

RACIONALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A HISTORICIDADE NO ENSINO SUPERIOR.

CRISTINA NOVIKOFF¹;
FELIPE DA SILVA TRIANI¹;
OTÁVIO BARREIROS MITHIDIERI²

1 - UNIGRANRIO – DUQUE DE CAXIAS, RJ, BRASIL

2 - UNIFOA – VOLTA REDONDA, RJ, BRASIL

cristina.novikoff@gmail.com.br

Introdução

A formação do professor, numa metanálise da produção de artigos do FIEP Bulletin On-line (2010-2014) enquanto tema recorrente de/em diversos grupos de pesquisas vem acentuando os seus aspectos epistemológicos e históricos. E, da mesma forma discutem as políticas para a formação docente.

Importa, aqui, contribuir com tema, discutindo a as formas de racionalidades empregadas nos textos. Segue uma análise comparativa entre a literatura e os achados em uma pesquisa de campo acerca da relação entre as estratégias de enfrentamento de professores no ensino superior privado¹ e a historicidade da expansão do ensino superior brasileiro.

Pretendemos contribuir com outros estudiosos e grupos que se organizam para o contínuo e aprofundado debate e comunicação sobre o tema na área de Educação Física, num ambiente colaborativo. Cremos ser a proposta do Congresso Internacional de Educação Física e Congresso Mundial da FIEP.

Empreendemos na discussão os entendimentos resultantes de longo processo de pesquisa sobre a formação de professores da área da saúde e o lugar da didática neste *lócus* iniciado em 2001. Daí dizermos que há tempos estudamos esses professores atuantes na graduação, num contexto social específico, para se pensar as implicações epistemológicas da formação docente, destacando para este texto os professores formadores de Cursos de Educação Física. E, assim, nos situamos na categorização de trabalho elencados por Brzezinski (2010) em “Concepções de Docência e de Formação de professores”, com 8% do total de temas no período de 1999 a 2009.

Em síntese, entendemos que promover um exame atento acerca da racionalidade teórica e a valoração e dos enfrentamentos dos professores no espaço da vivência da docência tornaremos a formação de professores mais inteligível e passível de intervenção no processo da formação.

Formação do professor: um olhar sobre as concepções na literatura

Este tópico partiu das seguintes inquietações: O que se pensa sobre/na formação docente na atualidade? O que está sendo discutido sobre formação de professores nos artigos do FIEP Bulletin On-line?

Partimos do princípio de que a formação de professor deva ser pensada como processo e produto educativo de uma experiência vivenciada. Portanto, entendemos a formação como sendo mediadora da práxis, onde o seu conteúdo e *modus operandis* frente à teoria impactará na sua aplicação, em especial, na atividade profissional futura. Apesar de se aproximar do conceito de formação continuada, não se reduz a este. Então, entendemos o professor como sendo um profissional que está em fluxo contínuo de formação em atividade e

¹ No Brasil, segundo o INEP/MEC/2009, o número de professores em Cursos Presenciais em IES **privadas** representam, numa porcentagem simples, 64,77 % contra 35,23% nas públicas.

no lugar do exercício profissional. Portanto, evitamos confundir esta com a realizada em um curso específico de formação.

A formação para além da etimologia da palavra enquanto expressão latina que denota ação de formar, se materializa por via erudita e da vivência de uma *techné*. Portanto, supera a afiliação ao platonismo (imitativa) e se inspira na ideia aristotélica de recriação (CASTORIADIS, 1987).

Daí dizer que a formação é uma atividade *prático-poiética*. Noutras palavras, é uma ação do humano, de criação, em que a atividade está vinculada à obra. Implica em dizer que “[...] atividade e obra, processo e resultado simplesmente não podem ser desvinculados” (VALLE, 2008, p. 510).

Nóvoa (1995), Tardiff (2002), Schön (1995) e Pimenta (2002) discutem o professor numa condição de sê-lo reflexivo. E, os mesmos são replicados em inúmeros textos e trabalhos, discutindo a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão, bem como a necessária “rede” para formação, mas deixam de fora a *poiésis*, esvaziando o tema “formação”. Enfatizam os saberes docentes mediados pela atividade trabalho e nesta perspectiva enfocam a auto-reflexão, o saber compartilhado, mas ainda cabe o aprofundamento no conceito na importância da criação.

O pensamento e sua forma de racionalidade encontram lugar nos modelos de formação de professores apontados por Diniz-Pereira (2002), com destaque para três racionalidades presentes na formação, a saber: técnica, prática e crítica. Em tempo, assinalamos que na vivência profissional onde ocorre a formação deve haver esforço para superar as racionalidades descritas por Diniz-Pereira e, também, privilegiar a racionalidade crítico-criativa. (ANDRÉ *et al.*, 2006).

