

A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar

CDD. 20.ed. 378.124

Wanderson Ferreira ALVES*

* Universidade Estadual de Goiás.

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar e compreender o paradigma de formação docente que permeia os cursos de especialização em Educação Física escolar em Goiás. São dois os cursos analisados: um oferecido por uma universidade estadual e outro por uma universidade federal. Diante desse objetivo é que nos propusemos a entrevistar discentes, docentes e coordenadores de ambas as instituições, bem como a analisar seus projetos para os cursos de especialização que oferecem, constituindo o processo a partir da abordagem qualitativa. A nossa caminhada ao longo deste estudo possibilitou perceber que ambos os cursos analisados são cursos sérios e que procuram fornecer uma formação de qualidade aos professores-alunos. Ambos os cursos de especialização possuem perspectivas de formação docente muito próximas, correspondendo ao modelo universitário ou acadêmico de formação continuada. Tal perspectiva de formação não fica sem conseqüências, como pudemos perceber na posição dos professores-alunos que, a dependência de seu tempo de experiência profissional, manifestaram percepções de distância dos cursos em relação ao contexto escolar, percepção de exterioridade com os saberes e, até mesmo, ausência de "continuum" na formação. Diante do percurso trilhado ao longo da pesquisa e dos aspectos que tentamos evidenciar apontamos que, embora o modelo acadêmico de formação continuada continue tendo a sua importância, é interessante a constituição de modelos alternativos para o oferecimento de cursos de especialização. Conseqüentemente, isto implica em uma maior unidade entre docentes das universidades e das escolas, bem como uma nova perspectiva de formação de professores.

UNITERMOS: Educação física; Formação continuada; Paradigmas de formação.

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, 2000). 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 30 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 interessante 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, também, 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, freqüentemente vem se assentando 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, a formação em nível de especialização se mostra como um importante espaço para o desenvolvimento profissional docente.

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 a 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: primeiro apresentamos brevemente os autores que embasam nosso estudo e algumas das problemáticas que cercam o campo da formação docente na Educação Física; em seguida, explicitamos as questões que nortearam a investigação; em um terceiro momento, descrevemos sucintamente o modo como a pesquisa foi realizada e quem são os nossos sujeitos pesquisados; no quarto 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

A formação de professores é atualmente um tema que, em âmbito nacional e internacional, vem sendo objeto de análise de diversos autores (BRACHT, GARCIA & SOFISTE, 2001; NÓVOA, 1991, 1995; TAFFAREL, 1993; TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, s.d; VEIGA, 2002; entre outros). 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 à 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 às ciências da educação e das idéias pedagógicas; os saberes disciplinares, oriundos das disciplinas específicas; os saberes curriculares, relativos ao trato com o programa 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).

Sobre a formação docente na Educação Física

Análises recentes têm indicado diversas fragilidades na formação profissional do professor de Educação Física. GÜNTHER e MOLINA NETO (2000), por exemplo, apontam sérias limitações à formação docente na Educação Física. Para estes autores

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 possibilitam o máximo de eficiência 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 reflexão e análise dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de

reflexão que se estende no exercício da profissão (GUNTHER & MOLINA NETO, 2000, p.87).

As críticas de GÜNTHER e MOLINA NETO (2000) deixam claro que a Educação Física ainda não venceu a estreiteza de uma formação eminentemente técnica, dedicada ao fazer e que pouco valoriza o refletir sobre o fazer. Estas são questões ainda preocupantes. Outro estudo pertinente e que traz um breve balanço das discussões no campo da formação de professores de Educação Física é o trabalho produzido por BORGES (1998).

Neste estudo, BORGES (1998) enfoca os saberes dos professores de Educação Física e, problematizando a questão da formação docente na área, sugere pontos que pela sua importância precisam estar presentes nas discussões que girem em torno dessa temática. O primeiro ponto é que a formação dos professores está em tensão entre a Educação Física e o desporto, contribuindo para isso não apenas a organização curricular, mas também a falta de clareza acerca do perfil profissional. O segundo ponto refere-se ao fato de que a formação do professor não pode se dar desvinculada do papel que a Educação Física e o desporto exercem na sociedade, bem como não pode ser desligada das suas respectivas funções na realidade social mais ampla. O terceiro e último ponto levantados dizem respeito aos modos como são organizados os currículos, que com uma estrutura hierarquizada e fragmentada no que tange a produção e apropriação do saber, consubstanciam uma autêntica divisão social do trabalho. A discussão estabelecida por BORGES (1998), toca em aspectos importantes: a relação entre a formação e os distintos locais de trabalho, a pressão da indústria cultural e do fenômeno esportivo, e a lógica conservadora que tem permeado a organização do conhecimento no processo formativo. Este último aspecto constitui uma questão epistemológica e política das mais importantes para a formação de professores e precisa ser vista mais detidamente.

