

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DILEMAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA¹

NIVALDO ANTÔNIO NOGUEIRA DAVID

Prof. Adjunto IV/ Diretor da Faculdade de Educação Física – UFG
Membro pesquisador do CBCE
E-mail: ndavid@fef.ufg.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve análise sobre os desafios e as contradições apresentados para a formação de professores de educação física para o sistema escolar imposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais com vistas na formação inicial de professores para a educação básica. Também aborda questões que representam rupturas entre a realidade social e o mundo oficial representado pelo Estado no desenvolvimento de políticas públicas de cunho neoliberal. Por fim, o texto procura instigar o debate acerca da identidade da docência profissional em educação física tendo como referência a prática pedagógica no sistema educacional e as demais práticas educativas no contexto das relações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes curriculares; formação de professores; educação física.

1. Artigo extraído/adaptado da palestra/mesa-redonda sobre a formação de professores em educação física - II Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desportos, promovida pela Câmara dos Deputados - Brasília, em novembro de 2001.

I. INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação de professores num momento de profunda crise social e ética por que passa o mundo, e nele o Brasil, traduz-se numa árdua tarefa, principalmente porque implica fazer escolhas e posicionar-se em defesa da formação humana com vistas a construir um novo projeto educacional e uma sociedade diferente da que temos hoje.

Ao se avaliar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e/ou de profissionais em geral, obrigatoriamente se deve levar em conta várias questões, dentre as quais as características do Estado, uma vez que a ele compete a decisão política de planejar, promover e executar ações de interesse público e a formação de recursos humanos para o sistema educacional que estejam em sintonia com os princípios do bem-estar coletivo.

Neste aspecto, o Estado brasileiro, ao contrário de outros momentos históricos, vem se desfigurando das suas funções de bem-estar social para um perfil de Estado mínimo, sob a orientação do governo federal e da política neoliberal utilizada por ele. Dessa forma, e neste contexto sociopolítico, as Diretrizes Curriculares Nacionais (encaminhadas pelo MEC e modificadas superficialmente pelo CNE) representam as intenções oficiais do Estado nas quais deverão estar explicitados a visão de mundo e os instrumentos teórico-práticos e científicos que darão sustentação aos objetivos, finalidades educativas e sociais preconizados por esta ideologia política.

Estamos tratando, portanto, de um tipo de orientação política e de pressupostos teórico-metodológicos que propõem parâmetros, conceitos e estratégias que objetivam garantir uma formação intelectual, profissional e cultural dentro de horizontes ideológicos previamente estabelecidos pela lógica capitalista nesta nova configuração mundializada.

Avaliar a formação de professores nessa conjuntura exige que se ultrapasse as discussões cotidianas de nossos conteúdos escolares, os limites subjetivos de nossas relações interpessoais no espaço da escola, as metodologias específicas e nosso contrato de trabalho – ainda que se reconheça nestes elementos profundas implicações para a prática pedagógica em qualquer projeto curricular que vise à manutenção ou à transformação da pedagogia escolar – para refletir sobre o tipo de sociedade em que vivemos e as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado no campo da educação e da sociedade em geral.

Dessa forma, torna-se difícil e inadequado abordar a questão da formação de professores/profissionais em educação física de forma isolada ou centralizando a crítica exclusivamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo CNE, pois, mesmo admitindo alguns avanços dentro de aspectos estruturais do processo

educativo, pedagógico e curricular sugeridos, estes preceitos não refletem significativamente projetos transformadores, uma vez que estes já estão, *a priori*, determinados por sua matriz epistêmica no campo político e econômico-produtivo do modelo capitalista.

DO MUNDO OFICIAL AO MUNDO REAL

Em verdade, quando se trata de compreender o significado das Diretrizes Curriculares do CNE (Conselho Nacional de Educação), é preciso localizá-las em várias realidades, distintos mundos (mundo oficial, mundo real e mundo virtual), formando, até mesmo, um conjunto de redes que constituem a realidade em que vivemos e por sobre as quais deveremos construir as utopias educacionais e sociais.

