

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA NECESSIDADE ÀS POSSIBILIDADES

Robert Maurício de Oliveira Araújo

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir o processo de formação continuada dos professores de Educação Física Escolar, tendo como foco principal as ações formativas realizadas no ambiente escolar, que por sua vez, nos chamou a atenção por se apresentar, dentro dos limites de nossa realidade de professor de Educação Física de instituições públicas e privadas de ensino, caracterizada por um processo em que predominam a assimilação de saberes instrumentais de caráter funcional, onde o saber fazer se impõe em grau de importância aos seus condicionantes históricos e políticos, impondo limites à perspectiva de formação de um profissional crítico e reflexivo. Este estudo, de caráter bibliográfico, cujo processo de revisão teórica confronta-se com observações empíricas, oriundas de nossa vivência como educador, tem como suporte teórico os trabalhos dos seguintes autores: Bracht, Garcia e Sofiste (2001), Nóvoa (1991, 1995), Taffarel (1993), Hildebrandt e Taffarel (2007), Tardif, Lessard e Gauthier (s.d), Veiga (2002) entre outros. Após uma análise das interferências do neoliberalismo, suas políticas e estratégias, direcionadas aos processos de formação em um contexto mais amplo, como também, dos processos de formação continuada dos professores de Educação Física no contexto em que desenvolvem suas práticas, buscamos apontar alternativas de formação no âmbito escolar, com o objetivo de provocar novas práticas e reflexões sobre a temática em questão, dando continuidade aos estudos. Sendo a formação continuada um processo sujeito a mudanças e constantes adaptações, e portanto difícil de ter caráter conclusivo, com esse estudo, chegamos ao entendimento sobre a importância da adoção de práticas formativas num contexto de interação, socialização e produção de saberes com seus pares, como também, com o conjunto dos educadores que atuam em um mesmo ambiente de trabalho, da utilização e diversificação de recursos tecnológicos que possibilitem melhores condições de análise e reflexão do processo formativo em que os professores de Educação Física se percebem como atores, autores e membros importantes na concretização dos projetos educacionais.

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar. Formação de professores. Formação continuada. Políticas de formação.

## Introdução

As evidências demonstram que o trabalho educativo é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo da espécie, a humanidade que o homem

constrói no processo histórico e cultural de trabalho que lhe garante a própria vida (SAVIANI, 2006). O professor, no ato de educar, ele se educa e constrói sua identidade profissional. Nesta perspectiva, o tornar-se professor está intimamente associado à sua prática docente, às interações e trocas com seus pares, com os alunos, com a comunidade e com o contexto social e político em que vive. Desta forma, constatamos que o processo formativo se efetiva para além da mera absorção e reprodução de saberes, sem limitação de espaço específico, sendo, portanto um processo permeado por mudanças que acompanham o ritmo imposto pelo contexto social mais amplo.

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; HILDEBRANDT E TAFFAREL, 2007; TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, S.D; VEIGA, 2002; entre outros). O campo da formação docente em Educação Física, com relação às práticas de formação continuada, freqüentemente vem se assentando em cursos de pequena duração, atualizações e atividades de repasse de conhecimentos. No entanto, a formação do professor para espaços tão complexos, como são as escolas, precisa ampliar tais perspectivas.

O presente estudo, de natureza reflexiva e propositiva, é resultante de inquietações surgidas nas experiências vividas enquanto professor de Educação Física que nos possibilitou estar de frente com uma realidade marcada pela presença de processos formativos caracterizados pela busca individualizada por cursos e experiências formativas fora do ambiente escolar, ou de temáticas não relacionadas às especificidades desse contexto. Além desses aspectos, esses processos ainda se caracterizam pela ausência de momentos sistematizados de socialização dos saberes, pela predominância de momentos estanques no calendário escolar voltados para práticas formativas coletivas, onde predominam a transmissão de conhecimentos e/ou técnicas advindas de produções científicas, que quase sempre, são planejadas sem a participação dos envolvidos. Assim, diante destas restrições político-pedagógicas, nos sentimos motivados a realizar este estudo.