Divisão social do trabalho na Educação Física?

A questão da separação entre os que pensam e os que executam é uma questão recorrente na sociologia do trabalho, a exemplo do clássico estudo sobre a degradação do trabalho desenvolvido por BRAVERMAN (1980). Aqui, contudo, importa ver

como a Educação e a Educação Física repercutem esta separação.

TAFFAREL (1993), ao abordar o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na graduação em Educação Física, evidencia a lógica que tem presidido essa disciplina: a transmissão de conhecimentos. Trata-se da apropriação de conhecimentos dados como acabados e que aos alunos cabe somente incorporar. Nesse modelo, tais conhecimentos são elaborados no âmbito da pós-graduação, lugar este, inclusive, que a universidade empenha fortemente seus recursos materiais e humanos. Desenha-se aí uma verdadeira divisão social do trabalho na Educação Física, forjada a partir da separação entre grupos incumbidos de produzir e grupos incumbidos de aplicar o conhecimento.

Mais recentemente BRACHT (2001), ao produzir um estudo sobre o estado da arte na pesquisa pedagógica em Educação Física, fez observações nesse sentido. Comentando propriamente a questão da produção teórica acadêmica valorizar mais os temas não diretamente vinculados a intervenção, o referido autor aponta o modo como a Educação Física vem espelhando um modelo oriundo das ciências naturais:

Na longa tradição das ciências naturais forjou-se a idéia de que à ciência incumbia identificar as leis da natureza que permitiriam o seu domínio pelo homem. Assim, a identificação destas leis, independentes dos homens, alicerçou o conceito de verdade que era o bem supremo a ser buscado e a tarefa única do cientista. Este modelo ou estes princípios, inicialmente copiados pelas ciências humanas, balizaram a forma que a instituição ciência vai se constituir. No seu bojo encontra-se um rompimento com a prática, inclusive do discurso teórico em relação ao prático (ou ético-político) (Habermas). Para os casos da Educação e da Educação física esta concepção é fatal. Ela levou a idéia de que existem aqueles que pensam (pensar cientificamente é a única forma de pensar certo) e aqueles que executam (BRACHT, 2001,p.9).

O problema da separação entre produtores e receptores do conhecimento e o problema da distância que o âmbito acadêmico guarda da vida prática, como sinalou BRACHT (2001), não é um problema particular da Educação Física, mas um problema que atinge a Educação de um modo geral e talvez vá além dela.

Um dos autores que mais tem chamado a atenção para esta questão é Donald SCHÖN (1992).

Em suas investigações iniciais no campo da Arquitetura, do Desenho e da Engenharia, SCHÖN percebeu que os profissionais dessas áreas viam-se frequentemente em situações de improviso, nas quais o modelo de aplicação do conhecimento previamente elaborado não se encaixava. No desdobramento desta perspectiva, ele argumenta pela formação de profissionais reflexivos e nesse sentido os professores distanciam-se da figura de meros receptores de conhecimento, passando a serem vistos como profissionais também detentores de saber.

De qualquer modo, a questão central nesse momento é sinalizar a indissociabilidade entre fazer/saber na formação docente. A formação do profissional da Educação é um processo denso e que comporta diversos aspectos importantes, devendo ser fornecida ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para sua atuação profissional (VEIGA, 2002). O núcleo do processo formativo deve ser o exercício profissional, o trabalho docente, e de tal modo que ao se articular com a instituição escolar a formação do professor não secciona os locais de mobilização (mundo do trabalho), os locais de produção (mundo da investigação científica) e os locais de comunicação (mundo escolar) (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, s.d; VEIGA, 2002).

Estas perspectivas trazem um modo de compreender a prática docente substancialmente diferente do modelo tradicional, pautado na racionalidade técnica, e trazem modificações significativas também para o entendimento da formação continuada do professor. Mas qual será a condição da formação continuada na Educação Física?

MOLINA NETO (1997), valendo-se da análise de programas de formação, das suas experiências participando desses programas e dos diálogos com professores, fornece um quadro crítico de como vem sendo conduzida a formação continuada na Educação Física. São quatro os aspectos por ele levantados: a) a formação continuada do professorado de Educação Física ocorre sob a ótica da transferência de conhecimentos, onde os professores recebem instruções técnicas e discursos autoritários; b) a atividade de formação mais utilizada é o cursinho de 20 e 40 horas, ministrado por um especialista vinculado às práticas corporais

da moda, incentivadas pelos meios de comunicação; c) a formação orientada a reflexão tem pouco espaço nos congressos e estes, quando não se traduzem no oferecimento de pequenos cursos desarticulados entre si, destinam-se a divulgação da produção científica produzida pela comunidade acadêmica; d) o interesse do professor se modifica com a experiência profissional, assim, o professor iniciante tende a procurar uma formação de caráter mais prescritiva, enquanto que professores mais experientes tendem a se interessar por atividades mais reflexivas.

