

# **PARADIGMAS, SABERES E PRÁTICAS: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**ALVES, Wanderson Ferreira** - UEG

**GT:** Formação de Professores/ n. 08

**Agência Financiadora:.** Não contou com financiamento.

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas temos assistido a educação e, dentro dela, a formação de professores, serem tidas como um certo caminho em direção ao desenvolvimento do país e a conseqüente preparação dos cidadãos para um mundo tecnológico e globalizado (OLIVEIRA, 2002). Nesse quadro muita coisa não é explicitada. Não se diz, por exemplo, que a relação entre educação e emprego não é direta, como também não se fala que a equação estabelecida entre educação, economia e progresso do país - progresso em direção aos países capitalistas centrais – corresponde a uma falácia com mais de trinta anos (FRIGOTTO, 1999).

De qualquer modo, é dentro deste cenário que a crescente preocupação com a formação de professores vem se desenhando e não podemos negar, como sugere o título de um belo artigo de Enguita (1998), que o magistério hoje se dá em uma sociedade em mudança. Assim, pensar a formação do profissional docente em um contexto como esse é uma tarefa complexa, mas também um instigante desafio.

Aqui existe um aspecto que é importante ser ressaltado e que diz respeito a um duplo movimento na formação de professores. Ora, se de um lado há uma perspectiva ideológica em relação à educação e a formação dos docentes, por outro há o próprio movimento de profissionalização do professorado, que força as questões aqui levantadas na direção do efetivo desenvolvimento do professor. Contudo, a resultante desta relação depende dos contextos históricos e sociais específicos de cada país e do modo como estes incorporam e se apropriam de concepções que gravitam em âmbito mundial. A configuração da profissão docente de um determinado país representa um processo de idas e vindas constantes entre um nível intra e internacional (NÓVOA, 1995). Nesse

multifacetado campo, que é a formação de professores, nosso estudo se ocupa particularmente de discutir a formação continuada em Educação Física.

O campo da formação profissional em Educação Física, em relação às práticas de formação continuada, muitas vezes tem estado assentado em cursos de pequena duração, atualizações e atividades de repasse de conhecimentos (MOLINA NETO, 1997). No entanto, a formação do professor para espaços tão complexos, como são as nossas escolas, precisa superar tais perspectivas. Os cursos de especialização são um caminho interessante. Sua duração é relativamente longa, são mais de 300 horas de curso, bem como propicia ao professor acessar níveis subseqüentes em sua formação. Assim, constituem-se em um importante espaço para o desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, devemos ter claro que um curso de formação de professores pode seguir diferentes direções, nem todas condizentes com a efetiva melhoria da profissão, como evidencia o modelo tradicional de formação, baseado na racionalidade técnica (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, s.d.). Diante desse contexto, que procuramos aqui esboçar, é que podemos situar este estudo. A pesquisa que apresentamos neste texto está entre aquelas que discute os professores e sua formação.

Este texto apresenta uma síntese da pesquisa que desenvolvemos junto aos cursos de especialização de duas universidades. Partindo da noção de paradigma trazida por Zeichner (1983), que o compreende como sendo a matriz de crenças e suposições a respeito dos fins e propósitos da formação docente, o nosso estudo teve como objetivo analisar e compreender os paradigmas de formação que permeiam os cursos de especialização em Educação Física escolar em duas instituições de ensino superior. Assim, mais do que simplesmente constatar o paradigma de formação dos referidos cursos, a intenção foi compreendê-los por dentro.

O texto a seguir está organizado do seguinte modo: em um primeiro momento, apresentamos brevemente os autores que embasam nosso estudo e as questões que nortearam a investigação; em um segundo momento, descrevemos sucintamente o modo como a pesquisa foi realizada e quem são os nossos sujeitos pesquisados; no terceiro momento, apresentamos os resultados da pesquisa, onde evidenciamos os aspectos centrais que emergiram da investigação; por último, trazemos as nossas conclusões, sinalizando com algumas indicações para uma possível reorientação das questões levantadas.

