

As Novas Diretrizes Curriculares e a Formação do Professor de Educação Física

Larissa Cerignoni Benites

Samuel de Souza Neto

A escolha de uma profissão, normalmente, gera confusão e insegurança por não se saber se a decisão será acertada e/ou concretizada. Sobre o assunto, LORTIE, com base nos estudos de NAKANDAKARI (2001), observou que, muitas vezes, o que leva uma pessoa a escolher uma profissão são os atratores e facilitadores que esta proporciona, como por exemplo: dinheiro, segurança, ascensão social ou influência de pessoas importantes. Para LAWSON (1995), muitas pessoas escolhem uma profissão sem prestar atenção em seus antecedentes, naquilo que as levou àquela escolha e, depois, vão detectando e ligando os fatos entre si, interessando-se ou desinteressando-se pela escolha. Outros autores como, TARDIF (2002), vão sublinhar que o interesse por uma profissão vem pela história de vida e pela socialização primária.

PIMENTA (1997) também nos lembra que a identidade profissional, ou de uma profissão, deve levar em conta os saberes constitutivos da mesma como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada. Nesta perspectiva CALDEIRA (2003, p. 42), observou que surgiram “novos objetos de discussão em que se refletiu sobre a profissão de professor e como esta pode ser analisada a partir de “Imagens (representações da identidade docente) e Projetos”.

No âmbito dos projetos, as diretrizes curriculares, enquanto políticas públicas, são aquelas que orientam a formação dos professores, trazendo subjacente a ela concepções sobre a identidade docente. Por exemplo: as novas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica, licenciatura plena, propõem um curso com identidade própria.

No entanto, cabe lembrar que a história da formação docente é muito recente. Por exemplo: em 1939¹, pela primeira vez, prescreveu-se que na formação dos professores secundários deveria haver o curso de Didática, um ano, tendo como perspectiva a atuação no magistério. De lá para cá houve as propostas de 1946, do Ginásio de Aplicação visando propiciar a prática pedagógica dos estudantes; de 1961, LDB 4024, apontando para a exigência de que na formação do educador deveria haver uma especificidade própria; de 1962, com o Parecer CFE 292 e, posteriormente, a de 1969, com a Resolução CFE 9, em que se passou a exigir um rol de matérias pedagógicas [Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Es-

trutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (em escolas da comunidade)] que, em conjunto com os conhecimentos da formação específica, formariam o professor. No entanto não apresentaram um projeto consistente, pois o que propunham era a formação do bacharel com “verniz” pedagógico.

Esta situação perdurou até 2002, quando foram promulgadas as Resolução CNE/CP1 e a Resolução CNE/CP 2 dando novas orientações para a formação de professores. No geral, as novas diretrizes buscaram dar coerência e continuidade à formação de professores:

- garantindo a necessidade dos cursos de Licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, de colocar o foco num trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio e não quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas e;
- propondo a prática, concepção de prática, como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio e nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Estabeleceu-se uma formação pautada em dois focos, interdependente, que consideraram a questão dos conhecimentos que fundamentam a profissão e as competências necessárias à atuação docente. Entre estes o enfoque privilegiou:

- cultura geral e profissional;
- conhecimento sobre crianças, jovens e adultos;
- conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino;
- conhecimento pedagógico;
- conhecimento advindo da experiência;
- conhecimento de processos de investigação;
- comprometimento com os valores da sociedade democrática;
- compreensão do papel social da escola;
- domínio dos conteúdos a serem socializados;
- domínio do conhecimento pedagógico;
- gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

No âmbito desta proposta a “Prática” foi vista como “Componente Curricular”, tendo sido fixado uma carga

¹ Esta e as demais referências de documentos oficiais encontram-se em “Referências Bibliográficas”

horária de 400 horas, a ser distribuída ao longo do curso, visando favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização das práticas que consubstanciam nossa cultura escolar, esportiva, artística, lúdica e nossa tradição educacional. De acordo com o Parecer CNE/CP28/2001

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (p. 9)

O Estágio Curricular Supervisionado foi revisto, tendo a sua carga horária fixada em 400 horas, devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso. O estágio foi visto enquanto um momento privilegiado da experiência profissional, devendo refletir sobre as práticas e as teorias que estão subjacentes à sua proposta, cabendo ao estudante “acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (Parecer CNE 28/2002, p. 11).

