
Perspectivas para uma imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física¹

Renan Santos Furtado²

- <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>

Carlos Nazareno Ferreira Borges³

- <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>

Resumo

Este estudo apresenta como objetivo refletir sobre a possibilidade da imbricação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física. Para tal, utiliza-se de um conjunto de reflexões produzidas no campo da Educação Física sobre ensino e pesquisa e das perspectivas de educação, ensino e formação de Paulo Freire e Theodor Adorno. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de cunho bibliográfico. Quanto às considerações sobre a reflexão empreendida, aponta-se que a formação do professor/pesquisador que se porta como um cientista e um intelectual orgânico é um elemento fundamental para o enfrentamento das coerções externas que paulatinamente vêm fragmentando e deteriorando a atividade de pesquisa.

Palavras-chave: Educação Física; Formação de professores; Ensino e pesquisa; Semiformação.

Perspectives for a formative overlap between teaching and research in the training of Physical Education teachers

Abstract

This study presents as an objective to reflect on the possibility of the overlap between teaching and research in the education of Physical Education teachers. For this purpose, a set of reflections produced in the field of Physical Education about teaching and research and the perspectives on education, teaching and training by Paulo Freire and Theodor Adorno were used. Methodologically, it is a qualitative study of bibliographic nature. Regarding the considerations on the reflection undertaken, it is pointed out that the training of the teacher/researcher who behaves as a scientist and an organic intellectual is a fundamental element for facing external constraints that have been gradually fragmenting and deteriorating the research activity.

Keywords: Physical Education; Teacher training; Teaching and research; Semi-formation.

¹ Este trabalho é fruto da dissertação de Mestrado intitulada *Formar para ensinar e pesquisar: perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física* (FURTADO, 2019).

² Universidade Federal do Pará, Belém/PA, renan.furtado@yahoo.com.br.

³ Universidade Federal do Pará, Belém/PA, enosalesiano@hotmail.com.

Introdução

Este texto apresenta reflexões pontuais a respeito do campo da Educação Física, mais especificamente sobre os moldes da formação inicial de professores que se desenvolvem no contexto atual das universidades. Nesse sentido, buscamos realizar uma discussão que, inicialmente, coloca em suspeita a questão da formação do professor de Educação Física para que, posteriormente, possamos, à luz da base teórica na qual nos debruçamos a estudar, propor elementos de melhoria para o fazer formativo do campo no que diz respeito à imbricação entre o ensino e a pesquisa na área.

Assim, como objetivo, este texto busca refletir sobre a possibilidade da imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física como forma de legitimar o campo na perspectiva que defendemos, qual seja: a Educação Física como área de conhecimento e prática pedagógica nos mais variados locais de intervenção profissional. Desse modo, orientamo-nos, neste estudo, pela seguinte questão: Quais as possibilidades de a imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa contribuir para a formação emancipada de professores de Educação Física?

No que concerne ao direcionamento metodológico, este estudo apresenta-se dentro da abordagem qualitativa da ciência, sendo uma pesquisa bibliográfica de orientação reflexiva (SEVERINO, 2016). Sobre o quadro teórico mobilizado para este escrito, fazemos uso de um conjunto de produções da área da Educação Física que tencionam, do ponto de vista histórico e contemporâneo, alguns aspectos da relação entre o ensino e a pesquisa no campo. Em termos mais propositivos, usamos as contribuições de Vaz (1994, 1999, 2008) para vislumbrarmos elementos que favoreçam a imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa na formação inicial de professores de Educação Física.

Como escopo conceitual mais geral no âmbito da Educação e da teoria social, nossa reflexão assenta-se nos conceitos de educação, ensino e pesquisa, elaborados por Freire (2008), e de formação cultural e semiformação, de Adorno (1995, 1996). Além dos autores e dos trabalhos até então mencionados em nosso quadro teórico, apresentamos, na parte final do

texto, uma discussão propositiva sobre o professor formador como cientista e intelectual orgânico, com base nos estudos de Gomes (2008), Gramsci (1985, 2011) e Ribeiro (2006).

Cabe informarmos que a escolha desse quadro teórico decorre da verificação prévia de que esse conjunto de autores apresenta um horizonte crítico e reflexivo para pensarmos sobre a pesquisa, o ensino e os processos de formação na contemporaneidade. Assim, consideramos justamente a perspectiva da reflexão, com base em horizontes emancipatórios e críticos, a maior contribuição deste estudo para os campos da Educação e da Educação Física, uma vez que ensinar e pesquisar são aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa.

Estruturalmente, além desta introdução, dividimos o presente estudo em mais três tópicos. No segundo, discutimos algumas nuances da pesquisa no campo da formação de professores em Educação Física e sua inter-relação com a prática de ensino. Posteriormente, nossa reflexão é direcionada para elementos pontuais e proposições sobre o objeto com base no escopo teórico-conceitual apresentado. Em seguida, discutimos a respeito do protagonismo do sujeito formador como condição para a imbricação entre o ensino e a pesquisa na formação. Por último, apresentamos as nossas conclusões e os nossos apontamentos finais.

A pesquisa imbricada ao ensino no campo da formação em Educação Física

Discutir a pesquisa na formação de professores de Educação Física é um desafio que deve ser pensado dentro do tempo e do espaço de desenvolvimento da área. Isso porque, conforme Betti (1995), Bracht (2014), Hallal e Melo (2017), Lovisolo (1998) e Vaz (2008), a expansão da pesquisa na área da Educação Física, no Brasil, e a formação de um conjunto de intelectuais críticos foram possíveis apenas nos anos finais do século XX. Mais especificamente, desde a década de 1980, quando começamos a produzir conhecimento em conexão com os referenciais teóricos das Ciências Humanas e movidos pelo espírito progressista do movimento de redemocratização da sociedade brasileira.