## A BASE TEÓRICA DE NOSSO ESTUDO E AS QUESTÕES DE PESQUISA

A formação de professores é atualmente um tema que vem sendo objeto de análise de diversos autores (VEIGA, 2002; TARDIF, LESSARD & GAUTHIER s.d; NÓVOA, 1991, 1995; TAFFAREL, 1993; BRACHT, 2001; entre outros), seja em âmbito nacional ou internacional. O nosso estudo pretende contribuir com esse animado debate, bem como colaborar para o desenvolvimento profissional dos professores a partir da compreensão de uma realidade específica.

A perspectiva tradicional de formação de professores, muitas vezes, vem se apoiando na lógica da racionalidade técnica, seguindo um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos

*A epistemologia da racionalidade técnica repousa na idéia de que um conhecimento profissional é um conhecimento aplicado que se fundamenta hierarquicamente em princípios gerais ao mais alto nível, e ao mais baixo nível na resolução de problemas concretos. Uma ciência aplicada repousa numa ciência fundamental. Este modelo da racionalidade técnica não é só a base do conhecimento profissional, está também na base do contexto institucional de produção de conhecimento no sentido em que a pesquisa está institucionalmente separada da prática. Os investigadores vão elaborar os conhecimentos que serão utilizados em seguida pelos práticos. A formação é concebida sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes, que de seguida os vão utilizar na prática. (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, s.d., p.19).*

Esta forma de conceber a educação do professor está em oposição à concepção que este estudo empreende. Nesse sentido, a opção feita é pela perspectiva apontada por Nóvoa (1991,1992), Veiga (2002) e Tardif (2002). São as contribuições desses autores que estão na base deste estudo. Vamos apresentá-las em resumo.

A contribuição de Nóvoa (1991,1992) para o nosso estudo vai no sentido de captar a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão de professor. Suas proposições sinalizam para o desenvolvimento da docência e para a valorização da escola como local central nesse processo.

Para Nóvoa (1992) o espaço da formação do professor é o lugar onde a profissão é construída e por isso ressalta a relação profissão/formação em seus escritos. Grupo profissional ligado primeiramente a igreja e depois ao Estado, os professores foram identificados com a figura do padre (a idéia de sacerdócio) e com um grupo de profissionais sem fala própria (a tutela do Estado), enquanto outros grupos de trabalhadores constituíam

sua autonomia (NÓVOA, 1991, 1995). Essa questão é problemática para o autor, por isso defende uma nova profissionalidade docente.

A perspectiva trazida por Veiga (2002) nos permite compreender a concepção de formação docente em marcha no contexto brasileiro (o tecnólogo do ensino) desde a última década e, ao mesmo tempo, avançar para uma formação que tenha: o exercício da docência como núcleo, a pesquisa como princípio formativo e uma duração que englobe todo o percurso da carreira.

De acordo com Veiga (2002), não há na docência um momento definitivo em que cesse a dinamicidade da formação. Tal dinamicidade existe porque o núcleo central é o exercício do magistério, sendo que a partir dele deve se organizar a formação inicial e continuada, como também a pesquisa em educação.

Para Veiga (2002) a formação inicial deve proporcionar ao aluno um amplo desenvolvimento no âmbito científico, cultural, social e pedagógico; ao passo que a formação continuada deve procurar responder as situações vividas pelos professores. Daí se compreende que a formação docente deve guardar unidade entre a formação inicial e a continuada. Nessa perspectiva, *...associa-se o conceito de formação de professores a inconclusão do homem. A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente* (VEIGA, 2002, p. 16).

A contribuição trazida por Tardif (2002) também foi fundamental ao possibilitar a percepção da complexidade do trabalho docente e a compreensão de que os professores constroem e mobilizam saberes em seu ofício.

Para Tardif (2002) o professor em seu trabalho mobiliza uma pluralidade de saberes: os saberes da formação profissional, relativos as ciências da educação e das idéias pedagógicas; os saberes disciplinares, oriundos das disciplinas específicas; os saberes curriculares, relativos a organização do conhecimento escolar; e os saberes experienciais, oriundos da experiência profissional individual e da socialização no trabalho. Mas os saberes dos professores não são apenas plurais, são também temporais, ou seja, são constituídos por meio da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo de sua vida pessoal e profissional. Assim, são saberes formados na passagem e no

entrelaçamento de tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola primária, da formação profissional, da entrada na profissão, da carreira e outros (TARDIF, 2002).