Em estudos e pesquisas existentes sobre o desenvolvimento da formação superior, em especial sobre a formação de professores nos diversos currículos no Brasil nestas últimas décadas, grande parte dos pesquisadores concorda que os modelos instituídos sempre se pautaram pela manutenção da exclusão, pela fragmentação e por rupturas entre estes vários mundos (real e oficial), agravando-se mais ainda com a política neoliberal que introjeta formas artificializadas de ver o real e as relações sociais existentes nele.

Em realidade, esta cisão entre os dois mundos está por demais evidenciada em todo o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais.

De um lado, o mundo do sistema que aportado nas políticas de princípios neoliberais, saúda a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de pós-modernidade, reafirmando parcerias com organismos internacionais. De outro lado, o mundo vivido, construído na luta travada desde 1980 pelo Movimento Nacional de Educadores, que propõe uma adoção de uma política global de formação e profissionalização docente (Brzezinski, 2001, p. 3).

Neste palco político composto por várias entidades educacionais, científicas, sindicais e partidos políticos em defesa da educação pública, a idéia de constituir uma base comum nacional – com qualidade pedagógica e social – transformou-se em pressupostos consensuais e um referencial para a formação de professores para o país.

Para estes movimentos sociais, o educador – cidadão do mundo real – deveria ser compreendido, antes de tudo, como um profissional da educação com o domínio dos conhecimentos específicos de sua área e os saberes pedagógicos necessários para a sua aplicabilidade na escola, respaldado por uma competência política que assegurasse um agir social com vistas à transformação da realidade como um todo.

Nesse sentido, a identidade do professor seria não a de um técnico reproduzidor de conhecimentos acumulados, mas um educador com a capacidade de produzir

conhecimentos através de sua práxis educativa na perspectiva de intervenção no coletivo social. O que significa, em outros termos, formar cidadãos com capacidade de tomar decisões com autonomia em favor das aprendizagens escolares e reconhecer no aluno o parceiro aprendiz de todo o processo educativo (Anped, 2001, p. 2).

O que se constata no mundo oficial é exatamente a negação desta natureza histórica constitutiva dos movimentos de educadores no Brasil em defesa de uma formação verdadeiramente humana e emancipatória para, sob todos os pretextos formais, efetivar um modelo de educação; homem e sociedade em concordância com a lei de mercado, com a livre concorrência, em sintonia com a sociedade de consumo e com os interesses individuais ou dos grupos de poder que controlam o Estado neoliberal.

Segundo Brzezinski (2001),

O mundo oficial, por sua vez e pela dependência para com os organismos estrangeiros, financiadores das políticas educacionais brasileiras, submete-se ao modelo de formação de profissionais da educação, implantado em outros países. Esse modelo institucionaliza preferencialmente a formação fora da Universidade e preocupa-se muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores do sistema educacional e aos leigos que nele atuam (Anped, p. 4).

Com o processo de globalização da economia, o Estado passa também a introjetar novos determinantes macroestruturais na vida coletiva e social do povo brasileiro com destaque à educação, saúde, ciência, tecnologia, forças produtivas e mercado, trazendo, com isso, conseqüências desastrosas tanto em âmbito local, como nas relações internacionais, gerando e ampliando a dependência e a submissão externa a outros países “desenvolvidos” ou considerados de “primeiro mundo”.

Para Kuenzer (1998),

As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberalismo) trazem profundas implicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores (p. 1).

Nesta nova ordem mundial, evidenciam-se novos tipos de regulação e controle por parte do Estado e de novas práticas discursivas (oficiais) que buscam legitimidade no interior das práticas educativas e pedagógicas para a educação brasileira, sob a força coercitiva do Estado. O exemplo disso está nas Diretrizes Curriculares do CNE, que reafirma o desejo de superação do modelo anterior de formação que se baseou na racionalidade técnica a partir do modelo teórico pau-

tado no conhecimento técnico-científico, porém, tenta hoje direcionar toda sua ação curricular para a racionalidade prática ou para um modelo de formação baseada nas competências forjadas a partir das situações-problema. Este discurso comprova claramente o ideário da instrumentalização técnica para um tipo de fazer cotidiano centralizando todo o ensino no pragmatismo e no utilitarismo pedagógico. O professor a ser formado nesta nova lógica deve ser possuidor de competências para agir eficientemente na realidade a partir de um tipo de intervenção orientada pelo fazer para solucionar problemas ou situações emergentes no cotidiano do sistema escolar.