Nesse sentido, toda a discussão presente e já consolidada na área da Educação sobre a formação para a pesquisa e a figura do professor pesquisador ainda encontra certa resistência,

justamente devido ao forte pensamento presente no campo de que a Educação Física é uma disciplina científica (área de conhecimento) e não uma prática de intervenção pedagógica⁴. Dessa maneira, para alguns, mais importante do que produzir conhecimento tendo como centralidade a prática pedagógica nas instituições educativas, deveríamos produzir conhecimento por via das metodologias e das abordagens conceituais já consolidadas em outras ciências e áreas de conhecimento. Como exemplo, não é raro presenciarmos na Educação Física a delimitação de campos específicos de pesquisa a partir de termos como a Psicologia do Esporte, a Sociologia do Esporte, a Medicina do Esporte, a Fisiologia do Esforço, a Biomecânica etc. (BRACHT, 2014).

Desse modo, posicionamo-nos em acordo com aqueles que acreditam que a identidade da Educação Física é a prática pedagógica. Logo, a pesquisa desenvolvida na área deve ser pensada para o desenvolvimento de um campo cuja legitimação se dá por via da intervenção profissional, e não somente dentro dos círculos da pós-graduação e entidades científicas. No sentido de Vaz (2008), pensamos que a interlocução entre os diversos subcampos e as perspectivas teóricas que formam a Educação Física brasileira deveriam convergir e dialogar cada vez mais com a prática pedagógica desenvolvida nas instituições educativas, de lazer, de treinamento, de reabilitação etc.

Contudo, a relação entre a pesquisa e o desenvolvimento da prática pedagógica é um elemento que necessita ser mais bem compreendido. É preciso deixar evidente que não estamos afirmando que só deverá existir pesquisa oriunda dos problemas imediatos do cotidiano de ensino das práticas corporais nos diferentes espaços nos quais essas manifestações são abordadas intencionalmente (escolas, clubes, empresas, hospitais, centros de treinamento, projetos sociais etc.). Estamos defendendo que a pesquisa deve considerar que a própria área da Educação Física se caracteriza pela intervenção pedagógica (ou com outros fins) com os elementos da cultura corporal de movimento.

Exemplificando o cenário apresentado, uma pesquisa sobre história do esporte ganha ainda mais sentido quando é pensada para a instrumentalização de professores, pois o esporte

⁴ Tais teses a respeito da Educação Física como ciência e área de conhecimento científico podem ser mais bem compreendidas nos estudos de Sérgio (1991) e Tani (1996).

como conteúdo da Educação Física escolar tem uma história a ser socializada para os estudantes. Da mesma maneira, a fisiologia do esforço pode nos ajudar com pesquisas empíricas que demonstram os níveis de intensidade que podemos mediar com estudantes de diferentes etapas de ensino da Educação Básica e condições socioeconômicas e culturais diversas. A Psicologia do Esporte e da Educação pode auxiliar nos processos de aprendizagem e nas formas como os sujeitos reagem a diferentes ambientes sociais como, por exemplo, à dinâmica competitiva do esporte de alto rendimento.

Talvez, essa presunção de que a Educação Física ganharia *status* social e acadêmico a partir do momento que realizasse pesquisa de “ponta” na pós-graduação, por via dos referenciais teóricos das ciências tradicionais, fez com que os campos de intervenção profissional enxergassem poucos estudos e contribuições capazes de realmente subsidiar o trabalho diário dos professores. Um exemplo disso é que a própria discussão e construção das chamadas abordagens pedagógicas da Educação Física (desenvolvimentista, construtivista, aulas abertas às experiências, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, Educação Física cultural) se efetivou de modo dissociado dos contextos concretos das práticas de ensino. Com isso, muitos professores atribuem a essas pedagogias o rótulo de serem incompreensíveis e deslocadas da realidade das escolas brasileiras.

Ainda que alguns relatos de experiência tenham sido publicados para afirmar a correspondência e a possibilidade de diálogo entre as teorias pedagógicas da Educação Física escolar e a realidade das escolas brasileiras, o dilema entre a construção de práticas inovadoras e a proliferação da tradição de esvaziamento de sentido (desinvestimento pedagógico) da Educação Física escolar ainda se encontra presente nas escolas (FARIA; BRACHT, 2014; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; SILVA; BRACHT, 2012; SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018).

Retornando à especificidade do debate desse tópico, no trabalho de Nunes (2008) existe a defesa de que a reunificação entre a teoria e a prática somente será possível quando as pesquisas acadêmicas passarem a ter influência no cotidiano da escola. Desse modo, a autora defende que a formação de bom nível para a pesquisa, durante a graduação, pode garantir um ensino de melhor qualidade. Contudo, não compactuamos com a cisão apresentada por Nunes

(2008) entre o pesquisador acadêmico e o professor da Educação Básica, que aponta que cabe ao primeiro a função de entender e produzir conhecimento sobre a prática de ensino, e ao segundo, a tarefa de aplicar os resultados obtidos no campo da prática.