Os professores, contudo, não mantêm com os saberes uma relação homogênea, assim é que os saberes da experiência parecem ter maior relevância para os professores de profissão, pois, através deles é que julgam e apreciam o que está a sua volta. Formados pela sedimentação dos outros saberes, os saberes da experiência são o núcleo do saber docente (TARDIF, 2002).

A partir dos referidos autores buscamos esclarecer as nossas questões de pesquisa e, à medida que foram sendo solicitados pela exigência própria da dinâmica do processo de pesquisa, outros autores também foram chamados a darem sua contribuição para a nossa discussão. Tendo feito essas considerações, apresentaremos agora as questões que nortearam a investigação. São quatro as nossas questões.

Procuramos saber como os cursos de especialização analisados situavam-se em relação as diferentes perspectivas de formação continuada. Nesse ponto nos baseamos nos modelos de formação apontados por Nóvoa (1991) e Chantraine-Demilly (1992). Em síntese, esses autores apresentam modelos de formação que oscilam entre uma formação continuada meramente acadêmica, uma formação no contexto escolar limitada a prática e uma formação crítico-reflexiva no contexto da escola. Aqui importava saber: quais as aproximações e distanciamentos esses cursos guardavam dos vários modelos de formação apontados pela literatura?

Para o desenvolvimento de nosso trabalho era também importante captar a percepção que os sujeitos das instituições possuíam a respeito da formação que produziam e vivenciavam. Assim, perguntamos: como os professores-formadores, os professores-alunos e os coordenadores de ambos os cursos concebiam as práticas formativas em questão?

Um outro aspecto que julgamos relevante tentar entender com mais profundidade, diz respeito à relação que os professores-alunos mantiveram com os saberes que portam dentro de um contexto em que estavam acessando novos saberes nos cursos de especialização. Frequentemente, lembra Tardif (2002), os professores acabam por estabelecer uma relação de exterioridade com os saberes disciplinares, na medida em que estes são muitas vezes vistos como produtos já moldados em sua forma e conteúdo. Diante

disso é que perguntamos: qual a relação que os professores-alunos estabeleceram com o saber no interior dos cursos investigados?

Outro aspecto que nos propusemos a entender corresponde ao tipo de interesse que move o oferecimento dos cursos e de suas práticas formativas. Nesse aspecto, nos apoiamos em Habermas (1982) para perguntar: qual o interesse constitutivo do conhecimento orienta os cursos de especialização analisados? Em uma área como a Educação Física, ainda com forte presença da perspectiva positivista, aprofundar um pouco mais a compreensão a respeito desta questão nos parecia interessante. É preciso ter claro que o conhecimento é formado por interesses que o orientam e o constituem (HABERMAS, 1982).

### **A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

O estudo foi desenvolvido nos cursos de especialização em Educação Física escolar de duas universidades, sendo realizado mediante o uso de entrevistas, questionário e análise dos projetos dos cursos. Uma das instituições é uma universidade federal e está na terceira edição de seu curso de especialização, sendo este oferecido em disciplinas com aulas as segundas, quartas e sextas-feiras. O curso possui 390 horas e vagas para trinta e três alunos.

A outra instituição investigada é uma universidade estadual e está na segunda edição de seu curso de especialização em Educação Física escolar. As aulas ocorrem em encontros quinzenais, sendo as disciplinas oferecidas em módulos, aos finais de semana e intensivamente nos meses de férias nas escolas. O curso totaliza 420 horas e oferece 50 vagas.

Para a concretização de nossa pesquisa entrevistamos os coordenadores e os professores-formadores de ambos os cursos. Esses nossos entrevistados são todos mestres e doutores, tendo uma relação de trabalho estável e na sua maioria com dedicação exclusiva as suas instituições, com exceção dos docentes da universidade estadual, onde vários deles ensinam em diversas outras instituições e enfrentam condições de trabalho bastante precárias.

Também entrevistamos os professores-alunos das duas instituições. Foram entrevistados seis professores-alunos na universidade federal e oito da universidade estadual, sendo entrevistas do tipo semi-estruturadas que foram gravadas e depois transcritas para a análise.