As discussões desenvolvidas sobre a temática apresentam-se em um primeiro momento, dirigidas a uma análise das influências sofridas nos processos de formação docente pelas políticas neoliberais, no intuito de situar o contexto atual em que esses processos se encontram inseridos, como também, por não ser possível dissociá-los de seus aspectos políticos, no segundo momento, explicita-se uma análise mais restrita ao

contexto da formação continuada e às formas como vem sendo realizada, encontrando na escola o lócus de concretização de suas ações. Por fim, em um terceiro momento, o estudo se destina às considerações finais/iniciais, onde são apontadas algumas propostas de ações formativas com o intuito de colaborar para uma maior diversificação dessas práticas e provocar novas reflexões que possam ressignificar as ações docentes e transformar a escola.

### **A formação docente em um contexto neoliberal**

Inicialmente apresentamos uma breve análise do atual contexto histórico-político (neoliberal) visto por teóricos como Anderson (1999), Batista Júnior (1994), Oliveira (1994), tendo em vista melhor nos situar quanto às suas influências no processo de formação docente, tanto quanto, nos programas de formação inicial e continuada.

O neoliberalismo surgiu nos anos 1960, como resposta à crise que se instalou no, até então modelo liberal, conhecido também como Estado de bem-estar social, pautado no princípio de proporcionar e garantir as condições mínimas de renda, alimentação, saúde, habitação e educação a todos os cidadãos. Devido à sua comprovada incapacidade em resolver graves problemas que tomaram corpo na época, tais como a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, a concorrência intercapitalista e uma crise fiscal e inflacionária, emergiram condições favoráveis para o surgimento de um novo sistema, que viesse resolver os problemas e superar a crise.

Essa nova proposta, conhecida como neoliberalismo, teve como alicerce teórico o próprio liberalismo, originando-se na Escola Austríaca e na Escola de Chicago, ambas consideradas ícones do pensamento econômico, o qual pode assim ser definido:

O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social. (MACIEL; SHIGUNOV, 2004, p.38).

Em sua estrutura, o neoliberalismo está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e na não-intervenção estatal, que pressupõe um processo de desestatização, desregulamentação e desuniversalização, trazendo como conseqüências, o agravamento das desigualdades sociais, exclusão e segmentação social, aumento da pobreza e do desemprego, crescimento da miséria, incapacidade crescente de absorção de mão-de-obra, dentre outros, como podemos observar nos estudos de Silva (2002). Neste contexto, são disseminadas através de vários meios e artifícios, dentre eles a educação, a idéia de que o Estado é culpado por todos os males e problemas sociais e econômicos devendo afastar-se, abrindo caminho para a livre-concorrência e o mercado ditarem as regras a partir de então.

No âmbito educacional, ao se promover a crença de que o Estado é o principal culpado pela crise do sistema educacional por sua ineficiência em gerenciar a educação, foi proposta a criação de um mercado educacional livre dinâmico e flexível que tenha como objetivo desenvolver um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual que permita qualificar para melhor competir segundo Shigunov Neto e Maciel (2004). Ao desqualificar o potencial gerenciador do estado no âmbito educacional, se pretendia transferir os poderes de decisão da escola para a comunidade, e portanto, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Nesta perspectiva, Shigunov Neto e Maciel (2004, p.49) asseveram que:

[...] o pressuposto neoliberal aplicado à educação fundamentou-se em dois aspectos: 1) a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial com fins lucrativos, segundo a idéia do mercado educacional livre e sem a interferência estatal; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional, como ficou evidente no movimento que se popularizou sob a denominação de “qualidade total na educação”.