Estes aspectos levantados por MOLINA NETO (1997) evidenciam a forma com que a Educação Física vem sendo permeada pelos apelos da indústria cultural e tem sustentado um modelo acadêmico hierarquizado: no nível mais elevado estão os produtores do conhecimento (professores universitários) e no nível mais baixo estão os que devem aplicar o que foi produzido (professores das escolas). Nessa concepção, os professores ao seguirem o processo de formação continuada passam a serem vistos com seres incompletos e que necessitam serem integralizados (MOLINA NETO, 1997). Este é o sentido que passa a nortear a formação.

Diferentemente desta perspectiva, a formação continuada que busca o desenvolvimento profissional do professor precisa conjugar a experiência do professor, a competência técnico-científica e a competência comunicativa em um processo de contínua reflexão crítica sobre a prática (GUNTHER & MOLINA NETO, 2000). A formação continuada, como assinala VEIGA (2002), precisa centrar-se nas situações vividas pelos professores e em suas necessidades. Este é o universo que precisa ser levado em consideração nos processos formativos.

De maneira mais ampla, pode-se dizer que a formação do professor como ser humano que aprende/cria/recria e transforma, nunca está e nunca estará finalizada enquanto estiver em exercício profissional. A partir desse entendimento é que podemos pensar a formação do profissional da educação não como um momento, mas como um processo que perpassa a vida pessoal e profissional do professor. Enfim, talvez seja a ora de entendermos a formação docente menos como uma fase e mais como um percurso, ou melhor, um “continuum”, como apontam VEIGA (2002) e TARDIF (2002).

As nossas questões de pesquisa

A partir da base teórica indicada anteriormente é que 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-DEMAILLY (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).

As instituições e os docentes e discentes que investigamos

O estudo foi desenvolvido nos cursos de especialização em Educação Física escolar de duas universidades no Estado de Goiás, sendo constituído a partir da utilização de entrevistas, questionário e análise dos projetos dos cursos de ambas as instituições. Uma das instituições é uma universidade federal e está na terceira edição de seu curso de especialização, sendo oferecido em disciplinas com aulas as segundas, quartas e sextas-feiras. O curso possui 390 horas e vagas para 33 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, 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. As entrevistas que utilizamos foram do tipo semi-estruturadas. Elas foram gravadas e depois transcritas. Na análise das respostas estas foram agrupadas em relação a aspectos

comuns presentes nas falas dos participantes do estudo, bem como se procurou captar aspectos significativos por eles levantados e que pudessem gerar um posterior aprofundamento.

A escolha do grupo de interlocutores, no caso dos professores-alunos, teve como critério o tempo de exercício do magistério. Tendo como base os estudos de HUBERMAM (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 quarenta e sessenta horas (70% na universidade federal e 63% na universidade 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 subseqüentes na formação.

Em relação à análise dos projetos dos cursos de especialização oferecidos pelas universidades investigadas, esta foi realizada a partir da utilização de um roteiro de análise documental. Tal procedimento tinha como objetivo orientar o pesquisador ao fornecer um quadro de questionamentos a serem feitos aos documentos, permitindo uma melhor compreensão e comparação de seus objetivos, concepções e referenciais.

Os resultados do nosso estudo

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 e promover a mudança das práticas parece permear ambos os cursos de especialização. Do mesmo modo, as duas instituições evidenciam dar grande valor à 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 à 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 formação teórica [...].

Na análise dos projetos fica claro também que ambos os cursos se aproximam do *modelo universitário*, apontado CHANTRAINE-DEMAILLY (1992), ou do *modelo acadêmico*, apontado por NÓVOA (1991). A FIGURA 1 a seguir pretende simbolizar os referidos modelos de formação:



FIGURA 1 - Modelos de formação docente.

O fato dos cursos terem se aproximado ao *modelo acadêmico* de formação trouxe implicações importantes para a prática formativa em questão. Se o que estamos representando na figura anterior como *modelo conjugado* sinaliza uma perspectiva de formação que procura aliar o saber científico ao labor concreto e cotidiano dos professores, na busca de não separar o momento do conhecer do momento do fazer, o *modelo acadêmico* não expressa isso. Baseado em uma lógica disciplinar e cientificista, o modelo acadêmico de formação é um meio eficaz de levar novos conteúdos aos alunos, a semelhança do que ocorre na formação inicial na graduação. No entanto, tal perspectiva quando dirigida a processos de formação docente continuada parece encontrar alguns limites.