A escolha do grupo de interlocutores no caso dos professores-alunos foi o tempo de exercício do magistério. Tendo como base os estudos de Huberman (2000), sobre o ciclo de vida profissional, e os estudos de Tardif (2002), a respeito do saber da experiência, escolhemos professores-alunos com pouco tempo de ingresso no magistério e professores-alunos que já possuíssem um saber experiencial mais consolidado, com mais de cinco anos de exercício da profissão.

Os nossos professores-alunos tiveram seu perfil levantado por meio de um questionário. Os dados revelaram que em sua maioria trabalham em escolas públicas (72% na universidade federal e 65% na estadual), ganham até cinco salários mínimos (90% na universidade federal e 80% na estadual), possuem jornada semanal de trabalho entre 40 e 60 horas (70% na universidade federal e 63% na estadual) e praticamente todos os discentes de ambas as instituições convergiram no fato de estarem procurando a pós-graduação pela possibilidade de aprimoramento profissional e seguir níveis subsequentes na formação.

## **OS RESULTADOS**

Procuraremos expor nesse momento os aspectos que julgamos mais relevantes e os principais achados de nosso estudo. Faremos aqui uma síntese e sempre que possível traremos evidências do que foi encontrado.

### **O que dizem os projetos**

Há algum tempo sabemos que em uma escola o projeto político-pedagógico está associado à organização do trabalho pedagógico como um todo (VEIGA, 1995). De modo semelhante, os projetos das instituições investigadas não se constituem desligados do trabalho pedagógico realizado e nesse sentido sua análise tornou-se importante.

Fazendo um resumo do que pôde ser observado, nota-se que os cursos possuem vários aspectos que aproximam as duas propostas de formação continuada. A idéia de oferecer um sólida formação aos professores-alunos do curso e promover a mudança das práticas parece permear ambos os cursos de especialização. Do mesmo modo, as duas instituições parecem dar grande valor a produção do conhecimento orientado cientificamente e esperam isso de seus professores-alunos. Assim, organizam seu trabalho pedagógico em disciplinas em que são apresentadas e discutidas questões relativas à

educação, à Educação Física e à sociedade de modo geral. Tal processo tem seu desfecho como o trabalho final de curso (monografia ou artigo), ponto em que se espera que os professores-alunos façam a síntese do percurso trilhado e produzam o conhecimento.

Na análise que realizamos fica claro que os cursos objetivam oferecer uma formação de qualidade aos professores-alunos, projetando seu eixo de intencionalidades para além do simples atendimento a lógica do mercado. Isto pode ser percebido, por exemplo, no depoimento de uma das coordenadoras entrevistadas:

*...não pode ser qualquer curso, nosso objetivo não é montar um curso de especialização para ter uma forma de arrecadar um investimento, um lucro, fazer um caixa, não é esse nosso objetivo. Nosso objetivo é fazer um curso que atenda a essas necessidades e é em função disso que a gente pensa as disciplinas, a exigência em relação a produção do conhecimento. Quer dizer, os professores não vão chegar aqui ter um bloco de conteúdos e ir embora. Toda a orientação que é dada por nós, e que os professores desse curso também assumem, é de uma sólida firmeza teórica [...].*

Na análise dos projetos fica claro também que ambos os cursos se aproximam do modelo universitário, apontado Chantraine-Demilly (1992), ou do modelo acadêmico, apontado por Nóvoa (1991). Nesses modelos, a formação continuada é externa ao espaço da prática profissional dos professores-alunos e encaminhada pela instituição universitária, havendo uma secção temporal, espacial e epistemológica entre trabalho e aprendizado.

Nesse sentido, se por um lado os cursos de especialização em questão distanciam-se de uma formação eminentemente prática, por outro não parecem superar o modelo tradicional de formação. Os dois cursos analisados têm como local de formação o espaço da universidade e o corpo de conhecimentos veiculados correspondem a conhecimentos fundamentais. São conhecimentos que os professores-alunos devem se apropriar, porque são cientificamente constituídos e, de posse deles, operar a intervenção em outro âmbito, mais precisamente no âmbito escolar.