A nosso ver, essa concepção, ainda que parta da ideia fundamental do diálogo entre a universidade e a escola, acaba reforçando a distinção entre os diferentes ramos da carreira docente e indiretamente afirma que o pesquisador da universidade é o mais indicado para produzir conhecimento sobre e para a prática de ensino. Em uma linha mais crítica e mais avançada do processo (do nosso ponto de vista), Pinto e Martins (2009) afirmam que formar para a pesquisa na área da Educação é algo complexo, exige competência técnica para tal e acesso não fragmentado às diversas abordagens teóricas produzidas no campo da teoria social. Em outras palavras, formar efetivamente para a pesquisa é o oposto da semiformação na concepção adorniana (ADORNO, 1996), que, como característica, visa restringir e secundarizar a necessidade de apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade.

A partir dos trabalhos da área da Educação anteriormente comentados, podemos perceber que existem vários discursos sobre a relação entre a pesquisa e o ensino na formação de professores. É possível afirmarmos que o professor de Educação Física tem sido desafiado, pelo menos nos últimos 35 anos, a pensar a sua intervenção pedagógica para além do paradigma da aptidão física e do desenvolvimento de habilidades motoras; ou, como afirma Ghirdelli Júnior (1988), em um clássico texto sobre as tendências históricas da Educação Física brasileira⁵: o professor de Educação Física tem sido desafiado a ser um intelectual. A própria natureza do seu trabalho de mediação da cultura presente no movimento humano indica, pois, que a atividade do professor de Educação Física é também um trabalho intelectual, o que, de certo modo, lhe exige uma nova relação com o ensino e com a pesquisa.

Dessa maneira, pontuamos que o debate referente à pesquisa na formação de professores de Educação Física é um elemento fundamental para a consolidação do professor da área como um intelectual, no intento daquele que pensa e reflete sobre as suas ações no mundo. Concordamos com Fensterseifer (2009) quando afirma que devemos superar a

⁵ Educação Física higienista, militarista, pedagógica, competitivista e popular.

perspectiva instalada na Educação Física de que existem os teóricos do movimento e os ditos práticos, ou seja, aqueles que de fato atuam com o movimento no cotidiano da escola. Por isso, o autor defende que formar para a pesquisa consiste em aspectos que vão além do ato de transferir conhecimento técnico para tal, uma vez que é necessário aguçar a potencialidade criadora dos sujeitos, e isso apenas é possível a partir do acúmulo do conhecimento já produzido. De acordo com Sacardo, Reis Silva e Gamboa (2015, p. 90),

[...] o aprendizado da pesquisa e a formação científica dos profissionais das diferentes áreas, ganham novas dimensões pelo maior grau de compreensão da pesquisa já existente. Aprende-se a pesquisar, pesquisando, entretanto, se alimentando da compreensão aprofundada dos limites e desafios da produção já elaborada.

Pensando os pontos positivos da pesquisa na formação de professores, Soares e Borges (2012) afirmam que a pesquisa serve tanto para produzir conhecimento como para possibilitar, na formação inicial, a integração entre a universidade e a escola básica. A partir da experiência de um projeto de formação continuada de professores substitutos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Borges, Della Fonte e Cruz Junior (2016) sinalizam que a pesquisa deve ser vista como uma estratégia fundamental para o ensino na formação de professores. Desse modo, os autores defendem que o ato de implementar no ensino aspectos e elementos da pesquisa, como problematizações e investigações de situações práticas, pode contribuir de modo significativo para a produção do conhecimento com suporte na própria atividade de ensino na formação de professores.

Partindo da premissa discutida de que existe uma relação dialógica entre o ensino e a pesquisa na formação de professores, por intermédio de Vaz (1994, 1999, 2008), tratamos, no prosseguimento do texto, sobre alguns dos desafios e algumas das possibilidades para a construção de uma relação cada vez mais imbricada entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física. Assim, respeitando a especificidade e a função de ambas as categorias, acreditamos que, se bem compreendidos esses elementos, em longo prazo podemos ter resultados satisfatórios na Educação Básica e em outras esferas formativas.

Imbricação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física

Considerando a perspectiva de Freire (2008, 2016) sobre a impossibilidade da dissociação entre a pesquisa e o ensino e da pesquisa como atividade de curiosidade e de produção de compreensão do sujeito a respeito de alguma problemática, pensamos que os desafios para a área da Educação Física, em relação à legitimação da pesquisa na formação de professores, perpassam pelo entendimento de que não se pode formar o pesquisador de modo mecânico e atrelado às prerrogativas da racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, pontuamos dois aspectos para discorrermos sobre os desafios da formação para a pesquisa na área da Educação Física⁶. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a pesquisa requer acúmulo dos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem uma real investigação e interpretação dos fenômenos. O segundo, derivado do primeiro, é que a formação para a pesquisa necessita formar sujeitos capazes de pensar e de produzir conceitos além da aparência e das coerções ideológicas do mundo do capital, pois apenas por essa via podemos falar da pesquisa como uma atividade emancipatória.

Sobre o primeiro ponto, Vaz (1994, 1999, 2008) afirma que a pesquisa na formação de professores necessita ensinar os sujeitos a pensar de modo rigoroso. Assim, é preciso que o sujeito passe a ter rigor teórico-metodológico, o que só é possível por meio do constante acúmulo sobre as tendências e as abordagens epistemológicas produzidas pelo conjunto da humanidade, assim como dos procedimentos metodológicos e analíticos, os quais possibilitem aos sujeitos realizarem análises de um determinado objeto de estudo.

