

A FORMAÇÃO COMO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLITICAS PÚBLICAS

La Formación Como Desarrollo Profesional De Los Profesores De Educación Física Y Las Políticas Publicas

Francisco Imbernón UB/ES¹

Maria Teresa Cauduro URI/FW/BR²

Resumo: O artigo trata de breve histórico sobre a formação de professores e a interface com as Políticas Públicas. A seguir apresenta a formação como parte do desenvolvimento profissional do Professor de Educação Física na concepção de Imbernón e de Cauduro e suas possíveis alternativas. O texto pretende servir de base para a reflexão dos professores da área.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Educação Física. Currículo.

¹ Catedrático de la Universidad de Barcelona. Trabaja en el departamento de Didáctica y Organización Educativa. Director de la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona, UB y director del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la misma Universidad. Licenciado y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

² Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil.

R. de Ciências Humanas	Fredererico Westphalen	v. 14	n. 23	p. 17 - 30	Dez. 2013. Recebido em: 29 nov 2013 Aprovado em: 29 nov. 2013
------------------------	------------------------	-------	-------	------------	--

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O desenvolvimento profissional de professores não é um tema novo no âmbito anglo-saxão como parece ser no Brasil.

Há uma tendência de relacionar o desenvolvimento profissional à formação permanente considerando-os, não raro, similares. Tal similitude restringe a análise do tema uma vez que considera a formação única via de desenvolvimento profissional dos professores.

Não podemos asseverar que a profissionalização docente esteja associada unicamente aos aspectos cognitivos, teóricos, pedagógicos ou psicológicos sem acrescer a isso uma situação de trabalho que permita ou impeça o desenvolvimento de uma carreira docente.

Em nosso ponto de vista, a profissão docente se desenvolve por diversos fatores: a demanda do mercado de trabalho, o clima do ambiente de trabalho nas escolas, a promoção dentro da profissão, o salário, as estruturas hierárquicas da carreira docente entre outros e, com certeza, a formação permanente que os professores realizam ao longo de sua vida profissional. Esta perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é parte de um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que os professores avancem em sua vida profissional. A melhora da formação auxiliará no desenvolvimento, porém, há outros fatores como salário, estrutura, níveis de decisões, de carreira, clima, legislação de trabalho, etc., que são decisivos nesse processo.

Podemos realizar uma excelente formação, mas, nos encontramos com o paradoxo de um desenvolvimento de proletarização no cerne da profissão porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos para essa melhora. Com efeito, a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, porém, não é o único e talvez, não o decisivo.

Também há o perigo de que o termo desenvolvimento profissional, tal e como se está aplicando, ultimamente, tenha conotações funcionalistas, quando se define unicamente como uma atividade ou um processo para a melhora das habilidades, atitudes, significados ou da realização de uma função atual ou futura como é o caso, algumas vezes, da Educação Física (FULLAN, 1990; SPARKS y LOUCKS-HORSLEY, 1990). Em nossa análise não queremos

considerar desse modo.

Em nossa perspectiva, há um processo dinâmico de formação de professores em que os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e as divergências chegam a constituir-se em aspectos do desenvolvimento profissional. Schön (1993), em outros termos, evidencia a existência de um conhecimento profissional que ocorre fora dessas situações de mudanças das práticas.

Portanto, uma possível aproximação ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores pode ser uma tentativa de melhorar a prática de trabalho, as crenças e conhecimentos profissionais com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigativa ou de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico processual das necessidades atuais e futuras dos professores como membros de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

O desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens que são requeridas dos professores para levar a cabo sua profissão e daqueles aspectos de trabalho e de aprendizagem associados às escolas como instituições onde trabalham um grupo de professores. A formação se legitimará então, quando contribua para esse desenvolvimento profissional de professores no âmbito de escola/universidade e de qualificação das aprendizagens profissionais.

Outro conceito a introduzir é o de desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, ou seja, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha na escola/universidade. O desenvolvimento profissional de todas as pessoas da escola ou universidade se define como aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos professores e técnicos da instituição. Portanto, nesse conceito se incluiria a equipe de gestão, o pessoal técnico, bem como funcionários e professores. Considerar o desenvolvimento profissional além das práticas de formação e juntá-lo com fatores não formativos senão laborais, supõe uma (re) conceitualização importante já que não se analisa a formação unicamente como o domínio das disciplinas nem se centra nas características pessoais dos professores. Significa também,

analisar a formação como elemento de libertação (IMBERNÓN, 1997; FREIRE, 2011) de luta por melhores condições sociais e laborais produtoras de novos modelos relacionados com a prática de formação e de relações trabalhistas.