### **Professores ensinando outros professores: os professores-formadores**

Os professores-formadores dos cursos de especialização em Educação Física escolar da FEF/UFG e da ESEFFEGO/UEG quando perguntados sobre a contribuição do curso de especialização para o desenvolvimento profissional dos professores-alunos e a importância da formação continuada, apresentaram respostas que seguem em duas linhas de argumentação. A primeira delas vai no sentido de que o curso de especialização, como



espaço de formação continuada, tem sua importância e contribuição assinalada por ampliar o conhecimento e fornecer uma visão crítica aos professores-alunos.

A segunda linha de argumentação vai no sentido de defender a importância da formação continuada em questão pela contribuição que esta daria a formação do professor como um pesquisador. No entanto, é curioso observar que a organização do trabalho pedagógico realizado no âmbito dos dois cursos analisados contribui de maneira muito tênue para isso, por exemplo, limitando a pesquisa a um momento da formação: o final do curso.

Talvez a questão da formação do professor-pesquisador esteja iniciando em ambas as instituições, mas por enquanto parece corresponder a algo muito mais desejado que efetivado. De qualquer modo, formar pesquisadores é uma proposição de vários dos professores-formadores, como fica claro no depoimento de um dos docentes da universidade federal:

*A minha expectativa, a compreensão que a gente desenvolve, é que esse curso de especialização em Educação Física escolar pode dar, digo pode porque está no campo das possibilidades, mas ele pode dar para o professor a condição de compreender melhor seu objeto de trabalho, seu local de intervenção profissional e pedagógico. Pode dar pistas a ele de ampliar seu leque para sua investigação, para sua dimensão de ser pesquisador também, além de ser professor.*

Os depoimentos dos docentes dos cursos de especialização analisados indicam também que estes tentam valorizar o percurso profissional já trilhado pelos alunos, entendendo que esse percurso lhes lega um conjunto de percepções que precisam ser trazidas para a prática formativa em questão. Uns elaboram estratégias pautadas no respeito e no diálogo, na busca de escutar o que dizem os alunos e a partir daí fazer a mediação com a teoria. Outros usam estratégias semelhantes, mas buscando uma maior efetividade da ação pedagógica, vinculam o eixo do trabalho realizado em sua disciplina a efetivação concreta da atividade de pesquisa. Estes últimos são os que parecem ter obtido maior êxito, segundo os depoimentos dos professores-alunos.

Contudo, é importante apontar ainda um outro aspecto que alguns dos depoimentos dos docentes de ambos os cursos deixaram transparecer. Não raro, os mesmos professores-formadores que apontavam a importância de um curso de especialização levar em consideração o universo dos alunos, suas experiências e seu contexto de trabalho, sinalizavam também certa “dificuldade” em lidar com esse saber da experiência dos

professores-alunos. A esse respeito é interessante a fala de um dos professores-formadores da universidade estadual que, comentando sobre sua disciplina, evidencia um pouco de como compreende os saberes da experiência dos docentes em relação ao saber acadêmico:

*O nosso grande desafio é reconduzir o que os alunos-professores traziam de suas experiências nas suas escolas, para dar um tratamento pedagógico e científico dentro da disciplina. Quer dizer, existe uma necessidade premente de estar buscando na realidade os elementos que dão sustentação ao que nós estamos discutindo teoricamente na academia. Agora, é preciso superar a simples dimensão da contação de experiências, para a análise da experiência. Quer dizer, a medida em que ele traz a experiência, ela é confrontada em sala de aula com o saber sistematizado que os autores trazem, esse professor deve voltar para a escola, essa é nossa expectativa, com um olhar diferente para essa dimensão do planejamento.*

Parece ser possível dizer que os professores-formadores dos cursos de especialização experimentam uma situação ambígua: precisam com uma mão segurar os saberes experienciais dos professores-alunos e com a outra segurar o saber acadêmico. Assim, os professores-formadores vêm-se constantemente em uma relação de tensão entre imprimir o saber acadêmico e acolher o saber da experiência de seus alunos. Aqui é interessante a contribuição de Tardif (2002).

De acordo com Tardif (2002), os saberes da prática dos docentes são saberes desvalorizados pela instituição universitária, pois esta os considera como sendo mero senso comum. Portanto, não sendo científicos, por conseqüência, são inferiores para a universidade. Estando os professores-formadores no âmbito universitário, no seio de uma proposta de formação que quer ser orientada cientificamente e tendo que, ao mesmo tempo, valorizar os saberes da experiência dos alunos, a tensão emerge.