Pensando essa relação do acúmulo dos aspectos teórico-metodológicos com a área da Educação Física, na perspectiva a qual defendemos, esse processo de acúmulo necessita respeitar o hibridismo que constituiu e constitui a área. Assim, o professor não deve ensinar apenas os métodos e as abordagens teóricas que ele mais domina ou acredita serem mais avançados para a prática da pesquisa. Esse caminho é perigoso, tornando-se antagônico ao acúmulo efetivo da tradição híbrida da Educação Física, conforme Betti e Gomes-da-Silva (2019). É importante destacarmos que não estamos defendendo a neutralidade científica, mas,

⁶Um terceiro aspecto será tratado no próximo tópico deste texto.

sim, que uma verdadeira tomada de posição e crítica sobre qualquer abordagem epistemológica será viável apenas se o sujeito conhecer, de forma rigorosa, tanto os seus pressupostos teóricos como os desdobramentos empíricos.

Nesse ponto, destacamos que a defesa da autonomia do docente em relação a sua prática pedagógica e na seleção das formas de socializar o conhecimento não pode ser confundida com a ação de ensinar apenas os conteúdos que o docente julga mais importantes. Caso isso ocorra, a autonomia, na direção de uma capacidade emancipatória (FREIRE, 2008), será transformada em coerção na medida em que os estudantes ficarão restritos a determinadas abordagens e concepções de ciência, e isso fatalmente acarretará prejuízos na sua formação para a pesquisa. Em síntese, acreditamos que a formação inicial é o tempo e espaço do incentivo ao acúmulo dos elementos constituintes do fazer científico e pedagógico, e não o momento de restrição e de direcionamento exclusivo para um determinado caminho.

Desse modo, pensamos que o acúmulo, na lógica de uma formação cultural plena (ADORNO, 1996), pode combater os imediatismos e pragmatismos que interferem na formação de professores/pesquisadores na graduação. Da mesma forma, também devido ao processo de estudo, o pesquisador vai compreender o motivo da pesquisa para além da mera exposição da produção do conhecimento, e, assim, pensará a pesquisa como uma atividade de classe e destinada à democratização do conhecimento (VAZ, 1994).

O caminho para a formação de pesquisadores deve conceber, portanto, a pesquisa como prática de fazer ciência, o que em muito difere da lógica produtivista da produção acadêmica⁷ ou do mero cultivo individualizado do conhecimento. Para Vaz (2008, p. 77), “[...] conhecer é bom, não apenas ‘para o futuro’, mas para a experiência do presente; não para apenas ‘saber mais’, mas para que isso faça viver melhor a si mesmo, aos outros”.

Cabe ressaltarmos que não estamos realizando a defesa de que a formação do pesquisador de excelência deva acontecer na graduação. No entanto, conforme sugere Vaz (2008, p. 80), a pesquisa necessita ser um eixo fundamental da formação de professores, afinal

⁷ De acordo com Silva (2015), um dos fatores que condiciona a lógica produtivista nas universidades é a demanda nacional pela produtividade, a qual, por consequência, eleva a posição do Brasil no *ranking* da produção do conhecimento em nível internacional. Além disso, a lógica elitista e meritocrática da produção acadêmica atualmente serve para equiparar o nível dos Programas de Pós-Graduação em todo o mundo.

“[...] não é preciso tornar-se pesquisador, mas é importante ter a dimensão da pesquisa na formação para que a atividade profissional não seja mera reprodução de fórmulas”. Por esse ponto de vista, o acúmulo dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa faz-se extremamente relevante, tendo em vista que a pesquisa, em uma perspectiva da formação crítica, necessita formar sujeitos capazes de refletir sobre as problemáticas do ensino, e não apenas sujeitos que proferem críticas à manifestação imediata dos fenômenos e, com isso, julgam-se livres e emancipados. Em se tratando de acúmulo, é, por conseguinte, algo que deve iniciar cedo, ainda na graduação.

Aproveitando a última reflexão, adentramos o segundo ponto que, a nosso ver, é fulcral para a formação do professor/pesquisador na área da Educação Física. Então, sinalizamos ser fundamental os cursos de formação de professores mobilizarem esforços para a formação de sujeitos capazes de pensar e de produzir conceitos além da aparência e das coerções ideológicas do mundo do capital.

Consideramos a mobilização de esforços mencionada como um elemento de extrema importância para a legitimidade da pesquisa em qualquer curso de formação de professores. Ao mesmo tempo que pode parecer simples pensar além da aparência, produzir conhecimento realmente significativo sobre uma determinada problemática é algo que entra em confronto com a estrutura tradicional da pesquisa, tanto na formação inicial como na pós-graduação.

Ao que parece, o fato de, a todo o momento, os sujeitos terem de escolher novos objetos de pesquisa, considerando o êxito em questões imediatas (trabalhos de disciplinas, processos seletivos, eventos etc.), acaba interferindo em um aprendizado denso e contínuo para a pesquisa. Muitas vezes, antes mesmo de os sujeitos conhecerem e realizarem pequenos procedimentos com as diversas abordagens epistemológicas e técnicas de pesquisa, as questões externas ligadas à fragmentação dos processos formativos acabam fazendo com que os indivíduos realizem escolhas que prejudicam o sentido da pesquisa como uma aprendizagem de longo tempo.