Com respeito a esse tema, Bolam (1980) em sua conferência intergovernamental de Paris já argumentava que as dificuldades encontradas nestes últimos anos em relação aos programas de formação eram por um lado a escassa consideração das experiências pessoais e profissionais dos professores, de suas motivações, do ambiente de trabalho, em suma de suas condições de trabalho e por outro, a insuficiente participação dos professores nas tomadas de decisões no que lhes diziam respeito diretamente.

Cabe salientar que os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que se adapte a suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em transformação. Falar de desenvolvimento profissional, além da formação, significa reconhecer o caráter específico profissional dos professores e a existência de um espaço onde esse possa ser exercido. Assim mesmo, implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, administradores e gestores do ensino aprendizagem e que podem intervir, além do mais, nos complexos sistemas que estabelecem a estrutura social e laboral.

A FORMAÇÃO COMO PARTE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO DE IMBERNÓN.

Nesse tópico vamos tratar da formação permanente como um dos elementos do desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. Destacamos cinco grandes linhas ou eixos de atuação:

A **reflexão** prático - teórica sobre a própria prática mediante a análise da realidade, a compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerarem conhecimentos pedagógicos mediante a prática educativa;

A **troca de experiências entre pares** para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;

A **união** entre a formação e um projeto de trabalho;

A formação como revolução crítica das práticas profissionais negando o sexismo, a individualização, o baixo status, as práticas sociais de exclusão, a intolerância, etc.;

O desenvolvimento profissional nas escolas mediante o trabalho colaborativo para transformar essa prática. Possibilidade de passar da experiência inovadora (isolada, individual) para a inovação institucional. (IMBERNÓN, 2011).

Se dermos como válidas as premissas anteriores, a capacidade profissional não se esgota na formação técnica senão que chega até o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelecem a ação docente. A formação para esse desenvolvimento profissional dos professores se apoiará em uma reflexão dos professores sobre sua prática docente, de maneira que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que os oriente ao desenvolvimento profissional.

A orientação para o processo de reflexão exige um planejamento crítico de intervenção educativa, análise da prática a partir da perspectiva de seus pressupostos ideológicos e das atitudes que lhe dão suporte. Supõe-se que a formação permanente há de estender ao terreno de suas capacidades, habilidades e atitudes e há de se questionar, permanentemente, os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe. É no abandono do conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores. Vai além, buscamos um conceito de que a formação deve auxiliar a descobrir a teoria, a ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e a construí-la. É preciso remover o senso comum pedagógico, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos sustentadores. Esse conceito parte do princípio que os professores são os construtores de seu conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. (IMBERNÓN, 2011).

Stenhouse (1987) já afirmava que o poder de um professor sozinho é limitado. Sem seus esforços jamais se poderá conseguir a melhora das escolas, porém, os trabalhos individuais são ineficazes se não estão coordenados e apoiados. A formação individualizada e sozinha pode originar experiências de inovações, porém dificilmente uma inovação de instituição e da prática coletiva dos profissionais.

Entretanto, não nos enganemos, a formação como desenvolvimento profissional dos professores esta diretamente relacionada com o enfoque ou a perspectiva que se tenha sobre suas funções. Por exemplo, se priorizamos a visão de professores que ensinam de maneira isolada nos centraremos no desenvolvimento profissional nas atividades de aula. Se concebermos o professor como um aplicador de técnicas, o desenvolvimento profissional estará orientado para a disciplina e métodos e técnicas de ensino; se nos basearmos no profissional crítico- reflexivo, estaremos orientados para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análises e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos tanto de trabalho social como educativos.

Segundo Schön (1983), na perspectiva técnica cuja epistemologia da prática se identifica como uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional passa inevitavelmente por identificar as competências genéricas dos professores. Distinguem-se três componentes no conhecimento profissional (PERÉZ GOMÉZ,1988).

Um componente de ciência básica (prática)

Um componente de ciência aplicada (diagnóstico e solução de problemas)

Um componente de competências e atitudes utilizando o conhecimento básico e aplicado subjacente. (PERÉZ GOMÉZ,1988).

Esta tem sido uma perspectiva contestada na formação de professores, mas ainda muito atuante nas práticas formativas e, sobretudo na epistemologia dos gestores. O questionamento vem por diversos fatores: subordinação da produção de conhecimento; desconfiança de que os professores não são capazes de gerarem conhecimento pedagógico; separação entre a teoria e prática; marginalização dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação e o fator da (des) contextualização. Porém, cabe lembrar que tem sido a perspectiva dominante na formação e nos processos de investigação. Romper com essa perspectiva está sendo muito difícil demorado e trabalhoso.

Destacamos nesse desenvolvimento profissional o fator da contextualização já que as ações sempre têm lugar em um contexto social e histórico determinado, que influi na sua natureza. Habermas

(1979) afirma que essa relação, resulta dos valores e crenças de uma sociedade como a norte-americana, por exemplo, centrada no individualismo e na cultura de competição e o tipo e a orientação que recebe o desenvolvimento profissional e a formação de professores. Na formação como fator de desenvolvimento profissional interatuam múltiplos indicadores como: a cultura das Instituições de Ensino, a comunicação entre os professores, a formação inicial, a complexidade das interações com a realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade escolar.