No modelo acadêmico a formação continuada é externa ao espaço da prática profissional dos professores e encaminhada pela instituição universitária, havendo uma secção temporal, espacial e epistemológica entre trabalho e aprendizado (TARDIF, 2002). Nesse sentido, se por um lado os cursos de especialização em questão distanciam-se de uma formação eminentemente prática, o que é bastante positivo, por outro não parecem superar plenamente 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 de ambas as universidades, 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 lega um conjunto de percepções que precisam ser trazidas para a prática formativa em questão. Alguns professores-formadores 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 constatação 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 que investigamos 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 vêem-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 suas formação inicial, pautada nos antigos currículos de forte base biológica e esportiva dos anos 70 e 80, não os recebem 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 aos conhecimentos que haviam acessado durante a 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 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.

Conclusão

A nossa pesquisa teve como temática central a 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 no decorrer das disciplinas.

A perspectiva de formação docente que orienta ambos os cursos procura constituir um processo em que os professores-alunos possam compreender

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 de seus vínculos com a educação, crítico às 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).

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. Tal perspectiva distingue os referidos cursos da lógica de produção do conhecimento que hegemonicamente vem sustentando a Educação Física: o conhecimento fundado na base epistêmica da ciência empírico-analítica (LÜDORF, 2001).

Seguindo uma tradição que modernamente vem de Hegel, é possível notar que os cursos de especialização investigados estão em um movimento de avanços, permanências e recuos. Desse modo, êxito e limitações habitam o mesmo processo. A partir disso pode-se indicar que 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: não seria possível ensaiarmos novos modelos de formação, onde não se separe o local de mobilização (mundo do trabalho), da produção (mundo da investigação) e da comunicação (mundo escolar)? As experiências formativas envolvendo a perspectiva da pesquisa 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 (DIAS-DA-SILVA, 1998; FIORENTINI, SOUZA JUNIOR & MELO 1998; LELIS, 2001): 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.

Abstract

Continued education and teacher's professional development: paradigms, knowledge and practices in graduate courses in physical education

The aim of this study is to understand and analyze the teaching formation paradigm in graduated courses in Physical Education in the state of Goiás, Brazil. Two courses were analyzed, one offered by a state university and another by a federal university. We interviewed teachers, students and coordinators of both institutions, as well as analyze their projects for the graduated courses, through a qualitative approach. During this study, we could realize that both courses analyzed are serious courses that look for offering a quality formation to the teachers-students. Both courses had similar perspectives about teaching formation, corresponding to the academic model of continued education. This perspective has its own consequences, as we could realize in the position of teachers-students. The dependence of the time of their professional background, showed perceptions of distance of the courses in relation to the school context, perception of exteriority with the knowledge and, even, the absence of a continuum in the formation. Before the journey of this research and the aspects that we tried to make evident, we point out that, although the academic model of post-formation still has its importance, it's interesting the constitution of alternative models for

graduated courses. Consequently, this implies in a major unity among teachers of universities and schools, as well as a new perspective in teaching formation.

UNITERMS: Physical education; Continued education; Paradigms of formation.

Referências

- BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.
- BRACHT, V. A pesquisa pedagógica em educação física: o estado da arte. In: CONBRACE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: (s.ed.), 2001. 1 CD-ROM.
- BRACHT, V.; GARCIA, S.; SOFISTE, A. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. In: CONBRACE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: (s.ed.), 2001. 1 CD-ROM.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- 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**, Campinas, v.19, n.44, p.33-45, 1998.
- ENGUIITA, M. O magistério em uma sociedade em mudança. In: VEIGA, I.P.A.(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- FIorentini, D.; SOUZA JUNIOR, A.J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALD, 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**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. A formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo etnográfico. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.14, n.1, p.85-97, 2000.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000
- LELIS, I.A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p.43-58, 2001.
- LÜDORF, S.M.A. A produção científica em educação física da década de 90: análise dos resumos de dissertação e teses. In: CONBRACE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: (s.ed.), 2001. 1 CD-ROM.
- MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. In: CONBRACE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: (s.ed.), 1997. p.36-44.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Les enseignants: à la recherche de leur profession. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.21, n.1, p.5-19, 1995.
- OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992
- 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**. 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: Rés, s.d.
- VEIGA, I.P.A. (Org.). Perspectivas para a formação do professor hoje. In: ENDIPE, 11., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: (s.ed.), 2002. 1 CD-ROM.

ALVES, W.F.

_____. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v.34, n.3, p.3-13, 1983.

ENDEREÇO

Wanderson Ferreira Alves
R. Caetano de Franco Q.13 L.19 - Cid.Jardim
74423-450 - Goiânia - GO - BRASIL
e-mail: wandersonfalves@yahoo.com.br

Recebido para publicação: 05/07/2004

Revisado: 28/03/2005

Aceito: 09/06/2005