentes em suas práticas, bem como para a

constituição de profissionais que reflitam sua prática e a realidade escolar, buscando o universal nas particularidades³.

Quanto à formação continuada, é necessário entendê-la não só como um processo institucional vinculado a cursos de pós-graduação, extensão ou reciclagem. O processo de formação continuada está presente na prática pedagógica do professor e em outros espaços como o sindicato e as organizações científicas.

Entretanto, a formação continuada institucional pode ser uma alternativa concreta de qualificação da prática pedagógica e da formação de professores capazes de refletir criticamente sobre sua prática por meio da investigação sistematizada. Mas uma proposta nesse sentido é contrária às perspectivas mercadológicas e academicistas de especialização, e vão ao encontro da proposta de Zeichner (1998) de pesquisa colaborativa entre professores da escola básica e professores pesquisadores da Universidade.

Outra necessidade para a formação qualificada e produção de conhecimento é, como afirma Medeiros (2003), a constituição de programas de Pós-Graduação *stricto-sensu*. Esta é uma necessidade real na continuidade da formação profissional especialmente nas regiões descentralizadas do país.

Tais reflexões colaboram para a articulação concreta de iniciativas acadêmicas e políticas em torno da efetivação da formação de professores, inicial e continuada, entendida como *práxis* cujos conhecimentos e intervenção sejam partes integrantes do fazer docente, buscando superar as amarras das condições objetivas por meio da organização coletiva, produção e socialização de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ÁVILA, A. B. et. al. *Experiências com a formação continuada/permanente: refletindo possibilidades*. Anais XIII COMBRACE. CAXAMBÚ, 2003. (cd-rom)

BRACHT, V. et.al. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores associados, v23, n.2, p.9-30, 2002.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVID, N.A.N. Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de educação física escolar. *Pensar a Prática*. Goiânia: Ed. UFG, Vol. 1, n. 1, pp. 59-73, 1998.

³ - Segundo Luís Carlos de Freitas (1995, p. 73), ainda que, durante a investigação da realidade, estejamos questionando o imediato, as relações concretas da aula, é preciso buscar o universal, as regularidades do objeto, postas na organização do trabalho da escola e no modo de produção da sociedade.

DOURADO, L.F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: PARO, V. H.; DOURADO, L.F. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, p. 49-58, 2001.

FREITAS, H.C.L. *O trabalho como princípio articulador da prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUDKE, M. et.al. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MEDEIROS, M. Formação continuada do professor de educação física. *Anais XIII COMBRACE*. Caxambu, 2003. (cd-rom)

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. *Anais X COMBRACE*. Goiânia, pp. 63-71, 1997.

PALAFIX, G. H. M. et. al. *Planejamento coletivo do trabalho pedagógico- PCTP: a experiência de Uberlândia*. Uberlândia: Casa do livro, 2002.

TAFFAREL, C.N.Z. Referencial teórico-metodológico para a produção do conhecimento sobre metodologia do ensino da educação física e esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria, v. 16 n. 2, pp 122-133, 1995.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, n.9, pp. 13-23, 1998.

_____. Relatório anual de atividades 2006: GRUPO LEPEL/FACED/UFBA. Disponível em: <http://www3.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em 01 abr. 2007.

VAZ, A.F. et.al. *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física*. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. et.al. (orgs) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) –pesquisador(a)*. Campinas: ALB/Mercado de letras, pp. 207-236, 1998.

Endereços:

Hugo Leonardo Fonseca da Silva
E-mail: hgleofs@gmail.com
Rua Queiroz Barreto Qd34 Lt 18
Parque das Amendoeiras – Goiânia/GO

CEP- 74780-510.

Lílian Brandão Bandeira

E-mail: lilian.bandeira@bol.com.br

Rua Rondônia Bloco E1 apto 302. Residencial Plaza.
Setor Urias Magalhães. Goiânia-GO. CEP: 74565-120.