A seguir passamos ao cenário profissional, fundamental na geração de conhecimento pedagógico. Nesse cenário multifacetado as situações problemáticas que aparecem não são unicamente instrumentais já que obrigam ao profissional de ensino a elaborar e a construir o sentido de cada situação muitas vezes única e irrepetível (IMBERNÓN, 2011).

As alterações sociais e formativas exigem que a profissão docente e sua formação acompanhem a nova realidade, mais complexa, superadora do interesse estritamente técnico, corporativista, aplicado ao conhecimento profissional em que a profissionalidade está ausente já que os professores se convertem em instrumentos mecânicos e isolados de aplicação e reprodução com competências unicamente de aplicação técnica (caso da maioria em educação física). Isso provoca um alinhamento profissional que tem como consequência a espera de soluções dos experts, cada vez mais numerosos e uma diminuição dos processos de troca entre o grupo de professores, ou seja, uma perda do sentido de profissionalização e um processo acrítico sobre seu desenvolvimento profissional.

Visualizar a formação como desenvolvimento profissional para a educação física é sugerir um processo de formação que capacite os professores em conhecimentos, destrezas e atitudes para desenvolver profissionais capazes de serem reflexivos ou investigadores. Para que isso aconteça é necessário um eixo comum no currículo de formação de professores com desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma comunitária. Adquire

relevância aqui, também, o caráter ético da atividade educativa.

A finalidade é a formação de professores de educação física capazes de avaliar a necessidade potencial e a qualidade de renovação da aprendizagem, ou seja, que possam modificar certas destrezas básicas no âmbito de estratégias de ensino, planejamento, diagnóstico e avaliação. Que sejam modificados, revistos, como tentativa de adaptação para tratar da diversidade dos alunos e que as atividades estejam comprometidas com o meio social em que atuam.

Outro fator para a mudança é a cultura de uma *formação desde dentro*, ou seja, na escola ou universidade em que os professores trabalham. Essa *formação desde dentro* é uma mudança de paradigma, ou seja, trabalhar em equipe, em colaboração com os pares, com os professores em um sentido de crescimento profissional. Aprender a realizar constante “indagação colaborativa” na concepção de Imbernón (2012) é questionar-se enquanto professores que somos sobre nossa prática e expô-la para os colegas na tentativa de crescimento coletivo e colaborativo (uns com os outros).

ALGUMAS POSSÍVEIS ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO

Segundo Imbernón (2011) as ideias chaves de alternativas possíveis de formação são:

- o conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática;

- a competência profissional, necessária em todo processo educativo, formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão;

- nas próximas décadas, a profissão docente deverá envolver-se com uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e vertiginoso avanço do conhecimento;

- a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhe permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho;

- a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado;

- a formação inicial deve dotar o docente de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade;

- a formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa capazes de modificar as tarefas educativas continuamente;

- a formação centrada na escola como lugar de formação prioritária com um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação;

- a escola deve deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade;

- um novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional.

Não resta dúvidas que essas premissas do autor são fundamentais para a construção da formação dos professores tanto inicial quanto a continuada. Nessa sociedade de constantes mudanças, o professor deve estar preparado para as incertezas e para deslocar-se das “areias movediças” do caminho. Entretanto, é preciso que sejamos também, construtores de utopias.

FORMAÇÃO COMO PARTE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: VISÃO DE CAUDURO

Abordar a formação de professores de Educação Física é refletir sobre as Políticas Públicas do país, nas novas diretrizes no Brasil, com o Parecer do CNE/009 de 2001 quando da Formação de Professores da Educação Básica. É pensar acerca do Parecer do CNE/ 001/2002 e no Parecer CNE/02/2002 que tratam da Educação Básica, Formação de Professores – licenciatura Plena.

Como realizar uma formação de professores se os professores do ensino superior em Educação Física, na maioria das vezes, não internalizaram essas políticas, essas diretrizes e em seus cursos de formação e ainda priorizam o entendimento do bacharel? Os docentes de educação física, na sua grande maioria, ainda não conseguem pensar em uma formação do professor nessa complexidade que Imbernón expõe. Há exceções nos cursos de mestrado e doutorado que às vezes abrem o leque para essa perspectiva, mas, ainda estamos longe de realizarmos essas discussões, esses diálogos.

Durante anos, cada professor de educação física fazia sua prática a sua maneira, sem receber orientações de diretrizes ou de normativas e os professores clamavam por um norte nos congressos da área. Finalmente, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, através de suas normativas, reorganiza o sistema escolar brasileiro.

