

## O Desafio de se formar professores

### *The challenge on teacher undergraduation*

Ivo Ribeiro de Sá\* e Kathya Maria Ayres de Godoy\*\*

\* Docente Curso de Educação Física - IMES e Deptº Educação Física e Esportes (PUC-SP)

\*\* Mestre PUC/SP; Deptº de Educação Física e Esportes (PUC-SP) e Instituto de Artes - UNESP

#### RESUMO

Este artigo procura traçar um panorama a respeito de um tema que tem sido muito discutido no cenário educacional: a formação de professores.

As transformações a que estamos assistindo, nos dias atuais, com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, tem nos levado a repensar as práticas pedagógicas, que não ficam imunes a esse conjunto de transformações.

As reformas curriculares e a implementação de leis apontam para mudanças, para um compromisso social com o novo e para uma política de formação de professores no Brasil.

**Palavras-chave:** formação de professores, educação, educação física

#### ABSTRACT

This article tries to show a panorama about a very debated theme in the educational context: the teachers' formation. Nowadays, the transformations that we have been observed with the technological progress of the communication and information have made us reflect about the pedagogic practice, which aren't exempt to these transformations.

The curricular reforms, and low implement, are indicative of changes, for a social liability with the new and a politics of teachers' formation in Brazil.

**Keywords:** the teachers' formation, education, physical education

**INTRODUÇÃO**

"As universidades podem ser fundadas por príncipes, cardeais, presidentes, alunos e professores, mas elas só podem ser inventadas ao longo do tempo pela própria comunidade acadêmica, em sua convivência com o mundo inteiro e com a sociedade onde se situa".

Cristovam Buarque

A universidade é uma instituição cujas finalidades e estruturas refletem o momento de desenvolvimento de uma sociedade, nas suas coerências e contradições. Por outro lado, é uma agência que pode desencadear transformações nesta mesma sociedade, pela produção e socialização do conhecimento científico e pela elaboração de valores numa perspectiva crítica e independente, tanto quanto possível.

A academia serve, não somente para contemplar o aluno com o diploma, mas também se coloca enquanto uma possibilidade de busca de informações que proporcione a geração de idéias, descobertas e prepare o mesmo para atuação no mercado de trabalho.

Entre os vários cursos oferecidos pelas universidades, nos debruçaremos sobre as licenciaturas, que tanto em nossa experiência profissional quanto na legislação ou na literatura educacional, sinalizam claramente a preocupação ao pensar na formação de professores que, hoje, vai muito além de oferecer a um licenciado algumas "disciplinas pedagógicas" ao final de seu bacharelado. Formar professores na universidade implica um projeto específico e partilhado por todos os docentes da licenciatura (não apenas os pedagogos). Implica envolver escolas, professores e a sociedade nesse processo de formação.

**REVISÃO DE LITERATURA**

Durante muito tempo, não existia nas universidades uma preocupação com a especificidade da profissão docente. Muitos compartilhavam da idéia de que à universidade cabia apenas a responsabilidade de garantir o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Ser um bom professor iria depender desse conhecimento e de um "dom pessoal" para "transmiti-lo" aos alunos. Assim, tradicionalmente, o currículo de licenciatura trazia uma forte ênfase no domínio do conteúdo específico acrescido de algumas poucas disciplinas voltadas a alguns fundamentos educacionais (as chamadas disciplinas pedagógicas), constituindo o famoso modelo "3+1" - os três primeiros anos dedicados ao estudo do conteúdo específico e o quarto ano para as disciplinas pedagógicas.

Tal modelo recebeu críticas, não somente de pesquisadores da área de Educação, mas também de egressos de cursos de licenciatura que, ao se iniciarem

no magistério, percebiam que sua formação inicial na universidade não garantia uma prática docente satisfatória, seja porque não conseguiam transformar os conteúdos específicos em conhecimentos didaticamente assimiláveis pelos alunos da escola básica, seja porque não construíram um repertório social e interativo para lidar com jovens.

Essa preocupação contribuiu para que nas últimas duas décadas houvesse um aumento considerável de pesquisas sobre os professores e sua formação, que ocupam hoje um lugar estratégico nas reformas contemporâneas para transformação dos sistemas educacionais. Os professores não podem ser mais concebidos como meros técnicos, executores de planos decididos por especialistas. Concebemos professores como intelectuais, profissionais sujeitos de seu próprio trabalho, construtores de sua prática pedagógica, portanto competentes para analisarem a realidade e recriarem alternativas de ação político-pedagógica.

Para a formação desse profissional dotado de múltiplos saberes, esperamos a superação de antigas contradições/polarizações entre bacharelado e licenciatura, traduzidas em suas diversas interpretações, como "conteudismo e pedagogicismo", "teoria e prática", "formação geral e pedagógica".