Aqui entra a didática com o seu entre-lugar (BHABHA, 1998) na formação do professor. É o entre-lugar porque não é onde se coloca como fixo os conceitos, os sentidos, as teorias e metodologias, mas como possibilidade estratégica que permite a negociação entre culturas, conhecimentos e sujeitos diferentes - permite a entrada de outros/outras coisas. Pode ser o mesmo e o outro. É o caráter híbrido da didática que o coloca na condição de ser o entre-lugar.

Ai esta um caminho com possibilidade de intervenção nas universidades as estratégias dos professores formadores para enfrentar os desafios de um ensino para e na pesquisa que de fato escuta o outro, engajado no projeto de autonomia e na criatividade. Só assim teremos uma formação profissional científica ou acadêmica autônoma, criativa e ética.

O ensino superior: caminhos distintos

Ao se discutir a teoria de valoração e enfrentamento considera-se o contexto histórico-social, onde a formação ocorre pressupondo que as relações sociais, os valores, a cultura e as ideologias historicamente herdadas perpassam os professores. Esses elementos dados e definidos no seio da IES inferem nas formas de racionalidade, na configuração de conceitos, nas escolhas pedagógicas, condutas e atitudes, que certamente funcionaram como elementos simbólicos e imaginários de manutenção/ proteção ou de luta/mudanças educacionais.

A descrição do contexto possibilita dar visibilidade à historicidade dos marcos da expansão do ensino superior privado e identificar os elementos, acima apontados, que guardam o ensino superior privado e contribuem na formação dos professores.

Sinteticamente, nossa história em relação ao ensino superior (CUNHA, 1986; SCHWARTZMAN, 2005) começou em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, época em que foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior no País. É notória a presença de duas idéias. Uma de se prover a Colônia de infra-estrutura para sua subsistência e a outra de controle do conhecimento. A primeira se arrasta até os dias atuais e, estão materializadas em algumas “organizações” educacionais centradas somente na economia. Diz da imagem simbólica que subjaz o ideário de um ensino superior com a função

de transmitir conhecimentos e desenvolver a racionalidade técnico-instrumental (ANDRÉ, *et al.*, 2006).

A segunda, nos referindo a Santos (2000), diz de um controle do saber via “conhecimento-regulação”. É configurado via trajetória traçada entre um estado de ignorância/caos e um estado de saber/ordem. Esta regulação do conhecimento instituída desde o Brasil Colônia se sustenta no aparato estrutural e normativo que são materializados nas Instituições Públicas e Privadas e define quem, o que e como ensina e aprende.

A Educação Superior no Brasil se organiza como universidade a partir da Reforma Francisco Campos ocorrida em 1931. Mas é no período da Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964) as idéias democráticas do Estado Novo findam a “Era Vargas” e a questão educacional é uma das principais demandas da população, ganhando destaque na constituição de 1946.

Resumidamente, o lócus em estudo, postos sob cotejo os dados colhidos aprofundam a relevância que assume as IES de âmbito privado. Daí apontar que:

A colônia brasileira, desde o começo viveu a produção capitalista, por inserção no mercado mundial que afeta até hoje o ensino superior brasileiro.

- As instituições privadas assumem, no todo, um coeficiente por demais significativo: tangencia a casa dos 89%;

- A área de que nos ocupamos – Saúde – abarca pouco mais de 65% do total dos cursos oferecidos pelas IES privadas num contingente expressivo de 1.637 cursos de graduação presenciais, aí englobados, igualmente, aqueles ministrados nas públicas em 2006;

- O corpo docente das universidades da rede privada, de cada três professores universitários, dois deles empregam seu labor e seu conhecimento às privadas. Atingindo a ordem de 65% do conjunto de docentes circunscritos à universidade brasileira.

- Atualmente a “maioria das matrículas dos cursos da área da saúde concentra-se no setor privado da educação superior brasileira. A única exceção é medicina, em que 52,1% dos alunos cursam instituições públicas”².