Aliado a esse contexto, encontraremos na Lei n. 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, implícitos os ideais neoliberais, que apesar de alguns avanços, com relação às Leis n. 4.024/61 e Lei n. 5.692/71, no sentido de: consagrar o princípio da avaliação como parte central da organização da educação nacional (arts. 8º e 9º), a preocupação com a verificação do rendimento escolar na educação básica (art. 24), a figura do professor como eixo central da qualidade da educação, o aperfeiçoamento continuado do professor, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (art. 70), continuou a promover a antiga dicotomia entre ensino público *versus* ensino privado através de novas imposições e exigências dirigidas ao ensino público enquanto que o ensino privado desfruta de total autonomia. Além do que, as novas exigências impostas ao sistema público de ensino, não vinham acompanhadas dos devidos investimentos necessários, demonstrando claramente o distanciamento entre discurso e prática e a transferência de responsabilidades.

Com relação à formação docente, em especial, à formação dos professores de Educação Física, sob influência das políticas neoliberais, percebe-se através da produção teórica na área, assim como, pelos seus reflexos na prática, que os cursos de formação docente apresentam-se atrelados aos ditames do mercado, ou seja, a predominância do conhecimento técnico, de um currículo linear pautado em sistemas de avaliação de produção, a ênfase na transmissão do conhecimento, a popularização de cursos sequenciais caracterizados pelo aligeiramento da formação, o estímulo à docência via bolsas de produtividade, a divisão entre acadêmicos e profissionais, a passividade quanto ao ordenamento legal, a atuação do Estado no controle e gestão pedagógica, reduzindo seu papel de financiador, como asseverou Silva (2002). Nestes termos, evidencia-se um processo formativo pautado por bases empírico-analíticas, que lhe conferem um caráter tecnicista, desprovido de historicidade, criticidade e da ausência de um maior diálogo com outras áreas do conhecimento, que resulta numa “qualificação” para manutenção e perpetuação do *status quo*

Para Hildebrandt e Taffarel (2007), se torna necessário reconceptualizar o currículo dos cursos de formação docente, no sentido de se incluir de forma mais efetiva, complexos temáticos tratados a partir da História como matriz científica, por entender que dessa forma se propicia maior compreensão das relações no tempo e espaço, maior possibilidade de analisar formas econômicas e políticas para entender, esclarecer, procurar o sentido que encadeia os fatos e determina os resultados, permitindo a visão do todo articulado e coerente.

Por compreender que a formação de professores, a produção de conhecimentos e as políticas educacionais na área de Educação Física, esporte e lazer desenvolvem-se segundo o enfrentamento de contradições expressas na luta de classes, como também, por se manifestarem no interior de instituições como as escolas, clubes, academias, e movimentos sociais, Hildebrandt e Taffarel (2007) advogam uma perspectiva objetiva para a formação docente aliando teoria e prática, onde o conhecimento e a análise do

real, numa perspectiva histórica e crítica sejam elementos fundamentais para interpretar e provocar reações de oposição ao capitalismo que se impõe e manobra nossos atos e pensamentos.

Em outras palavras, para Taffarel (1993), Silva (2002), Lacks (2004) e Santos Júnior (2005), citados em Hildebrandt e Taffarel (2007, p. 417):

As saídas para um novo projeto de formação humana prevêm: a reconceptualização da prática e sua mediação dinâmica com a teoria; o trabalho pedagógico como base da formação em toda a trajetória do curso; o redimensionamento das áreas de conhecimento a partir de categorias da práxis; a pesquisa como cerne do processo de síntese entre conhecimento e trabalho pedagógico; a definição, pelos coletivos responsáveis pelos projetos pedagógicos, de parâmetros teóricos metodológicos; a construção da unidade metodológica que supere a atual divisão social do trabalho expressa no interior dos cursos de formação de professores e a História como sua matriz científica.

Desta forma, para Demo (1997) a preocupação com a problemática de se encontrar um meio termo entre as expectativas de mercado, que é inevitável para as pessoas ganharem a vida, e a competência humana de poder se contrapor ao mercado, privilegiando o objetivo e a ética da cidadania sobre a produtividade econômica, exige um processo formativo que associe, competência técnica, compromisso político e pesquisa no contexto de concretização de suas práticas, como requisito fundamental para atuar, interferir e transformar.