### **Entre idas e vindas na formação: os professores-alunos**

Os nossos professores-alunos entrevistados parecem valorizar os novos conhecimentos que acessam no âmbito dos cursos de especialização. Em seus depoimentos fica evidente a importância que dão aos saberes disciplinares oferecidos pelos cursos, como mostra a fala de uma das professoras-alunas mais experientes da universidade federal:

*Eu acho que todas as disciplinas de uma certa forma me fizeram refletir sobre algumas questões, quer seja para dar continuidade aquilo que eu já fazia ou para me colocar em xeque, me questionar sobre algumas atitudes. Nesse sentido é que eu falo que a parte teórica contribui para te fazer refletir mesmo, sobre suas ações na escola.*

Aqui há um aspecto interessante que pudemos perceber em nossa pesquisa. Os professores-alunos mais experientes, embora reconheçam a importância dos novos conhecimentos adquiridos para o revigoramento de sua formação inicial, pautada nos antigos currículos de forte base biológica e esportiva dos anos 70 e 80, não os recebe sem manter uma postura crítica. Ademais, percebem que seus saberes foram pouco valorizados nos cursos. Nesse aspecto, ao que parece, o fato dos professores-alunos terem como núcleo de seus saberes a experiência profissional (TARDIF, 2002), inclina-os a valorizar seus saberes e a avaliar os novos conhecimentos disciplinares que lhes chegam utilizando esse amálgama de saberes. Não se trata, portanto, de uma simples recusa ao conhecimento teórico, como comumente se pensa.

No caso dos professores-alunos com menos tempo de experiência no magistério, estes se mostraram mais facilmente transpassados pelos saberes veiculados pelos cursos. É possível que a explicação para isso esteja no fato de ser pequena a distância que os separa da formação inicial, bem como por terem o saber da experiência menos consolidado.

Outro aspecto importante é que vários dos professores-alunos com menor experiência no ensino sinalizaram uma posição de crítica aos conhecimentos que lhes foram oferecidos nos cursos de especialização, indicando que várias das disciplinas foram muito próximas ao que já tinham tido acesso na graduação. Contudo, convém ressaltar que isto ocorreu com maior intensidade na universidade estadual. De qualquer modo, vislumbra-se aí uma espécie de ausência de *continuum* na formação e, ao mesmo tempo, alguns limites do modelo acadêmico (NÓVOA, 1991) para a formação continuada de professores. O depoimento de um destes professores-alunos evidencia bem a dimensão dessa questão. O nosso informante comenta sobre o grau de semelhança entre sua formação inicial e a que está tendo acesso na especialização:

*Estão bem semelhantes, não sei se é porque eu esperei demais. Quando eu terminei meu curso eu falei: “nossa, quero fazer uma especialização”. Aí você pensa que seria uma coisa que iria, assim, muito além. Não sei se minha expectativa foi maior, mas eu acredito que está sendo muito semelhante.*

Os nossos professores-alunos entrevistados, a dependência do tempo de experiência profissional, também perceberam um maior ou menor distanciamento dos cursos de especialização em relação ao contexto escolar.

Nos depoimentos é possível perceber um duplo movimento em que os professores-alunos mais experientes apontam o avanço do curso de especialização, proporcionado pela luz que a teoria joga sobre a prática, e também o seu recuo, sinalizado pela distância do espaço de trabalho. Vejamos o que nos diz uma das professoras-alunas da universidade estadual:

*Olha, sinceramente, eu às vezes acho que fica longe da realidade. É uma preocupação minha, porque quando você chega no chão da escola parece que a faculdade, quando eu venho até aqui, está tão distante da minha realidade prática lá. Mas, ao mesmo tempo, eu sinto que estou sendo sacudida, “acorda”, entendeu. Tem tantos conteúdos importantes e formas de você trabalhar que hoje estão acontecendo, mas eu ainda não consegui amarrar sabe. Mas assim, na minha boa opinião, eu não estou discriminando a especialização, mas eu acho que precisava da faculdade ir para a escola também...lá no chão da escola.*

Esta questão pode ser melhor compreendida a partir das contribuições de Tardif (2002). Para o referido autor, o modelo universitário comporta uma formação do tipo disciplinar e aplicacionista do conhecimento, ponto que faz com que a lógica da formação seja regida por questões de conhecimento e não de vivência real da prática pedagógica. Existe uma distância formal em relação ao trabalho escolar.