De acordo com o nosso ponto de vista, um elemento que poderia ajudar a combater esse quadro diz respeito aos grupos de pesquisa passarem a funcionar como prolongamento da formação inicial, e não como espaços de estreitamento da pesquisa em campos

demasiadamente específicos da produção do conhecimento. Dessa maneira, caminhamos no mesmo sentido da argumentação de Vaz (2008), de que a pesquisa deve ser uma atividade profissionalizada dentro das universidades e nos cursos de formação de professores, e não um empreendimento individual dos sujeitos. Assim sendo, é preciso que uma formação disciplinada para a pesquisa seja realizada dentro dos grupos de pesquisa e na dinâmica curricular da formação de professores.

Quando pensamos em discutir a relação entre a pesquisa e o ensino na formação de professores de Educação Física, partimos da premissa de que somente por meio de uma nova concepção sobre a função da pesquisa na formação é que a sua relação com a prática de ensino poderia se elevar a um patamar mais elevado. De acordo com Vaz (1999), ainda que ensino e pesquisa não sejam essencialmente a mesma coisa, é trivial serem considerados como experiências complementares.

Logo, se partirmos da premissa de que o ensino tem a ver tanto com a socialização como com a produção do saber, devemos considerar que a aventura presente no ato de conhecer necessita ser parte do processo de ensino (FREIRE, 2008). Logo, diferentemente do que pensam as perspectivas tradicionais de educação, é perfeitamente possível e viável que a socialização do conhecimento também seja realizada por via de práticas de pesquisa (VAZ, 1999).

Por isso, concordamos com Vaz (2008) a respeito de que a aprendizagem para a pesquisa pode ser efetivada por meio da análise das situações de ensino, sendo essa inclusive uma perspectiva interessante para os estágios supervisionados. Assim, acreditamos que a atividade de pesquisa, quando realizada e pensada como uma tarefa formativa, pode proporcionar aos sujeitos a capacidade de pensar o planejamento e as situações de ensino por meio do rigor teórico-metodológico presente na prática da pesquisa.

Se pensarmos a Educação Física a partir do quadro bibliográfico específico da área apresentado neste estudo, podemos inferir que existe um esforço para a ruptura com os elementos da semiformação presentes na relação entre o ensino e a pesquisa na área. Dessa maneira, sintomas como a autocrítica realizada pelo campo, o crescimento da pós-graduação e da pesquisa na área, o aumento do número de periódicos e o reconhecimento de uma parte do campo acadêmico de que a Educação Física necessita potencializar o seu hibridismo são

aspectos os quais nos sugerem que, ao menos do ponto de vista da produção intelectual, temos construído interessantes perspectivas para superar as manifestações da semiformação nas práticas e nos processos de formação para a pesquisa em Educação Física.

No estudo que ora apresentamos, acrescentamos às elaborações específicas da área da Educação Física conceitos pontuais da teoria social e da Educação, em especial ideias de Paulo Freire e de Theodor Adorno. Desse modo, os conceitos freirianos de educação, de ensino, de pesquisa e de formação política, ética/humana e técnica, em nossa concepção, dialogam com uma perspectiva de imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa na formação de professores. Isso porque é da essência da elaboração freiriana a consideração de que formar para a pesquisa, em uma perspectiva transformadora da relação entre o sujeito e o objeto, somente se torna possível quando relacionamos esse processo com as dimensões humana, política e científica da formação docente.

No campo da teoria social, fazemos uso de algumas ideias e de conceitos de Adorno para refletirmos sobre como a modernidade transformou a experiência formativa com a cultura em uma espécie de formação instrumental para algo, nesse caso, para a manutenção da dominação e das coerções impostas pelo capitalismo e de sua racionalidade instrumental sobre os sujeitos. Contudo, resgatamos a ideia de Adorno (1996) de que a formação é uma experiência cultural subjetiva e livre de agentes externos justamente para pensarmos os possíveis caminhos que a pesquisa na formação de professores de Educação Física pode seguir sem que seja efetivamente dominada pelos mecanismos da semiformação.

Todavia, os aspectos citados são conclusões e apontamentos que podemos inferir mediante o estudo da paisagem do campo da produção do conhecimento. Logo, ainda não se configuram como elementos que hegemonicamente transcendem essas barreiras e adentram os campos práticos da formação de professores. Mesmo que exista um esforço da produção teórica, como discutimos, a lógica da semiformação ainda é dominante na relação entre o ensino e a pesquisa e na formação para a pesquisa na formação de professores de Educação Física.

A formação pressupõe formadores

O título deste tópico é sugestivo. Na introdução deste texto, problematizamos a respeito da articulação entre o ensino e a pesquisa para favorecer a condição de formação de intelectuais. De outro modo, nos tópicos anteriores, argumentamos como essa formação articulada é debatida no campo e como ela pode ser proposta na formação de professores de Educação Física.

No entanto, até aqui, os argumentos desenvolveram-se a partir de reflexões mais gerais, sendo necessário admitirmos que a operacionalização de processos implica a ação de sujeitos, no caso, formadores. Avançando em termos de nossa proposição, estamos agora a sugerir que a imbricação necessária entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física, intelectuais, sobretudo para o desenvolvimento de pesquisas comprometidas com a produção de conhecimento, implica um perfil de intelectual aos formadores. Essa reflexão inicial tem somente a intenção de pensar qual tipo de intelectual estamos vislumbrando que seja delineado pela formação dos professores e de como esse perfil deve ser inscrito em uma realidade brasileira.