Associado ao já exposto, também nos posicionamos favoráveis à configuração de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, nos termos de Freitas (2004, p. 90):

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar, em *condições de igualdade*, a sólida *formação* inicial no campo da educação, *condições de trabalho, salários e carreira* dignas e a *formação continuada* como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Desta forma, subentendem-se a preferência por uma concepção de base comum nacional, em oposição à composição de currículo mínimo, como forma de resistência às

políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão docente, somando esforços com a Anfope na socialização de uma concepção de formação fundada em uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter conteudista e tecnicista comuns das atuais políticas de formação de professores, segundo Freitas (2004).

### **A formação continuada: a escola como foco da discussão**

A formação de professores tem ocupado historicamente espaço nos discursos oficiais, sob diversas perspectivas ideológicas, no sentido de responder às exigências que a sociedade e/ou o poder hegemônico faziam/fazem acerca das novas configurações de homem necessárias a uma sociedade em permanente mudanças. Neste aspecto, ganha destaque a formação de professores como um dos principais fatores que pode levar à melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas instituições escolares, assim como, a transformação da própria escola.

Nesta perspectiva a transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que trabalham dentro dela e que a constituem, ou seja, os professores. O processo de formação de novos professores para uma nova escola deve estar em sintonia com as novas exigências que se impõe no contexto social, não apenas no sentido de qualificação e atualização técnica para uma sociedade da informação e do conhecimento, mas, sobretudo, no sentido de se formar um profissional reflexivo que com autonomia e criticidade estará preparado para atuar, como ator e autor de transformações, o que exige novos modelos e propostas educativas. Nessa linha de pensamento, Alarcão (2003, p. 15) sintetiza que:

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. (ALARCÃO, 2003, p. 15).

Nesse sentido, diante do desafio de educar educando-se, de estar atento e acompanhar as transformações que se processam de forma quase instantânea em todos os âmbitos, novas perspectivas de formação emergem sobretudo valorizando as experiências individuais e coletivas dos docentes de uma escola ou de uma área em particular, possibilitando a solução de problemáticas que surgem em situações específicas, e são vividas apenas naquele contexto escolar, como também, por se configurar em uma forma legítima de os professores ampliarem o seu arsenal de conhecimentos e as possibilidades de sucesso no seu trabalho pedagógico. No espaço da escola, a troca de experiências entre os educadores pode ser um dos momentos mais importantes na formação do professor, tendo em vista que, de acordo com Tardif (2002), é no exercício da profissão, através de suas experiências, tanto pessoais, quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. Dessa forma, a escola passa a ser um lugar onde também se constrói conhecimento pedagógico, deixando de ser um lugar apenas de reprodução dos conhecimentos que são produzidos fora desse contexto, e por agentes exteriores a essa realidade.

Nesse âmbito, a formação contínua se constitui em um processo privilegiado por possibilitar a mediação entre as instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica. Nesse sentido, a formação contínua também pode ser vista como um poderoso elemento de avaliação, reformulação e criação dos cursos de formação inicial de profissionais da educação.

Entretanto, não estamos desconsiderando outras instâncias legítimas de formação continuada como os sindicatos, as associações de classe, os movimentos sociais por entendermos que são contextos que possibilitam maior aproximação dos docentes com diversos aspectos da realidade que muitas vezes estão encobertos e/ou distorcidos por discursos e textos oficiais. Através da interação desses contextos, ou seja, o contexto social mais amplo (macroestrutura) e o contexto escolar, possibilita-se uma melhor configuração política de sua formação podendo vir a interferir no seu agir e ser professor, e portanto, na sua própria identidade.