AS COMPETÊNCIAS COMO EIXO NORTEADOR DA FORMAÇÃO

Procurando minimizar o enfoque reducionista baseado nas competências a partir das situações-problema, as Diretrizes apontam para a formação de professores orientada na direção de uma capacitação ampliada (geral) para se contrapor à lógica de adequação direta e limitante do mercado ou de uma formação para o emprego.

É oportuno lembrar que no Brasil, nesta última década, o termo competência assume papel de relevo tanto na educação como nas novas exigências no setor produtivo previsto pela flexibilização do sistema capitalista.

Ao estudar esta questão das competências, Desaulniers (1997) afirma que:

Junto a esfera do trabalho, a qualificação é substituída pela noção de competência, e na esfera educativa, a instauração de saberes é englobada pela construção de competência (p. 2).

Nesta direção, a competência passa a ter um sentido ampliado e assume, ao mesmo tempo, a função de formação educativa e qualificação para o trabalho.

A formação é entendida como um processo que, na maioria das vezes, insere-se num sistema formal de escolarização, tendo como finalidade preparar os indivíduos para o trabalho; a qualificação realiza-se também em processo de formação, e estando sempre relacionada com um sistema de exigências, ligado ao emprego e às aquisições individuais, oriundas da experiência (obtida pelo trabalho) e da formação (idem, p. 4).

A competência assim posta relaciona-se com a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, da qualificação e da experiência social enquanto elementos que caminham juntos em função dos resultados.

A competência dentro desta concepção capitalista flexível refere-se, portanto,

a um sistema de conhecimentos , conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz [...] Ou seja, competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada (idem. p. 4).

Em verdade, o sentido dado ao termo competência, acima descrito, não deve ser traduzido como formação humana ampliada que envolve o desenvolvimento das capacidades do sujeito do ponto de vista biológico, cultural, estético e social, mas num horizonte instrumental que se adequa à nova lógica do desenvolvimento capitalista dentro de uma conformada educação técnica de resultados.

A PESQUISA COMO INSTRUMENTO APRISIONADO AO COTIDIANO

Pensar a formação, portanto, é buscar compreender melhor para quê, para quem e para onde está se dando a formação profissional no país e sobre quais pressupostos estão sendo estruturadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, é atentar-se para as armadilhas dos discursos oficiais, que ao mesmo tempo que defendem um perfil de professor-pesquisador respaldado na competência para investigar a realidade da educação como um todo e da ação educativa e pedagógica da escola de forma particular, defendem também que a pesquisa deve localizar-se ou traduzir-se num mero instrumento de investigação do cotidiano educacional nos problemas localizados na prática. Este discurso mascara o sentido de pesquisa em sua abordagem acadêmica e modifica a própria concepção de pesquisa científica que deve estar articulada ao ensino e à intervenção social preconizados pela LDB. Esta posição desfere um ataque frontal ao conceito de formação da docência profissional, estabelecendo uma miopia na formação do educador com implicações diretas no olhar para a realidade e nos princípios da práxis pedagógica que almeja transformações na escola, na educação e na sociedade.

Não basta que as Diretrizes Curriculares reforcem o princípio da reflexão sobre a ação na prática pedagógica e social do professor, mas é preciso ter claro que o processo educativo transcende ao mero domínio de competências técnicas para solucionar problemas vinculados à educação de resultados, pois trata-se de um fenômeno intencional de extrema complexidade, revelando ser, acima de tudo, um ato político dedicado à formação humana. Portanto, o princípio metodológico da ação-reflexão-nova ação só pode ter sentido se estiver direcionado para as questões empíricas do cotidiano escolar (ponto de partida), plenamente articulado com as análises particulares e universais do ato educativo, como também de seus nexos com a educação no contexto histórico-social.