*[...] a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distantes e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazerem bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2002, p.272).*

Para os professores-alunos com menor experiência, algumas disciplinas dos cursos de especialização foram mais próximas do contexto escolar e outras mais distantes. Contudo, em suas falas parece que a questão da distância entre a universidade e a escola é menos problemática do que para os professores mais experientes. Tal posição dos professores-alunos talvez possa ser explicada pelo fato de que ao terem um saber experiencial menor, conseqüentemente, experimentaram de forma ainda muito tênue a imersão no trabalho escolar e seus processos de socialização.

### **Os cursos de especialização e os interesses constitutivos do conhecimento**

Para Habermas (1982), o conhecimento que a humanidade produz está, irremediavelmente, ligado a interesses que o orientam e que ao mesmo tempo os constituem. São três esses interesses: o técnico, o prático e o emancipatório. Sucintamente é possível dizer que o interesse técnico envolve um conhecimento capaz de prever e controlar a realidade, dentro de condições específicas e segundo uma ação técnica; o conhecimento prático está relacionado à orientação do juízo, das ações práticas, das atitudes; já o conhecimento emancipatório tem em vista a *auto-reflexão* dos sujeitos e a conseqüente produção de sua autonomia (HABERMAS, 1982). Tais interesses constitutivos do conhecimento não surgem desprendidos das relações sociais e das práticas estabelecidas pelos seres humanos em sociedade, desse modo, estão ligados ao trabalho e a interação (HABERMAS,1982). E nossos cursos? Como se situam frente a esses interesses?

A análise dos projetos de ambos cursos de especialização, os depoimentos dos coordenadores, as falas dos professores-formadores e dos professores-alunos, indicam que o conhecimento no âmbito de ambos os cursos não pretende ficar preso somente a dimensão instrumental do trabalho. Também não se trata de um conhecimento que pretende elaborar e julgar os melhores caminhos para a prática pedagógica sem questionar quais são esses caminhos, sem perguntar se podem ser diferentes. Os cursos de especialização em questão parecem não desprezar essas dimensões, mas vão além dela ao, constantemente, chamarem a atenção para a necessidade do professor-aluno estar refletindo sobre sua realidade e ao tentar fomentar nesse aluno o pensamento questionador das práticas e das realidades instituídas. Nesse aspecto, o próprio desejo dos professores-formadores de que os alunos dos cursos se tornem professores-pesquisadores denota a direção de um processo formativo orientado a emancipação dos sujeitos.

Ademais, é importante observar que a própria base teórica que sustenta os cursos acena com uma perspectiva de conhecimento que se propõe crítico da realidade social, crítico ao capitalismo e seus vínculos com a educação, crítico as ideologias.

O exame das bibliografias revela inclusive que parte significativa das obras relacionadas estão ligadas, às vezes mais ou às vezes menos, a tradição marxiana. A exemplo de obras de autores como Mariano Enguita, José Carlos Libâneo, Luís Carlos de Freitas, Celi Taffarel, entre outros. Desse modo, talvez seja possível dizer que ambos os

cursos de especialização aproximam-se do interesse emancipatório apontado por Habermas (1982).

## CONCLUSÕES

A nossa pesquisa teve como temática central à formação de professores. Especificamente, discutimos a formação continuada no campo da Educação Física, enfocando dois cursos de especialização para a área escolar. Nesse percurso, procuramos observar os aspectos centrais dos projetos de curso de ambas as instituições e entrevistamos coordenadores, docentes e discentes.

Desse modo, foi possível observar dois cursos de especialização que se aproximam ao modelo acadêmico ou universitário de formação. Os cursos analisados pretendem oferecer uma formação de qualidade a seus alunos e pudemos perceber também o esforço dos professores-formadores em estar garantindo isso. Isto ficou claro, por exemplo, nos momentos em que os professores-formadores narravam a necessidade dos alunos conhecerem e se apropriarem das teorias, dos novos estudos e das novas metodologias de trabalho que apresentavam.