No âmbito específico da formação continuada dos profissionais de Educação Física Escolar, temos percebido em nossa experiência como docente da área a quase duas décadas, atuando em instituições escolares da rede oficial, como também da rede privada de ensino, que as ações formativas organizadas e sistematizadas dentro do contexto escolar tem apresentado algumas características como: tem se resumido a momentos estanques dentro do calendário escolar, geralmente no início e no final do ano letivo; os momentos formativos, quase sempre, são organizados sem a participação do coletivo dos professores, onde os temas trabalhados, geralmente não contemplam os problemas mais urgentes da área em questão; as trocas de experiência educativa entre seus pares, como também entre os demais professores da equipe escolar tem se resumido a encontros informais e de forma assistemática, só para citar algumas.

Nesta realidade, as iniciativas formativas têm tomado um caráter mais individual, ou seja, cada professor, segundo sua disponibilidade e condições materiais vem participando, ou não, de eventos científicos como: seminários, simpósios, congressos, cursos e oficinas, através de ingresso em programas de pós-graduação, como também através de leituras e estudos isolados. Neste âmbito, dois problemas têm se destacado, o primeiro diz respeito à socialização dos saberes e experiências, adquiridos nestes eventos, com seus pares, que quando realizada/os limitam-se à informalidade; o segundo problema se refere às temáticas mais trabalhadas nessas ocasiões formativas, em que predominam temas relacionados à racionalidade técnica, e a instrumentalização, não contemplando, desta forma, às necessidades do contexto específico da escola. Estes eventos são dirigidos às particularidades do esporte competitivo e enfatizam recentes estudos de sistemas e métodos de treinamento que visam à preparação física e o aperfeiçoamento estético, nos moldes das academias e clubes.

É importante frisar que não estamos advogando o abandono, de forma generalizada, da utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa, visto que, como afirma Perez Gomez (1992, p.100):

[...] Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual, cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico. [...]

Presenciamos a convivência dentro do universo escolar de práticas pedagógicas antagônicas e conflitantes, por estarem fundamentadas por paradigmas distintos, ou seja, na mesma instituição, uma parcela dos professores conduziam suas atividades sob a ótica da “Aptidão Física” e da “Esportivização” dos conteúdos, cujo suporte teórico tem origem nas ciências biológicas e que lhe conferem um caráter predominantemente funcional e instrumental, enquanto outra parcela desenvolvem suas atividades sob a perspectiva do paradigma construtivista de Freire (1989), sob a abordagem histórico-crítica do Coletivo de Autores (1992), dentre outras, como asseveram Ghiraldelli Jr. (1994) e Oliveira (1994). Esse fato vem demonstrar dentre outros aspectos, a ainda presente crise de identidade da Educação Física, além do distanciamento de seus profissionais das questões relativas à natureza, função e papel da escola, suas relações com a sociedade, relações de poder, sua forma de organização, bem como, das questões curriculares sobre o valor da aprendizagem, como assevera Palma (2001), e que demonstram a existência de formações distintas em uma mesma área, convivendo em um mesmo espaço e com propostas conflitantes.

Esse tipo de formação, que tem como base o modelo da racionalidade técnica, que segundo a classificação de Manen (1990) citado nos estudos de Ibiapina (2007), se configura por ter uma base nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais que compreendem a formação baseada no treinamento de habilidades comportamentais e preparo de professores obedientes e eficientes, tem seus reflexos nas práticas pedagógicas pela predominância de um repertório de técnicas de ginástica, esporte, recreação e danças que acabam por supervalorizar a prática sem suporte reflexivo, sem articulação com o projeto pedagógico da escola e sem o compromisso com uma leitura de mundo e, conseqüentemente, com a mudança do *status quo*.

Portanto, nesse contexto complexo e multifacetado da escola em que se desenvolvem as ações educativas, faz-se necessária a defesa de práticas de formação voltadas para as dimensões coletivas e que possibilitem a concretização de uma autonomia docente e, conseqüentemente, uma emancipação profissional. Significa trabalhar no sentido de diversificar os modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, ou seja, dinamizando dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação.