Nesta proposta o que se tem é a “prática pedagógica” perpassando todo o currículo de formação e trazendo consigo também uma reflexão particular sobre os conhecimentos/conteúdos que dariam legitimidade ao saber docente.

Esta questão fica mais bem compreendida quando se compara os componentes desta proposta com os componentes de outras propostas (PIMENTA, 1997; TARDIF, 1991; NÓVOA, 2000; CONTRERAS, 2002), pois se aponta também para esta perspectiva. Entretanto é com TARDIF (2002) que esta compreensão aparece mais organizada ao colocar que os saberes da docência abrangem os conhecimentos:

- Da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente. É o saber que vem das ciências da educação que dão um caráter clássico e científico aos professores e se apresentam como doutrinas e concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa.
- Disciplinares: correspondentes aos diversos campos de conhecimento e são integrados nas universidades

e divididos na forma de disciplinas. Estes saberes são transmitidos independentes da faculdade/universidade e de que curso; é uma tradição cultural.

- Curriculares: que correspondem a organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e, por sua vez, os professores devem saber aplicar.
- Experienciais: que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como por exemplo as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.

Esta estruturação dos saberes pode ser vista como um desdobramento nas diretrizes, apontando para a perspectiva de um corpo de conhecimento mais sistematizado, dando um maior embasamento para a prática profissional. Entretanto, o saber docente é um saber plural que exige a articulação de diferentes conhecimentos necessários à sistematização de seu conteúdos o que se exige clareza quanto ao perfil desse profissional, de sua identidade profissional. Portanto, entende-se que não se trata de formar o “pedagogo” com um verniz da área de conhecimento específico e nem de se formar o professor da área de conhecimento específico com algumas “pinceladas” pedagógicas. A Licenciatura tem uma especificidade própria.

Em se tratando da formação do professor de Educação Física cabe ressaltar que com a proposta da Resolução CFE 69/69 se tinha um currículo mínimo, fechado em conhecimentos determinados, mas com a Resolução CFE 03/87 a Educação Física deu um grande salto de qualidade organizando o seu conteúdo por áreas de conhecimento como do Ser Humano, da Sociedade, Filosófico e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade. Embora, em muitos cursos de Educação Física, se adotou o “conceito” de Licenciatura ampliada, em virtude da abrangência do seu campo de atuação, prevaleceu a idéia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização.

Neste momento está acontecendo com a nova proposta de Formação de Professores da Educação Básica o mesmo processo que aconteceu com a Educação Física em 1987. Porém, considerando as experiências discente e docente, no curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/RC, como um itinerário pedagógico bem sucedido, mas que se poderia avançar um pouco mais em termos de proposta curricular, visando uma maior integração entre os conteúdos, queremos chamar atenção para o cuidado em não se perder os avanços conquistados nos mais diferentes cursos de Licenciatura. Não se trata de trocar o “velho” currículo pelo “novo”, apenas no nome das disciplinas, mas de se respeitar as experiências bem sucedidas, lembrando sempre que se não houver uma mudança no

âmbito das mentalidade, do pensamento hegemônico, nada acontecerá. Também não se deve relutar em ficar no “estado de inércia”, pois o que deveria prevalecer seria um projeto coletivo composto por diferentes “cores”.

Observa-se que com a nova proposta pode haver uma espécie de “separatismo” entre conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos o que seria um grande erro, pois a formação do educador deveria ser a base comum para qualquer curso. O conhecimento não pode ser menor para um curso e maior para o outro curso, embora cada qual tenha uma terminalidade própria. Entretanto se poderia reivindicar um projeto de formação profissional integrado.