Tivemos a oportunidade de mobilizar as contribuições de Ghiraldelli Júnior (1988) e Fensterseifer (2009) para invocar o perfil de intelectual a ser formado pela iniciativa pedagógica. Entretanto, aprofundamos ainda mais esse perfil a partir de uma projeção de que aquelas características apontadas pelos autores mencionados possam ser acrescidas por outras mais, as quais devem estar presentes nos professores formadores e perspectivadas nos formandos.

Da mesma forma, é interessante, no âmbito do debate que fazemos da articulação entre o ensino e a pesquisa na formação, que os professores formadores sejam pensados como cientistas. Nesse caso, o professor formador precisa constituir-se (de forma continuada em sua própria formação) como um cientista e intelectual. Sobre essa associação entre o cientista e o intelectual, Ribeiro (2006) faz uma abordagem interessante, porque, ao mesmo tempo que delinea características, também conceitua qual intelectual o formador cientista precisa ser. Diz-nos o autor que o intelectual é alguém que

[...] lida com os assuntos humanos. Homo sum, nihil humanum a me alienum puto (sou humano, nada do que é humano reputo estranho), como dizia o jovem Marx, citando Terêncio. O intelectual seria assim o cientista específico das humanidades, aquele que trata das ciências humanas e sociais, bem como das letras, filosofia e história. Ele se distinguiria do cientista que, nas ciências biológicas ou exatas, lida com as coisas – e isso não porque o intelectual preze a inexactidão mas por que trata do mundo dos homens, no qual toda ação implica alguma reciprocidade, em lidar com gente que reage – nossos próximos -, e por isso introduz um elemento irreduzível de imprevisão e indeterminação no conhecimento. (RIBEIRO, 2006, p. 137).

Trata-se de uma ideia inicial de intelectual que não somente afasta pressupostos de senso comum, como também não coloca o sujeito em uma posição soberana sobre todo tipo de conhecimento. Com isso, temos uma tensão que precisa ser desfeita: todo intelectual é cientista e todo cientista é intelectual. No entanto, a intenção de Ribeiro (2006) nos facilita a compreensão do formador como intelectual cientista, porque faz relação do ser intelectual cientista com aspectos das humanidades e, por isso, sempre afeto às nuances das características humanas. Inclusive, isso faz do formador intelectual cientista um sujeito comprometido com as sociedades, pois comunga com elas de suas linguagens compreensíveis para a comunicação dos conhecimentos produzidos.

Gomes (2008), na obra chamada *Crítica da Razão Tupiniquim*, publicada pela primeira vez em 1977, aborda a forma como se delineiam os intelectuais no Brasil, os quais, muitas vezes, se esquecem de pensar sobre nós mesmos, brasileiros, com nossa linguagem, nossa história, nossa própria criticidade. A obra do autor parece ter encontrado eco ao longo de mais de quatro décadas e reverbera em diferentes áreas da intelectualidade brasileira, como podemos ver, por exemplo, na Filosofia, no Direito, na Sociologia; em estudos, entre outros, de Garcia (2018), Laranja e Fabríz (2017) e Santos (2016). Nessas obras, tanto os autores quanto as discussões dos objetos perpassam pela discussão e pela proposição de um tipo de pensamento nacional brasileiro, que toma contribuições das teorias historicamente produzidas, mas articuladas às questões nacionais, na tentativa de construir, de forma séria, uma intelectualidade nacional e que seja comprometida com a sociedade nacional.

Embora estejamos pensando um sujeito com um dado perfil delineado neste trabalho, não podemos perder de vista, em nenhum momento, que estamos pensando a formação como

intelectual cientista de um docente formador que articule o ensino e a pesquisa. Conforme já pudemos mencionar, quando falamos dessa articulação entre o ensino e a pesquisa à produção de conhecimento, poderíamos pensar com Weber (1982a) que, de alguma forma, o docente pesquisador intelectual deveria ter uma vocação à ciência, a qual considera a intelectualização como impulso ao progresso científico, uma vez que, em termos de ciência, as superações são muito rápidas. Nesse caso, o cientista deve ser um sujeito de atitude, para isso, seria necessário: avançar tecnologicamente no controle da vida, mantendo sob cálculos os objetos externos ao homem, assim como as suas atividades; apropriar-se sempre mais de metodologias de pensamento, assim como de instrumentações e treinamentos imprescindíveis à evolução do pensamento; avançar quanto à clarividência de tudo que for fundamental para efetivar convicções, e isso necessita do domínio da arte da escolha de fins e de meios com vistas a explicações finais das decisões processuais e finais.

As considerações weberianas apresentadas são com frequência projetadas aos professores, os quais eram considerados cientistas pelo sociólogo. No entanto, Weber (1982b), ao discutir sobre questões envolvidas em como se forma o político, afastou o professor e, conseqüentemente, o cientista, da alternativa de formação com um perfil político. Ainda que o autor houvesse acenado, no ensaio que mencionamos anteriormente, para a proximidade entre a ciência e a política em geral, ela se manifesta como uma relação perversa, uma vez que a política tem influência nos rumos da ciência (WEBER, 1982a). Por isso mesmo, o sociólogo rejeita que professores/cientistas sejam próximos da atuação política.

Ora, a posição weberiana, ainda que seja corroborada por muitos cientistas que consideram uma suposta “neutralidade” da ciência, coloca-nos em sentido contrário aos pressupostos que vínhamos apresentando e, por conseguinte, nos parece totalmente cabível pensarmos o professor formador cientista como um intelectual orgânico ao modo apresentado pelo sociólogo italiano Antônio Gramsci (1891-1937).