Está por demais evidente que o documento oficial do CNE, além de ignorar a função dos projetos pedagógicos da escola básica e os referenciais históricos da pedagogia educacional, tenta restringir a ação da própria autonomia universitária, como prevê a LDB. Sem querer relevar aqui os problemas relativos aos projetos pedagógicos da escola, todavia não se pode deixar de ressaltar a questão da autonomia da universidade. Em primeiro lugar, porque compete à universidade a responsabilidade e o papel de formadora de profissionais com titulação em nível superior, conforme a própria Constituição Brasileira e, segundo, porque a autonomia universitária já está legitimada a partir de seu estatuto histórico, por conteúdos de conhecimento teórico-prático que lhes oferecem condições para a elaboração de novos perfis profissionais, por novas identidades recriadas no campo do saber, pelas inovações conceituais e metodológicas na área educacional e por paradigmas científicos de intervenção social que a qualificam no estabelecimento de projetos para a reorganização da cultura e transformação da realidade social. Em suma, torna-se importante reafirmar que a sua desqualificação não se dará por meio de decretos, parâmetros curriculares instituídos externamente pelo Banco Mundial nem por políticas transitórias, mesmo que estas tentativas sejam constantes no atual governo.

É importante ressaltar que o distanciamento entre o mundo oficial e o mundo real vem criando lacunas cada vez maiores entre as dimensões do mundo do trabalho, do mundo do conhecimento e da vida social humana e, em decorrência disto, a formação de professores vem se tornando cada vez mais frágil tanto nos aspectos acadêmicos quanto nos aspectos profissionais, principalmente se os parâmetros de formação humana buscam uma nova qualidade social.

Mais do que nunca, o que se espera do processo educacional nas sociedades humanas é que a educação possa, segundo Rodrigues (2001),

preparar indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho) ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza (p. 3).

Construir projetos de formação da docência profissional seria buscar a adoção de novos parâmetros, com a reflexão crítica, procurando transformar a estrutura, a organização e o funcionamento da educação devidamente contextualizada na sociedade com o objetivo de alterar o perfil humano e social dos professores.

UM DISCURSO NOVO QUE OCULTA VELHOS PROBLEMAS

Não podemos desconhecer o lado positivo do Parecer 09/01-CNE, que determina a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, nos cursos de licenciatura plena com terminalidade e identidade próprias. Tal perspectiva certamente se aproxima dos anseios históricos do movimento dos educadores no Brasil. Importa também destacar uma enfática preocupação por uma formação educacional com uma definição clara dos conteúdos e que tenham significado social, flexibilidade e respeito à diversidade cultural dos alunos. Vale a pena também referenciar a defesa da autonomia da gestão escolar e o respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos em processos informais – ponto referencial do real e uma didática específica para se garantir adequada aplicação dos conhecimentos.

Não podemos deixar de reconhecer que o princípio proposto para a intervenção sobre a realidade – no sentido da mudança – deva ocorrer através da pesquisa sobre a prática ou o fazer pedagógico a partir da prática concreta. Entendemos que o papel da didática/prática de ensino e do estágio supervisionado certamente oferecerá possibilidades importantes no processo de formação acadêmico-profissional. Todavia, entendemos que ao se fixar os conteúdos a partir dos problemas empíricos do cotidiano escolar, os resultados educacionais daí decorrentes estarão empobrecidos e restritos à mera reprodução de fazeres utilitários, fortalecendo, em decorrência disto, um tipo de formação reprodutivista, acrítica e aistórica do sujeito sem oferecer possibilidades para a construção de competências para o agir-reflexivo no sentido da relação homem/educação/sociedade e da mudança social.

Demo (1997, p. 30) adverte que se não formos (universidades) capazes de construir ações que dêem uma boa formação ao sujeito (professor) por dentro, a realidade certamente o formará por fora, e por fora significará que o professor perderá a sua competência crítica de agir no sentido da mudança, tornando-se aprisionado às próprias contradições – querem mudar a realidade sem performance para intervir e mudar a própria realidade.

A DOCÊNCIA COMO IDENTIDADE PROFISSIONAL

Na campo específico da graduação em educação física, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais defendam a necessidade de se construir um perfil bem delineado para a intervenção educativa e pedagógica na escola, entendemos que tal preocupação deve ser extensiva às demais intervenções da docência na sociedade. As razões disto estão justamente no desenvolvimento histórico, científico, cultural e

social desta área de conhecimento que aponta para um tratamento diferenciado na formação acadêmica e profissional em especial por se tratar de uma área visivelmente demarcada por uma prática pedagógica, científica e social de natureza interdisciplinar. A título de exemplo, pode-se observar que a própria sociedade reconhece que as intervenções profissionais ocorrem historicamente, sob a forma de docência, em diversos lugares e tempos sociais específicos.