A literatura aponta que a formação de um professor é um processo que ocorre ao longo da vida, ou seja, o professor começa a ser formado antes da licenciatura e continua a ser formado depois dela. É um processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política. Dessa forma, é importante que um curso de formação de professores ofereça a seus alunos, além de uma aproximação com o campo epistemológico da pedagogia e da área específica em que atua, experiências diversificadas de formação e de cultura geral. Nesse sentido, um conjunto de experiências integradoras precisa fazer parte da formação dos licenciandos, seja no sentido de integrar um conhecimento específico às preocupações educacionais e escolares, seja no sentido de integrar o profissional da educação à sociedade em que está inserido. É fundamental formar o futuro professor oferecendo-lhe instrumentos para pensar no humano imerso nas relações sócio-político-cultural-históricas presentes no ato de educar.

Assim, os cursos de formação de professores precisam propiciar uma aproximação com os conhecimentos acumulados historicamente e uma discussão sobre os aspectos filosóficos, históricos, culturais, políticos, sociais, psicológicos e metodológicos que se relacionam com o trabalho do professor, com a gestão da escola, com a educação de jovens cidadãos brasileiros e com a construção de uma sociedade democrática e incluyente.

Esses princípios de formação de profissionais da educação têm implicações decisivas em nosso cotidiano na universidade. É necessário enfrentar as rupturas: *bacharelado e licenciatura*, pois tanto os professores das disciplinas de conteúdo pedagógico quanto os professores das disciplinas de conteúdo específico formam professores; *universidade e escola*, porque tanto a universidade (e seus professores) quanto a escola de ensino fundamental e médio (e seus professores) formam professores; e *universidade e sociedade* em que as experiências culturais e políticas dos licenciandos são também formadoras de seu trabalho docente. Enfrentar essas rupturas que fazem parte de nossa cultura universitária, de nossa tradição acadêmica, não é tarefa fácil e rápida. É preciso uma política de trabalho voltada para formação de professores a fim de se discutir essas questões.

A partir da aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996*, decretos, pareceres e resoluções buscam regularizar e finalizar uma etapa de proposição para a reforma educacional no campo da formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, foram instituídas pelo *Parecer CNE/CP 09/2001* e *Resolução CNE/CP 01/2002*. Tais documentos apresentam os princípios orientadores amplos, as diretrizes para uma política de formação de professores que norteiam a organização e a estruturação dos cursos de formação. Incluem a discussão de competências e de conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, a organização institucional da formação de professores e as diretrizes para a estruturação da matriz curricular. Essas diretrizes deverão ser aplicadas em todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o lócus institucional, área de conhecimento e/ou etapa da escolaridade básica e, de acordo com elas, caberá a instituição, a construção do projeto político pedagógico do curso, de modo a traduzi-las em uma proposta curricular que seja criativa e ousada.

Já o *Parecer 28/2001* e a *Resolução CNE/CP 02/2002* instituíram a duração e a carga mínima dos cursos de licenciatura, indicando que o curso de formação de professores deverá ter o mínimo de 2800 horas, a serem desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos, com duzentos dias letivos cada ano e com a preocupação explícita relativa à articulação entre teoria e prática. Deste total da carga horária mínima, 1800 horas de aulas devem ser reservadas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural; 400 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao

longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Como as resoluções permitem a liberdade de interpretação, é sempre importante registrar que conteúdos de natureza educacional presentes nas tradicionalmente chamadas disciplinas pedagógicas são decididamente conteúdos de natureza acadêmico-científico-cultural.

Tendo clareza que a formação de professores precisa ser realizada em curso específico, numa estrutura com identidade própria, foi constituída na Universidade Estadual Paulista em 2002, uma comissão composta por seis professores dessa instituição, com a finalidade de estudar, discutir e interpretar as possibilidades de implementação dessa resolução. Essa comissão considerou insuficiente a duração mínima de três anos e de 2800 horas para os cursos de formação de professores, prevista pela *Resolução CNF/CES 02/02*, que parece mais atender a formação aligeirada nos Institutos Superiores de Ensino. E ainda pontuou que o estabelecimento da duração dos cursos, se em quatro anos ou mais, está diretamente condicionado ao projeto político-pedagógico que cada licenciatura constituirá.

Com efeito, este é o panorama que se desenha para os cursos de licenciatura. Procuraremos agora, focar nossa abordagem na concepção do professor como um profissional do ensino.

### O PROFESSOR REFLEXIVO: UM PROFISSIONAL DO ENSINO

Nesta perspectiva Schön (in Castro, 2000)<sup>(12)</sup> salienta que o ensino universitário contemporâneo apresenta uma grande defasagem entre o que procura ensinar e as situações em que os estudantes defrontam na prática escolar. Esse autor procura responder a seguinte questão: que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Esse questionamento nos pareceu bastante oportuno, pois o que vemos na educação reflete o que observamos em outras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional que provoca a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Schön<sup>(13)</sup> diz que na educação esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos.

Para o autor, *saber escolar* é um tipo de conhecimento que os professores supõem possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas. O *saber escolar* é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas que podem

ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados, é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento.

Por outro lado, o *saber escolar* organiza-se em categorias, pois aproxima as informações através de um sistema lógico de similaridade e não pela sua aplicação prática, ou seja, procura organizar as informações desconsiderando a significação prática que essas possuem.