Neste cenário é importante retomarmos as ideias de Tubino que nos mostra que depois da segunda metade do século XX, começaram a surgir proposições de teorias que ora tratavam da Educação Física isoladamente e ora abordavam a Educação Física conjuntamente com o Esporte. O ponto comum destas teorias é que todas surgiram na Europa. Foram elas:

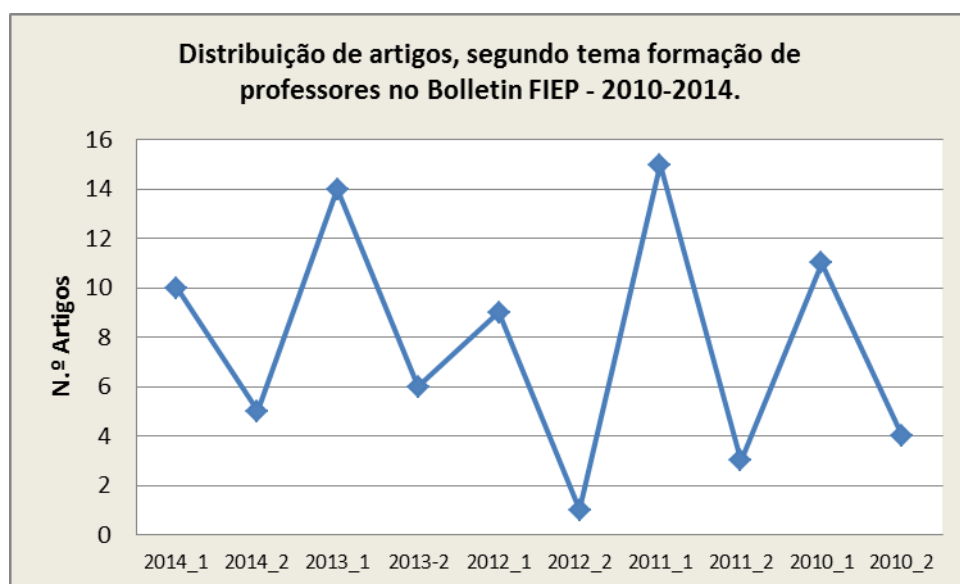
- a) A Teoria Pedagógica de Ommo Gruppe;
- b) A Teoria Crítico-Marxista de Jean-Marie Brohm;
- c) A Teoria Psicocinética de Jean Le Boulch;
- d) A Teoria Antropológica-Cultural do Esporte e da Educação Física de José Maria Cagigal;
- e) A Teoria Praxeológica de Pierre Parlebas;
- f) A Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sergio;
- g) A Ciência do Esporte de Herbert Haag.

Feitas essas considerações, conclusão mais do que lógica, é que as IES privadas se fazem responsáveis pela grande maioria dos futuros profissionais de Educação Física, competindo a elas delinear os valores dos seus docentes, orientando-os quanto às formas de valorar e enfrentar o mundo acadêmico. Daí apontarmos esses professores como portadores de conflitos plurifacetários e geradores de estresses. Cabendo, então, a atenção de pesquisadores para uma formação que permita desmistificá-los, da condição de sujeitos não dotado do conhecimento-emancipação, como exercício de responsabilidade ética, social e cultural na academia.

² Cf. <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo133.htm>. O número total de cursos presenciais é de 24.719, sendo que 3.085 são da área da saúde e bem estar social. Neste universo encontram-se 601 nas IES públicas e 2.484 nas IES privadas.

Caminho metodológico

Para a análise textual adotamos o levantamento do Estado do Conhecimento no Boletim da FIEP Mundial (ISSN-0256-6419), “conhecida como a Revista Científica Internacional da FIEP (FIEP Bulletin), de nível internacional, publicada em quatro idiomas: Inglês, Francês, Português e Espanhol, é publicada desde 1931 e enviado para 129 países”³. A delimitação o extrato foi a análise dos artigos publicados no FIEP Bulletin On-line, no período de 2010 a 2014 (fig.1). No total de 1470 artigos levantados, 108 continham os indexadores “formação de professores”, “ensino superior” (6) e “conhecimentos/saberes”(5). Para a análise foi usada a Tabela de Análise de texto das Dimensões Novikoff que contem duas entradas de dados. A primeira destaca-se elementos constitutivos de um artigo científico, respeitando o que o autor descreve no texto. Na segunda a análise critica do artigo.



Fonte: Bolletim FIEP (2010-2014)

Resultados e discussão

Para entendermos os resultados foram estabelecidas duas categorias de análise. A saber: 1) Racionalidades técnicas com valores instrumentais e normativos que reforçam os conhecimentos – regulação de Santos (2010), com 87% dos artigos e; 2) racionalidades críticas com valores normativos e sócios profissionais, com ênfase no conhecimento-autonomia que considera a formação para/no pensar as questões humanas e sociais, em aproximadamente 23%.