Enquanto área de conhecimento, a educação física configura-se como um lugar onde sistematiza, acumula, reflete, reorganiza e transforma saberes junto e/ou decorrentes da cultura corporal referenciando, como núcleo epistêmico, o conhecimento do corpo em suas várias dimensões e inter-relações com a ciência, a cultura e a sociedade.

Como prática profissional, ela apresenta-se sob a forma de atividade docente no sentido amplo, compreendendo, até mesmo, que a ação educativa caracterize-se por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionadas para a formação social e humana: seja na educação formal, seja nos diversos lugares da vida social. O que a muda e a distingue do processo educacional formal são, evidentemente, os procedimentos teóricos/metodológicos e as distintas pedagogias aplicadas num determinado *locus* social.

Se do lado do sistema educacional ela deve adequar-se aos objetivos e particularidades do sistema educacional como um todo, no projeto de escolarização ela deve atribuições a cada escola de forma singular. Já na sociedade, a educação física deve ser entendida como uma prática docente que contribui para o desenvolvimento da pessoa humana no sentido da qualidade de vida pessoal e coletiva, tendo, no corpo, a centralidade da ação educativa nos vários aspectos e dimensões.

Em qualquer destes contextos, a prática docente deverá garantir que o conhecimento do corpo (em seus vários sentidos e dimensões pessoais e sociais) seja revertido em instrumentos de conhecimentos e de possibilidades vivenciais ao sujeito-educando para que ele possa utilizá-los de forma adequada e autônoma no transcorrer de sua vida educacional e nas demais práticas sociais constituídas pela vertente da saúde, do esporte, dos jogos, das danças, do lazer e nas linguagens de movimento e expressão, entre outros. O que dará identidade e perfil profissional será exatamente o desenvolvimento das metodologias docentes com suas aplicações específicas nos diversos momentos educativos, pedagógicos, científicos e culturais em busca da melhoria da qualidade de vida social humana.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares segundo o prisma de uma licenciatura com identidade própria, pode-se observar uma clara concepção de docência profissional em sentido restrito, principalmente porque define como eixo nuclear a

formação das competências a partir de situações-problema e a pesquisa voltada para resolver estas questões. Esta premissa, em certo sentido, e por mais que as argumentações contidas nas diretrizes neguem tal procedimento, desloca ou isola a formação docente da área de desenvolvimento acadêmico-científico e cultural dentro da universidade. Para nós, a formação da docência possui natureza própria que advém da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, plenamente articulada ao saber e ao fazer, com a teoria e a prática e entre a pesquisa e a intervenção educativa nas diferentes tarefas e dimensões do homem – mediadas pelo corpo e/ou pela corporeidade, em seu sentido pessoal e coletivo social.

UMA DIRETRIZ DENTRO DA OUTRA

Se de um lado as Diretrizes Curriculares para a formação de professores colocam problemas para a área, o mesmo pode-se observar também quanto ao projeto de diretrizes para a graduação em educação física proveniente da Sesu/MEC. Os problemas vão desde a concepção de formação profissional em educação física, passando pela idéia de ciência, e a própria operacionalização dos conteúdos da proposta.

Ao depararmos com uma proposta vinculada exclusivamente ao campo da saúde, ainda que este tipo de envolvimento pertença também à história da educação física, a sua subordinação específica impõe sérios problemas:

- 1) Reduz a um único perfil (graduado) a área de conhecimento acadêmico-profissional com um direcionamento voltado para a saúde. O estabelecimento destas restrições a apenas um dos vários aspectos da atividade profissional da educação física denota profundo desconhecimento da formação acadêmica, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, em seu sentido pleno. Também nega os diversos campos de aplicabilidade e os mercados em expansão profissional, dentre os quais destacamos o esporte, o lazer, as práticas educativas e sociais para os portadores de necessidades especiais, a educação em todos os seus níveis e sistemas, entre outros.
- 2) Mostra-se incoerente quanto ao eixo de orientação curricular, os conteúdos e os objetivos constitutivos da área da saúde, pois o balizamento teórico e conceitual da saúde deve voltar-se para o atendimento ao cidadão. Isto significa extrair ou selecionar conteúdos com vistas a promover a redução dos riscos de doenças e da garantia de serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde pessoal e coletiva do homem, entre

outros. Quando se busca explicações dentro da lógica interna do currículo, acredita-se que tal formação deveria pautar-se dentro ou no contexto da política de saúde, e dela serem extraídos os conteúdos, as competências, a metodologia e o perfil profissional para garantir a formação anunciada no que tange às soluções das situações-problema do SUS, e não a partir da cultura de movimentos como está previsto no documento.