A significação prática aparece através de ações espontâneas, intuitivas, experimentais e cotidianas que as pessoas vivenciam. Trata-se de um conhecimento gerado pela ação.

"A articulação desse conhecimento com o saber escolar proporciona a reflexão-na-ação, que exige do professor uma capacidade de individualizar, prestar atenção a um só aluno, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades" (ibidem p. 82).

O professor deve desenvolver, em algumas etapas sua prática de ensino. A primeira, permite que seja surpreendido pelo que o aluno faz. Em seguida, reflete sobre essa ação e procura não só compreendê-la, como também diagnosticar o porquê foi surpreendido. Depois, reformula o problema que exigiu a ação do aluno e, por fim, efetua uma experiência que permita testar uma nova hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Essas etapas devem levar o professor a refletir sobre o processo do aluno, o que lhe permite uma *reflexão-na-ação*.

A *reflexão-na-ação* implica, segundo Schön<sup>(13)</sup>, nas múltiplas representações que os alunos possuem sobre as diversas situações e objetos. Para ele, essas representações podem ser "figurativas" ou "formais". Figurativas quando partem de um conhecimento cotidiano, implicando em agrupamentos situacionais e contextualizados e formais quando partem de um conhecimento que implique referências fixas, ou seja, o *saber escolar*. Cabe ao professor proporcionar ao aluno a articulação dessas representações múltiplas.

Segundo Scheffler (in Schön, 1997)<sup>(13)</sup>, para que haja o processo de aprendizagem é necessário confusão e incerteza. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer a confusão dos seus alunos, e, também, deve dar valor às suas próprias confusões. Nesse sentido, o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Esse conflito é uma outra dimensão da *reflexão-na-ação* designada como emoção cognitiva.

Não se pode desconsiderar no professor reflexivo, a interação interpessoal que o mesmo constrói com um aluno ou com um grupo de alunos. Esta relação pode ser muito estimulante e despertar o sentido da curiosidade no professor.

Um outro dado importante, é que o professor está imerso no universo escolar e, para que possa desenvolver uma prática reflexiva, deve possuir consciência do contexto em que está inserido, ou seja, não desconsiderar a estrutura burocrática da escola.

O processo de compreensão de conhecimentos, as relações interpessoais entre professor e aluno, a consciência da prática reflexiva e o contexto em que ela ocorre (escola), constituem o que Schön denomina como *practicum*.

Nas licenciaturas, espaço acadêmico que tem por função formar professores, "existem duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo*. São a *epistemologia dominante na universidade* e o seu *currículo profissional normativo*. Primeiro, ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação destes e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, deverá envolver sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar" (Schön, 1997, p. 91)<sup>(13)</sup>.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim podemos dizer que estes conhecimentos que brotam da prática inteligente e refletida, que desafia os profissionais a dar respostas à questões novas, problemáticas, por meio da invenção de novos saberes e de novas técnicas produzidas no aqui e no agora, individual ou coletivamente, devem ser revalorizados nas licenciaturas.

E as licenciaturas devem contemplar as especificidades de seu campo de atuação, pensando nas habilidades que devem ser desenvolvidas nas diversas áreas.

Sabemos que nos cursos de Educação Física encontramos características que permitem ao profissional dessa área aliar o *practicum reflexivo* aos saberes das experiências acumuladas trazidas da prática, que muitas vezes foram determinantes para a escolha do curso. Por exemplo: é comum atletas de diferentes modalidades (judô, basquete, voleibol, etc) e com muita experiência prática, escolher o curso de Educação Física para se tornarem professores do Ensino Fundamental e Médio ou de Academias, Clubes e de outras instituições. E é nesse sentido que devemos nos preocupar com a formação desses professores que podem se tornar profissionais reflexivos.

Desta forma, gostaríamos de focar num próximo artigo, quais seriam as características encontradas nos licenciados em Educação Física, a fim de colaborarmos com uma reflexão acerca dos profissionais que têm sido e que serão formados para o ensino de nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almeida LR, Placco VMNS, organizadores. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola; 2002.
2. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001** (Projeto de resolução). Brasília, 08 de maio de 2001.
3. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 02/2002** (Projeto de resolução). Brasília; 2002.
4. Brasil. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**.
5. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**. Brasília, 05 de junho de 2001.
6. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Brasília; 2001.
7. Carvalho, Leite, Nardi, Penteadó, Silva, Tanuri. **Pensando a formação de professores na UNESP**. São Paulo; 2002. [Documento para trabalho com coordenadores].
8. Gomés AP. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: Nóvoa A, coordenador. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; 1997.
9. Palma Filho JC. **A educação através dos tempos**. São Paulo: UNESP: Caderno de Formação: História da Educação; 2003.
10. Pimenta SG. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez; 2000.
11. \_\_\_\_\_, Ghedin E, organizadores. **Professor reflexivo no Brasil: gênes e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez; 2002.
12. Schön DA. **Educando o profissional refletivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.
13. \_\_\_\_\_, Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A, coordenador. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; 1997.