Outro fato que merece atenção é que a formação do professor não pode ficar mais “confinada” apenas ao ambiente escolar, pois a escola reflete em seu microcosmo as diferentes realidades da sociedade civil, valendo a pena conhecer, durante o processo de formação, outros ambientes para conseguir entender, um pouco melhor, a questão da droga, da violência, da sexualidade, da falta de ética, da perda de perspectivas na própria sociedade, na forma de atividades curriculares e que não tenham o propósito de um “Estágio”.

A proposta das novas diretrizes, ora apresentada, não deixa de apresentar avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente, da identidade profissional docente. Da mesma forma também, para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se a impressão de que agora o que vale é o primado do “saber fazer” e do utilitarismo. Estamos num novo século, milênio, valendo também lembrar que o currículo cartesiano representou avanços consideráveis no âmbito do conhecimento, mas que agora apresenta limites na esfera da disciplinariedade, fazendo com que, muitas vezes, a própria disciplina se torne maior que o curso.

Outro problema ocorre na idéia que se tinha onde a soma dos pontos (disciplinas) daria o todo (curso/conhecimento) e isto na prática deixou a desejar, desnudando a falta de interdisciplinariedade e de um trabalho em conjunto. Portanto, o grande desafio consiste em superar o currículo da racionalidade técnica, sem ignorar os seus avanços, com a mediação com um currículo da racionalidade prática, que deverá trazer subjacente à sua proposta a perspectiva da emancipação.

Neste contexto, a prática, como componente curricular, se transformará no eixo diagonal do currículo, passando-o em suas disciplinas e vivências, mas apresentando algo novo, na medida que deverá funcionar como um catalisador da prática pedagógica em vista a multidisciplinariedade e projetos temáticos integrados. Desse modo, o que se propõe é a formação de um profissional mais bem preparado para fazer a leitura da realidade, estando disposto a trabalhar com a diversidade de forma

coletiva e buscando uma preparação mais solidária e menos individualista. E aí se pergunta: estamos dispostos a ir além do próprio “mundo” ?

Referências Bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 4024*, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Congresso Nacional. *Lei 9394*, de 17 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Federal de Educação. *Decreto-Lei n.º 1212*, de 7 de abril de 1939

_____. *Decreto-Lei n.º 8270*, de 3 de dezembro de 1945.

_____. *Resolução n.º 3*, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.

_____. *Parecer n.º 292*, de 14 de novembro de 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução n.º 69*, de 2 de dezembro de 1969.

_____. *Resolução n.º 9*, de 6 de outubro de 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. *Resolução CNE/CP n.º 2*, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. *Parecer CNE/CP n. 28*, de 2 de outubro de 2001.

CALDEIRA, A. M. A.. Formação de Professores: imagens e projetos. *Anais do VII Congresso Paulista sobre Formação de Educadores – Teorias e Práticas, Imagens e Projetos, de 31 de agosto a 4 de setembro de 2003*. Águas de Lindóia, SP: UNESP - PROGRAD, 2003, p. 41-43.

CONTRERAS, J.. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAWSON. H.. Invitation to physical education. Tradução Atílio de Nardi Alegre. Champaign: Human Kinectics Book, 1995.

NANDAKARI, K. *O perfil do bom professor de Educação Física na opinião dos alunos do ensino fundamental, do ensino médio e ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura do IB-UNESP-Rio Claro, no ano de 2001*. 2001. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física.) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 13-23, 1992. (apontamentos)

PIMENTA, S. G. A formação de professores – saberes da docência e identidade. In: *Nuances*, v.3, p. 5-14, 1997.

SOUZA, A. C. C.; CARVALHO, L. M.. Da leitura das falas ao discurso do objeto. In: *Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores*, 3, 1994. Águas de São Pedro, Tempo da escola... Tempo de solidariedade, São Paulo: UNESP, 1994. p. 40-57.

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

Larissa Cerignoni Benites
Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP/RC.

Samuel de Souza Neto
Professor Doutor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/RC.