É importante reforçar que para a formação de professores a escola deve ser concebida como um ambiente educativo em que trabalhar e formar não sejam atividades

distintas, onde todos componentes curriculares tenham uma relação interativa de troca e construção de saberes. A esse respeito, Nóvoa (1995) sustenta que hoje não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Além disso,

Ser professor na escola de massas de hoje significa atualizar-se permanentemente, freqüentar obrigatoriamente ações de formação contínua e eventualmente cursos de formação especializada, partilhar as experiências e as reflexões com os colegas, participar em encontros pedagógicos, ler a literatura especializada. Significa, ainda, ser capaz de elaborar e orientar ações de formação contínua, formular programas de ocupação dos tempos livres, estabelecer parcerias com os pais e a comunidade, apoiar a integração das crianças com necessidades educativas especiais, planejar e avaliar a ação educativa. (LINO, 1998, p. 59).

Portanto, se torna necessário um esforço de troca, de partilha e de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, num sentido de ressignificar as ações formativas, as práticas pedagógicas e o próprio processo de identidade pedagógica da Educação Física.

## **Considerações Finais**

Acreditamos que a escola necessária para esses tempos de mudança deva estar pautada pela partilha de conhecimentos, na cooperação, na divisão do trabalho e em oportunidades de reflexão em grupo, na pesquisa, o que implica na construção da cidadania e num processo dinâmico de reconstrução das formas de produzir conhecimentos e de formação continuada.

Para tanto, sem a intenção de esgotar ou dar uma palavra final ao assunto em questão, propomos algumas ações que tenham como objetivo auxiliar na construção de novas práticas formativas dentro da própria escola, sobretudo no que se refere aos professores de Educação Física, como também, provocar novos direcionamentos e estudos que venham a enriquecer as produções sobre a temática, tais como: a formação de grupos de estudo sistematizado que ofereça condições concretas de participação do

coletivo de professores envolvidos, assim como, se constitua em um canal de ligação entre instituição de ensino superior, sindicatos, representantes de movimentos sociais e da comunidade, com a escola; a utilização de recursos tecnológicos que auxilie na avaliação de suas práticas, na busca de informações, na comunicação e no estabelecimento de uma rede de trocas que aproxime contextos distantes e singulares na busca de soluções educativas; a adoção de metodologias diversificadas, das quais destacamos as metodologias biográfico-narrativas que segundo Bolívar (2002), permitem a todos os envolvidos relatarem suas experiências ao mesmo tempo em que aprendem com suas memórias e reconstroem suas práticas, como também, por se tratarem de registros escritos possibilitam uma maior socialização das experiências e maior acessibilidade para posteriores consultas.

## **Referências**

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. **Revista brasileira de educação física**, São Paulo, v.19, n.1, p.35-48, jan/mar. 2005.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 1999.

BATISTA JÚNIOR, Paulo N. “**Neoliberalismo**”: revolta contra o século 20. Folha de São Paulo. Opinião Econômica. 05/12/96.

BOLIVAR, Antonio (Org). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: perspectivas atuais. In: VEIGA, Lima P. A; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. P. 97-130.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. – (Coleção Entre Nós Professores).

GUIRALDELLI JR., Paulo . **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1994.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Org); TAFFAREL, Celi Zülke (Org). **Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 472 p. (Coleção educação física).

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACIEL, Lizete Shizue; NETO, Alexandre Shigunov (Org). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 15-34

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1994.

PALMA, José Augusto Victoria. **A formação continuada do professor de educação física: possibilitando práticas reflexivas**. 2001, 230 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In. NOVOA, Antônio (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PIMENTA, Selma Guarrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo; Cortez, 2002. P. 17-80.

RIVERO, Cléia Maria L., GALLO, Sílvio (Org). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004. 234 p.

ROSEMBERG, Dulcinéia S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro: Walk, 2002.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 77-92.

SILVA, P.T.N. **A formação do professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos**. 2002, 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TAFFAREL, C.N.Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. 1993, 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

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