Não pretendemos entrar na polêmica weberiana, muitas vezes mal compreendida sociologicamente na atualidade, quanto a um suposto afastamento das discussões educacionais com relação às demandas e às agendas empreitadas por todo o sistema político que opera em cada sociedade. Entretanto, concordamos com Gramsci (2011) sobre não haver separações

abismais entre os intelectuais, a política e as lutas de classes sociais. Dessa forma, a educação, tal qual diversas outras áreas de atuação de intelectuais, só tem sentido enquanto práxis, o que implica uma associação direta com a dimensão política dos sujeitos envolvidos.

Quando mencionamos a assertiva de Gomes (2008) quanto à necessidade de uma intelectualidade brasileira comprometida com a sociedade nacional, já dávamos pistas que apontavam para a perspectiva gramsciana do docente pesquisador cientista formador como intelectual orgânico. Segundo Gramsci (2011), a primeira imagem do intelectual orgânico é daquele que vai sendo forjado, assim como em qualquer grupo social, pelas suas necessidades de características social, política e econômica. Todavia, no caso do intelectual orgânico, as necessidades são aquelas das classes subalternas, que gritam por consciência da própria superação de subalternidade e do desejo de subverter dominações hegemônicas.

Além do que expusemos, é importante considerarmos, também, que Gramsci (2011) enumerava muitos diferentes tipos de intelectuais identificados com grupos sociais subalternos distintos, com funções específicas relacionadas a seus grupos, mas não os considerava independentes entre si. O sociólogo italiano procurou compreender os intelectuais não nas suas características próprias, mas em termos sistêmicos, considerando suas atividades como um todo no conjunto das relações sociais. A designação de “orgânico” também tem aí uma fundamentação para além daquela que diferencia esses intelectuais dos tradicionais, esses fortemente atrelados a aspectos socioeconômicos, os quais, além de superados, colocam-lhes sob a dominação a qual ajudam a manter. Os intelectuais orgânicos, na perspectiva gramsciana, estão imersos em um contexto de vida ativa e que se expande a todo momento.

Se voltarmos toda a discussão deste tópico para o contexto da imbricação entre o ensino e a pesquisa na formação em Educação Física, precisamos admitir que temos muito a caminhar nesse sentido, em razão da incipiência, na melhor das hipóteses, de intelectuais atuando na formação. Já pudemos iniciar a discussão desse aspecto, mas podemos nos deter um pouco mais, não no sentido diagnóstico, mas, sim, propositivo.

Não precisamos mobilizar um aparato de referências para apontarmos rumos propositivos ao desenvolvimento da intelectualidade do docente atuante na formação em Educação Física, de maneira a atuar na perspectiva que defendemos neste texto. Coerente com

nossa discussão nos tópicos anteriores, o docente formador precisaria ser o sujeito concreto que materializa as indicações que já apresentamos pelas contribuições de Adorno (1996), Freire (2008) e Vaz (1994, 1999, 2008). No entanto, há algo que precisa acontecer, cuja discussão finalizará este tópico.

Somos de uma tradição a qual considera a conversão como a atitude necessária para encontrar o caminho da justiça, do bom e do correto. Trata-se de uma premissa teológica de origem judaico-cristã que, segundo Jordão (2008), tem origem no verbo *shûb*, o qual significaria afastamento de tudo que é mal, arrepender-se e voltar-se para tudo que é bom. Implica não só alteração de atitude física, movimento, mas também de sentimento e de comportamento. Poderíamos dizer que nosso docente precisa se converter, mas, de uma forma coerente com nossa opção teórica, acreditamos mais no “conscientizar-se”. Então, voltamos novamente ao filósofo alemão Theodor Adorno e ao filósofo italiano Antônio Gramsci.

Adorno (1995, p. 141) considera a educação como “[...] a produção de uma consciência verdadeira”. Em tempos nos quais a razão instrumental e a força do capital estabelecem meios de dominação dos sujeitos às forças que lhe são externas, e, por conseguinte, têm mantido grupos sociais sob hegemonia de classes dominantes, faz-se urgente e necessária a formação para a libertação, ávida de qualificação das experiências dos sujeitos e de estratégias de emancipação. Tudo isso pressupõe uma educação crítica, que observa o ensino e a pesquisa a favor da vida e da felicidade comum. Isso vale para os educandos e vale para a autoeducação dos formadores intelectuais cientistas.

Corroborando esse pensamento, Gramsci (1985) afirma que um intelectual preocupado com a contra-hegemonia dos dominados, são (auto)formados na perspectiva da organização e defesa dos objetivos e dos interesses dos grupos sociais aos quais pertencem. A formação, nesse sentido, opera-se articulando o mundo do trabalho com a ciência e as relações humanas, tudo isso, é claro, sem deixar de considerar a importante e ampla visão política do todo (GRAMSCI, 2011).

Conclusão

Em finalização, reafirmamos que o texto teve como objetivo central problematizar o sentido da pesquisa na formação de professores da Educação Física a partir do conceito de formação (formação cultural) de Adorno, buscando dialogar com conceitos do filósofo alemão e de Paulo Freire para pensarmos alguns dos desafios para a efetivação de uma conexão mais dialógica e formativa entre a pesquisa e o ensino na formação de professores, em especial nos cursos de Educação Física.