Em relação aos dados obtidos no estudo empírico observamos que significação de docência se dá a partir da valoração e do enfrentamento que os professores organizam sobre o próprio conceito de ser professor. Noutras palavras, eles delineiam epistemologicamente a docência, em função de outros conceitos mais concretos, da sua vivência no contexto em que as explicações de procedimentos técnicos são usadas para entender conceitos mais complexos, como por exemplo, a representação de aluno, professor, educação e das práticas ou metodologia de ensino que eles mesmos empregam.

Observou-se que a questão da relação social é o que leva os professores a se embasarem para o enfrentamento da docência. Daí decorre que as categorias de valores que

³ Cf. <http://fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/about/history>

abstraímos daí foram denominadas de: a) valores normativos; b) sociorrelacionais; c) identitários e; d) socioprofissionais. Estas categorias se encerram muito mais na valoração como ameaça para questões de Apoio IES. Noutras palavras, as críticas são contidas, como se observa na categoria de valores normativos. Para afrontá-las, recorrem a estratégias focadas na emoção, e são passivas. Quando se tem a valoração como desafio, indicada para situações do âmbito afetivo, as atitudes ante a questão são também focadas na emoção, mas usam de estratégias evitativas em seu enfrentamento.

A comunicação desse grupo apresenta uma tendência a ajustar os conceitos e conhecimentos sobre o ensino superior aos princípios que fundam a especificidade do grupo – o não-saber sobre a função social e sobre política do ensino superior, mas sobre a dinâmica retalhadora da IES.

De modo geral, os professores estabeleceram uma codificação em uma categoria específica que se efetua com relação ao padrão de comunicação que permitiu uma classificação através de uma imagem mental, ou formas, ou figuras, mas todas com pouco grau de estranheza. Daí a divisão de grupos centrados no Apoio à IES e os centrados no Afetivo que levam os grupos a estabelecer estratégias de enfrentamentos, diferenciadas ou semelhantes por pequenos grupos.

Por fim, o sistema de comunicação e a construção de significados que norteiam as formas de enfrentamento no ensino superior, nos permitindo inferir que há uma crise de identidade configurada no grupo pesquisado.

De modo geral, o IVA, indicou o ensino superior como um lugar onde:

a. o enfrentamento cognitivo não foca as situações-problema, mas as emoções, numa tentativa de reduzi-las;

b. as condutas motoras também são dirigidas a reduzir a emoção;

c. os enfrentamentos são passivos ou evitativos;

Observamos, também, que os valores diante do ensino superior podem ser abstraídos dos conhecimentos e retornam a configurar conhecimentos de dois modos: conhecimento com fins de auto-regulação/adaptação passiva, ou conhecimento-autonomia/crítica.

Ao contrário da idéia de um ensino privado visto como relação de complementaridade do ensino público de Morhy (2003), os professores se sentem a quem dos lotados nas IES públicas.

Conclusões parciais

Considerando o estudo bibliográfico, com análise de artigos do Bulletin FIEP e os dados de um estudo empírico podemos assinalar que, entre as tendências de valoração de conceitos sobre a formação de professores de educação física, estão as de perceber o ensino superior ora como desafio ora como ameaça, como já observamos em estudos anteriores junto a outros docentes da área da saúde.

Se no campo empírico observamos as estratégias de enfrentamento cognitivo e as condutas motoras dirigidas para reduzir a emoção, na teoria acontece uma centralidade na redução epistemológica sobre o tema, mas os que se apresentam se dividem de três modos: 1) acentuam a formação voltada para o cumprimento da legislação; 2) a formação para superar o tecnicismo e. 3) destacam os aspectos de uma racionalidade instrumental.

Enfim, a valoração e o enfrentamento indicado na teoria pouco se distânciam do que estamos encontrando nas pesquisas empíricas.

Em poucas palavras, acentuamos a emergência de uma discussão centrada na formação de professores que privilegie uma formação *prático-poiética*.

Referências

ANDRÉ, Marli *et al.* *Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades.* Educação & Linguagem, v. 14, p. 90-104, 2006.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRZEZINSKI, I. *Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica.* Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>>. Acessado em 2 de abril de 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A pesquisa na formação e no trabalho do professor.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORHY, Lauro (Org.). *Universidade em questão.* Vol 1. Brasília: Editora UNB, 2003.

NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua Formação* (Coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PIMENTA e GHEDIN (Orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*/Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin.São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre : ArtMed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes do professor e Formação Profissional.* Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

TRAGTENBERG, M. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo.* 2ª ed . São Paulo: Editores Associados; Cortez, 1990.

VALLE, L. *Castoriadis: uma filosofia para a educação.* Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. *Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior.* Disponível em: <www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2005.

TUBINO, Manuel José Gomes. *A epistemologia na educação física e no esporte..* Disponível em: < <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2580>> Acesso em: 28 set.2013.