A idéia do perfil profissional único ou de criar um tipo específico de profissional em educação física, como sugere o documento, leva-nos a pensar na possibilidade de o curso estar induzindo a construções de várias competências/habilitações, o que contradiz, profundamente, os princípios da educação física enquanto prática docente ligada à saúde ou mesmo às demais práticas educativas e sociais, como prevêem as diretrizes do CNE. Este tipo de orientação apresenta-se ambígua e pode propiciar uma formação profissional por habilitações (especialistas) dentro do processo de graduação, desencadeando uma série de fragmentações por especialidades, até mesmo possibilitando, ao egresso, o retorno à universidade para concluir outras habilitações e receber um novo diploma de curso superior.

Se defendemos a formação acadêmico-profissional pela perspectiva da docência, com uma sólida e consistente identidade, certamente não seria fragmentando o currículo em especialidades na formação inicial, construindo currículos dentro de currículos, isolando o ensino da pesquisa e esta da extensão, que estaríamos construindo uma formação profissional com qualidade para intervir no campo educacional e social no sentido da formação humana necessária aos nossos tempos.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas da Sesu/MEC, pode-se perceber que a atuação profissional não se dá pela natureza do trabalho ou da atividade profissional, mas pelo domínio de competências no âmbito da cultura de movimento. Em sentido contrário, as Diretrizes para formação do graduado, em discussão pelo CNE, apontam para o desenvolvimento de competências a partir dos conteúdos localizados na área de saúde. O que se deduz disso é que os alunos, futuros profissionais/docentes, ao deixarem de apropriar-se dos conhecimentos referentes aos conteúdos do corpo e dos seus nexos relacionados ao domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, políticos e cultural com significado social, resta-lhes somente a formação da competência técnica (via saúde) para viabilizar ou disponibilizar a mão-de-obra qualificada para o mercado (flexível) capitalista.

Uma formação restrita ao campo específico da cultura do movimento por meio das distintas formas de mover, explicitamente orientada às questões da saúde, denota limitações aos aspectos técnicos do movimento e uma dificuldade em estabelecer relações com as questões da saúde pessoal e coletiva no campo social.

Entendemos que reduzir a formação a partir do eixo do movimento corporal ou cultura de movimento é reduzir aos seus significados técnicos e excluir seus determinantes histórico-culturais que lhes deram validade pessoal e coletiva no contexto das aprendizagens humanas. Além disso, tal postura demonstra total ignorância quanto ao trabalho pedagógico e à prática social do profissional da educação física na implementação de ações que devem articular a teoria e a prática, o pensar e o fazer, a ciência e a sua aplicação pedagógica de natureza essencialmente docente.

Ao refletirmos sobre os conteúdos significativos da vida social humana e as formas de organizá-los no sentido do ensino e da aprendizagem, tendo como centralidade o corpo com suas questões socioculturais e científicas, certamente conseguiríamos uma transposição didática adequada, desde que os elementos da docência fossem extraídos dos conteúdos históricos relacionados à dança, ginástica, esportes, jogos, lutas tanto na escola, como nas diversas e distintas práticas sociais que envolvem o corpo, como tem sido historicamente a configuração da área de educação física.

É preciso ressaltar que os especialistas da Sesu/MEC e conselheiros do CNE demonstraram insensibilidade quanto aos movimentos dos educadores e aos estudos desenvolvidos por várias universidades quanto à necessidade de se construir uma formação profissional a partir de currículos sintonizados com o mundo real. Basta olhar a perspectiva conceitual, o discurso despolitizador da atividade profissional e a inserção das competências, num sentido meramente instrumental no campo da formação de recursos humanos para a educação que as evidências falam por si próprias.