O status da Educação Física muda, e passa a ser considerado um componente curricular como qualquer outro. Na LDBEN, em seu artigo 26, parágrafo terceiro registra: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Mesmo estando expresso em Lei, as ações ainda não se efetivaram na prática. A maioria das escolas no Rio Grande do Sul (Brasil) ainda não possui professor de educação física nos anos iniciais da Educação Básica.

Culturalmente éramos vistos como “penduricalhos do currículo” como atividades na escola, nunca como campo de conhecimento,

como “professores do currículo”. Nossa história mostra as diferentes concepções e abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores em grupos distintos e às vezes usadas concomitantemente. Inicialmente foram as concepções higienistas, militaristas, esportivistas. Após ingressamos numa fase em que dominam as abordagens Psicomotricistas, Desenvolvimentistas, Construtivista - Interacionista, Crítico - Superadora, Crítico Emancipatória, Saúde Renovada entre outras denominações. (DARIDO E RANGEL, 2008). Houve ainda, nos anos 80, o Esporte Educação, Esporte Participação e o Esporte Rendimento na concepção de Manuel Tubino. (DARIDO E RANGEL, 2008). Todas essas concepções foram estudadas e trabalhadas a partir dos anos 1980 para fundamentar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que manifestaram e ainda demonstram as características da área. Poucas pesquisas foram realizadas sobre essas concepções no que tange as questões específicas de formação de professores. Não se articularam com as Políticas Públicas e com os estudos especializados da área.

Surgem aí, outras análises na qual a própria área interpreta o que lhe é favorável. Desde 2001 com os Pareceres do Conselho Nacional da Educação, tramitam interpretações do que é trabalhar na Educação Básica, do ponto de vista da docência.

A proposta aqui desse texto é iniciar a provocação para pensarmos a formação de professores de educação física principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que são a diferenciação da educação física a partir dos anos 90 no Rio Grande do Sul, Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a formação de professores, apesar de não ser recente, ainda carece de reflexão e de investigação. Ainda temos uma visão de profissão assalariada, mais administrativa do que intelectual e sumamente tutelada e dependente dos poderes públicos ou privados.

Necessitamos superar a dependência de esperar pelos outros e que esses façam o que nós devemos fazer. A melhora da educação e da formação profissional está em estabelecer os caminhos para

irmos conquistando avanços pedagógicos, trabalhistas e sociais e de fortalecimento do grupo profissional que ainda carece de articulação. É preciso ouvir as bases para estabelecer as políticas públicas a partir das novas diretrizes e leis sobre a trajetória da educação física.

Os diversos estudos sobre o pensamento do profissional de educação, a reflexão, as ideias prévias, os esquemas etc., que se produziram nas últimas décadas demonstraram que o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática no próprio contexto profissional. O conhecimento não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto.

Essa separação entre licenciatura e bacharelado enquanto formação, no Brasil, ainda está muito aquém do que deveria ser. Poucas leituras foram realizadas ainda nos dias de hoje pelos professores. Faz uma década que as reformas nas Políticas Públicas foram introduzidas e o ensino da Educação Física, principalmente o que é visto nos estágios supervisionados, pouco mudou. Raras discussões e investigações foram realizadas para evidenciar se houve avanços na formação. Urge, portanto, novas investigações, novos estudos, novos diálogos para avançarmos enquanto coletividade.

Resumen: El artículo aborda una breve historia de la formación del profesorado y la interfaz con las políticas del gobierno (MEC). A continuación se presenta la formación como parte del desarrollo profesional del profesor de Educación Física en las ideas de Imbernón y Cauduro y las posibles alternativas. El texto pretende ser una base para la reflexión de los docentes de la educación y en específico de la educación física.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Educación Física. Desarrollo Profesional. Currículo.

Referências

BOLAM, R. Strategies for School Improvement. **A Report for OECD. OECD/CERI.** París. Versión española Narcea, 1980.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Padrões Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAUDURO, M. T. **Os diferentes olhares sobre a prática de ensino supervisionado em Educação Física**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

CAUDURO, M.T. **Motor... Motricidade... Psicomotricidade... Como entender?** Novo Hamburgo; Feevale, 2002.

DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FULLAN, M. Staff development, Innovation and Institucional Development. En Joyce, B. (de.), **Changing School Culture Through Staff Development**. New York: Logman, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HABERMAS, J., *Legimitation crisis*. Londres: Beacon, 1979.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **F. Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. F. “La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias” en **Aula de Innovación Educativa**, n. 62. Junio. p 40/42, 1997.

PÉREZ, A. **El pensamiento práctico del profesor**. Implicaciones en la formación del profesorado” en Villa, A. (Coord.), *Perspectivas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1997.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Tempre Smith, 1983. Versión española editada por Paidós, 1998.