Em uma perspectiva mais ousada, pensamos em abordar o protagonismo do sujeito formador no processo de formação, por isso utilizamos a categoria de intelectual, fazendo esforços para construí-la com características de criticidade, dialogando com Adorno e Gramsci. Assim sendo, apontamos que a semiformação, entendida como uma espécie de formação deteriorada e submissa aos condicionantes externos, adentra as instituições educativas e corrompe a atividade da pesquisa. Dessa forma, construímos e defendemos três argumentos para pensarmos as possibilidades para uma relação mais harmônica e formativa da pesquisa com o ensino na formação de professores. O primeiro deles trata da necessidade do constante acúmulo dos elementos teórico-metodológicos necessários para a prática da pesquisa. O segundo diz respeito à necessidade de formarmos sujeitos que façam pesquisa e produzam conhecimento para além dos imediatismos e pragmatismos presentes nos mecanismos de semiformação, a fim de, assim, a pesquisa poder dialogar de modo entrelaçado e dialógico com a atividade de ensino. Finalizando os argumentos, entendemos que a formação de sujeitos com propostas propositivas de imbricação entre o ensino e a pesquisa precisam de protagonistas e, desse modo, os professores atuantes na formação devem alcançar a consciência crítica necessária ao desenvolvimento de sua função.

Dessa maneira, pontuamos que a formação do professor/pesquisador é um elemento fundamental para o enfrentamento das coerções externas as quais paulatinamente vêm fragmentando e deteriorando a atividade de pesquisa. Portanto, o sentido da reflexão aqui construída perpassa pela consideração de que o professor/pesquisador é, antes de tudo, um formador. Por isso, as dimensões políticas, sociais e humanas também são fundamentais no processo de pesquisa e de produção de compreensão sobre os fenômenos da Educação e da Educação Física.

Referências

- ADORNO, T. Educação – para quê? In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- ADORNO, T. Teoria da semicultura – Parte I. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.
- BETTI, M. A educação física não é mais aquela. *Motriz*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 81-83, jun. 1995.
- BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. *Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2019.
- BORGES, C. N. F.; DELLA FONTE, S. S.; CRUZ JUNIOR, A. F. Notas para uma discussão sobre o processo de formação continuada de professores no ensino superior: o caso do projeto “Vem com a gente”. In: CUNHA, E. R.; SOARES, M. G.; SÁ, P. F. (org.). *Formação de professores: teorias e práticas cotidianas*. Belém: EDUEPA, 2016. p. 223-264.
- BRACHT, V. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- FARIA, B. A.; BRACHT, V. Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S310-S323, abr./jun. 2014.
- FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FURTADO, R. S. *Formar para ensinar e pesquisar: perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de educação física*. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- GARCIA, L. F. A *Deutsche Nation* e a razão tupiniquim: o pensamento vivo diante do conceito estéril. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 41, n. 4, p. 53-74, out./dez. 2018.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GOMES, R. *Crítica da Razão Tupiniquim*. 14. ed. Curitiba: Criar Edições, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF na escola II. *Cadernos de Formação RBCE*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 10-21, maio 2010.

GRAMSCI, A. *Contribuição para uma história dos intelectuais*. In: GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1985. p. 3-116.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

HALLAL, C. P.; MELO, V. A. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 322-327, 2017.

JORDÃO, S. M. *Pode o “novo crente” viver uma autêntica conversão cristã?*: reflexões sobre mobilidade religiosa e desafios para evangelização. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LARANJA, A. L.; FABRIZ, D. C. Constitucionalismo e razão tupiniquim: uma leitura interdisciplinar dos problemas para uma teoria constitucional brasileira. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 53-85, mar. 2017.

LOVISOLO, H. R. Pós-Graduação e Educação Física: Paradoxos, tensões e diálogos. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 11-21, set. 1998.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

PINTO, N. B.; MARTINS, P. L. O. Práticas de formação de pesquisadores na educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

RIBEIRO, R. J. O cientista e o intelectual. In: NOVAES, A. (org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 137-149.

SANTOS, T. F. Panorama histórico da filosofia no Brasil: da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia na atualidade. *Seara Filosófica*, Pelotas, n. 12, p. 126-140, 2016.

SACARDO, M. S.; REIS SILVA, R. H.; GAMBOA, S. S. As análises epistemológicas na educação física: redescrivendo as redesccrições? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica. In:

GAMBOA, M. G.; GAMBOA, S. S. (org.). *Produção do conhecimento em Educação Física: balanços, debates e perspectivas*. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 79-93.

SÉRGIO, M. *Educação Física, ou, ciência da motricidade humana?* 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, I. C. *Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em educação física da UFBA: realidade e possibilidade na formação de professores*. 2015. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, M. S. da; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. *Kinesis*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2012.

SOARES, N. E.; BORGES, L. F. F. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 169-186, abr./jun. 2012.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, jul. 2018.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, dez. 1996.

VAZ, A. F. A pesquisa como prática pedagógica - uma resposta à pergunta "Pesquisa em educação física; para que e para quem?". *Motrivivência*, Florianópolis, p. 60-62, jul. 1994.

VAZ, A. F. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 11-34, nov. 1999.

VAZ, A. F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XX, n. 30, p. 76-90, jun. 2008.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: WEBER, M. (ed.). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982a. p. 154-183.

WEBER, M. A política como vocação. In: WEBER, M. (ed.). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982b. p. 97-153.

Recebido em dezembro 2021.

Aprovado em fevereiro 2023.