Acreditamos que a organização curricular e os conteúdos significativos para uma boa formação profissional devem contemplar, sobretudo, o mundo real e, nele, as novas dinâmicas do mundo do trabalho, o avanço do conhecimento e os reordenamentos histórico-sociais, todavia, devem estar atentos às propostas espontaneístas ou baseadas na competência prática ou mesmo num tipo de ativismo utilitarista, pois estas proposições tendem a desfigurar qualquer currículo ou perfil que esteja voltado intencionalmente para uma formação acadêmico-profissional consequente e comprometida com a práxis transformadora humana.

Nesse sentido é sempre bom ressaltar que um currículo não pode ser compreendido como um simples produto ou coisa, mas

[...] é uma relação social, no sentido em que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas (Silva, 1996, p. 164).

Formar professores significa pensar na relação entre pessoas e num tipo de currículo que possibilite a formação de um tipo de intelectual público, com sensibi-

lidade e ética, para promover transformações tanto nos comportamentos dos indivíduos, como nos valores políticos e morais das novas gerações, em busca do desenvolvimento de valores humanos com ética social no país.

Serão com esses profissionais sociais, capacitados para tarefas de interesse público, que certamente estar-se-ão garantindo novas possibilidades de pensar a realidade intelectual, corporal, moral, política e ética de nossas crianças, jovens e adultos diferentes do que temos hoje. Certamente será através de pessoas politicamente conscientes que se reconstruirá uma educação verdadeiramente democrática e cientificamente articulada com as forças produtivas e culturais compromissadas com o futuro da humanidade.

Dentro desta expectativa utópica, acreditamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais, no contexto das políticas públicas executadas pelo Estado, não propõem soluções transformadoras para a educação física, para a educação e muito menos para a vida social que necessita de transformações radicais, tendo em vista a própria sobrevivência emancipatória do ser humano.

THE TEACHERS FORMATION FOR THE BASIC EDUCATION: CURRENT DILEMMAS FOR THE PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The present article shows a brief analyze about the challenges and the contradictions towards the educational process of teaching in Physical Education to the school system imposed by the National Education Parameters considering the initial teaching process to basic education system. It discusses the ruptures between social and official reality represented by the State on its development of new liberal public laws. This text also instigates the debate towards the identity of professional teachers of Physical Education having as a reference the pedagogical practice development on the educational system, besides others educational practices from social relations context.

KEY-WORDS: National education parameters; educational teaching process; physical education.

(continua)

(continuação)

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: DILEMAS ACTUALES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: El artículo presenta un informe sobre los desafíos y las contradicciones en la formación de maestros de Educación Física para el sistema escolar impuesto por los Parámetros de Educación Nacionales para la formación inicial al sistema de educación básico. Versa también sobre cuestiones que representan las rupturas entre la realidad social y oficial representadas por el Estado en su desarrollo de nuevas leyes públicas liberales. Este texto también instiga el debate hacia la identidad de enseñanza profesional en Educación Física, que tiene como referencia la práctica pedagógica en el sistema educativo además de otras prácticas educativas del contexto de las relaciones sociales.

PALABRAS CLAVE: Los Parámetros de educación nacionales; la formación de maestros; educación física.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Doc. Final, Brasília, 2000.*
- ANPED. *Parecer da Anped sobre a proposta curricular elaborada pelo CNE.* Goiânia, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*
- BRASIL. MEC. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Brasília, 2000.*
- BRASIL. MEC/CNE. *Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, Brasília, 2001.*
- BRZEZINSKI, I. Anped. *Doc. Diretrizes Curriculares/CNE.* Brasília, 2001
- DAVID, N. A. N. *A formação de professores de educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais.* Anais da Câmara dos Deputados. Brasília, 2001.
- DEMO, P. *Conhecimento moderno: sobre a ética e intervenção do conhecimento.* Petrópolis: Vozes, 1997.
- DESAULNIERS, J. B. R. *Formação, competência e cidadania.* *Educação e Sociedade.* Campinas, n. 60, 1997.
- KUENZER, A. Z. *A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação.* *Educação e Sociedade,* Campinas, n. 63, 1998.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 76, 2001.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia na pedagogia política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Recebido: dez. 2001

Aprovado: jan. 2002

Endereço para correspondência
Nivaldo Antônio Nogueira David
Faculdade de Educação Física – UFG
Campus II – Setor Samambaia
Goiânia – Goiás
CEP 74001-970