A perspectiva de formação docente que orienta ambos os cursos procura constituir um processo em que os professores-alunos possam compreender criticamente a realidade social e nela intervir, buscando assim a relação entre conhecimento e intervenção. Desse modo, junto com Habermas (1982), é possível dizer que o desejo de uma sociedade emancipada parece permear os cursos de especialização das duas universidades que investigamos.

A relação que se estabelece entre o eixo de intencionalidades dos projetos e a dinâmica interna aos processos formativos, mostra que as instituições analisadas logram relativo êxito em suas proposições, mas que existem pontos problemáticos que carecem de atenção. As tensões surgidas em relação à valorização dos saberes dos docentes, a secção entre universidade e escola, entre trabalho e aprendizado, bem como a percepção de uma formação com ausência de *continuum*, comentada por vários dos professores-alunos com menos tempo de trabalho escolar, são algumas das questões que precisam ser futuramente equacionadas, mas que hoje também compõem a *matriz de crenças* inerentes aos cursos de especialização Educação Física escolar analisados.

Diante das questões que pudemos observar em nosso estudo, talvez possamos sinalizar com alguns pontos a serem reorientados nas práticas formativas que envolvam cursos de especialização. Julgamos que são importantes três questões:

(1) *Constituir modelos alternativos de formação* – os modelos acadêmicos de formação têm a sua importância, talvez sejam o melhor modo de repasse de conhecimentos. Contudo, como sugerem Tardif (2002) e Veiga (2002), temos de nos perguntar se não seria possível ensaiarmos novos modelos de formação, onde não se separe os locais de mobilização (mundo do trabalho), da produção (mundo da investigação) e da comunicação (mundo escolar) ? As experiências formativas envolvendo a perspectiva da pesquisa-ação parecem se aproximar disto.

(2) *A universidade e a escola precisam estar mais próximas* – tendo claro que cada uma das instituições deve resguardar sua identidade, acreditamos que seja necessário um maior vínculo entre a instituição escolar e a universidade. Novos arranjos de formação têm poucas chances de se efetivarem se as duas intuições não se penetrarem.

(3) *O idioma pedagógico da formação precisa ser reorientado* – uma concepção ingênua ou tecnicista de educação não é o melhor caminho para a formação de professores. A formação do professor deve estar orientada na vertente crítica da educação. No entanto, aqui é necessário chamar a atenção para um fato já apontado por diversos autores (LELIS, 2001; DIAS-DA-SILVA, 1998; FIORENTINI et al, 1998): a vertente crítica dos anos 80 ficou muitas vezes presa às dimensões políticas e sociais amplas, passando a focalizar os professores nas escolas pelo que não eram ou pelo que lhes faltavam. Essa lógica precisa ser rompida. Sem uma necessária *mudança de idioma pedagógico* (LELIS, 2001) na formação docente, as práticas de formação serão sempre um empreendimento entre alguém que sabe (o docente universitário) e alguém que possui um falso saber (o docente da escola).

Os aspectos que assinalamos ao longo deste estudo não constituem todas as condições necessárias e suficientes para um novo desenrolar do trabalho pedagógico na formação continuada de professores. Contudo, esperamos ter trazido algumas contribuições para o campo da formação docente, em particular para as práticas de formação continuada. A pesquisa que desenvolvemos foi sempre permeada por esse desejo.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Anais do XII CONBRACE*: Caxambú, 2001.

CHANTRAINE – DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, Campinas, abr. 1998.

ENGUITA, M. O magistério em uma sociedade em mudança. In: VEIGA, I.P.A.(org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. IN: GERALDO, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. E. A(orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000

LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, nº 74, ano XXII, abril de 2001.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e esportes. *Anais do X CONBRACE*, Goiânia, 1997, p.36-44.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_ *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_ Les enseignants: à la recherche de leur profession. *Revista da Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, v. 21, n.1, 1995.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAFFAREL, C.N.Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas, Faculdade de Educação/Universidade de Campinas, 1993 (Tese de Doutorado).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: Rés – Editora, s.d.



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

VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a formação do professor hoje. *Anais do XI ENDIPE*: Goiânia, 2002.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, May-June, volume XXXIV, number 3, 1983.