

O processo de formação de
professores de educação física:
realidade e desafios

*Franciele Roos da Silva Ilha
Hugo Norberto Krug*

RESUMO

O propósito deste trabalho foi refletir sobre a realidade e os desafios que perfazem o processo de formação de professores de Educação Física. Para tal, realizou-se uma breve análise de alguns aspectos que permeiam o processo de ensino e formação no contexto educativo, assim como discussões acerca dos processos formativos destes educadores em especial. Destacou-se ainda a história da Educação Física, de forma que esse conhecimento permite a compreensão de práticas e ações docentes desenvolvidas no ensino básico e superior. Diante desse quadro, evidenciou-se que o modelo crítico-reflexivo de formação de professores representa uma concepção dialógica e articulada com os dilemas que enfrentamos cotidianamente, constituindo-se como um desafio a ser conquistado. Com esse modelo de formação, a tarefa de ensinar é bem mais complexa e deve ser desenvolvida a partir do aprender que ser professor requer preocupações amplas de seu contexto, mas sem esquecer de que sua prática necessita estar imbricada na educação de sujeitos para o mundo e para si mesmos.

PALAVRAS-CHAVE

Formação; Professores; Educação física

The process of teacher of physical education:
challenges and reality

ABSTRACT

The present study is aimed at reflecting upon the realities and challenges that make up the process of training teachers of physical education. Accordingly, there was a brief review of some aspects that permeate the process of education and training in educational settings, as well as discussions on the training processes of special educators. Thus, it was also highlighted the history of physical education, so that knowledge to the understanding of teaching practices and actions developed in basic and higher education. For that reason, it became clear that the critical and reflective model on teacher education is a dialogical design combined with the dilemmas we face every day, constituting a challenge to be conquered. With this type of training, the task of teaching is far more complex and should be developed from the learning that being a teacher requires broad concerns of its context, but without forgetting that its practice needs to be embedded in the education of individuals for the world and for themselves.

KEYWORDS

Training; Teachers; Physical education



REFLEXÕES INICIAIS

Diante das inúmeras transformações que a sociedade vem vivenciando, inevitavelmente, o contexto social e educacional é influenciado de forma positiva ou negativa, bem como ocorre com os meios político e econômico. Nesse sentido, destaca-se a inovação tecnológica, que por um lado auxilia os sujeitos à busca de informação, conhecimento, entretenimento de forma mais dinâmica, mas por outro, essa liberdade de escolha e acesso pode limitar o gosto das pessoas em utilizar mecanismos mais antigos como a leitura, a qual nunca deixará de contribuir com o processo de formação.

A partir disso que, as funções e os papéis dos profissionais atuantes nos diferentes contextos estão sendo revistos e reconstruídos numa perspectiva que articule tais mudanças. Com essas novas demandas, a formação de professores também se apresenta como alvo de críticas, em prol de uma atuação docente que se destine a um ensino mais consciente, que prepare os educandos a enfrentar essas transformações.

Inserido nesse processo educacional, a formação de professores de Educação Física nos cursos de licenciatura apresenta sérias dificuldades para identificar sua especificidade e delinear o trabalho docente, pois a história da Educação Física no Brasil mostra como esta foi influenciada por movimentos como a Medicina Higienista e a Instituição Militar. Estes movimentos definiram a função da Educação Física como sendo uma disciplina essencialmente prática e responsável pela promoção da saúde e aptidão física. Face a essas questões, que a prática pedagógica do professor formador, no caso de Educação Física, foi, e muitas vezes ainda é, imbricada de um ensino tradicional, no qual os alunos são considerados meros repetidores de movimentos executados pelo professor, sem qualquer incentivo a participação discursiva em aula. Essa formação para o “saber fazer” limita o desenvolvimento global do aluno e não proporciona um clima favorável à reflexão crítica da sua prática docente de maneira a interagir em seu meio como um educador. Esse comportamento, mesmo com exceções, acabou construindo uma imagem negativa para o professor da disciplina de



Educação Física, voltada ao desinteresse de aspectos intelectuais, caracterizando-se por uma atuação técnica e restrita aos aspectos biológicos.

Entretanto, acredita-se que os cursos de formação precisam socializar com o futuro professor não apenas os conhecimentos específicos da sua profissão, com foco na técnica, mas sim, trabalhar com as essências do fenômeno educativo por meio do ensino crítico-reflexivo. De acordo como Moro (2003) o professor tem funções sociais e profissionais, tendo a responsabilidade de problematizar os conhecimentos que pertencem a sua formação. Tal pressuposto é concretizado através de seu engajamento profissional e educacional, sendo da sua profissão buscar fazê-lo.

Assim, com base nestas premissas, este artigo teve como objetivo refletir sobre a realidade e os desafios que permeiam o processo de formação de professores de Educação Física.

Neste sentido, ainda que se vivencie hoje um período de reformas na Educação em função da rapidez com que as informações vêm sendo processadas, tanto no cenário internacional como nacional, pensar e repensar a formação de professores, incluindo a Educação Física, significa para todos os educadores, acadêmicos e alunos, um grande desafio, em consequência da insatisfação dos modelos atuais, principalmente, nos cursos de licenciatura.

Portanto, há necessidade de desenvolver estudos direcionados para o campo pedagógico dos profissionais que formam professores, investigando seus conhecimentos pedagógicos, com ênfase na visão que o professor possui sobre a função da Educação e o seu papel nesse processo.



A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E FORMAÇÃO

Para desencadear essa discussão torna-se necessário situar o professor, como sujeito historicamente construído, nos contextos político, social e econômico, nos quais vive e atua profissionalmente. A partir disso, destaca-se a cultura social que representa, segundo Pérez Gómez (2001, p.83):

(...) conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje indubitavelmente um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Compõe a cultura social os valores, as normas, as idéias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.

Deste modo, o professor tem um grande desafio já que está inserido numa sociedade capitalista na qual, o consumo e a alienação dos sujeitos são as grandes metas impostas, sem que, muitas vezes, nem se percebe. Serrão (2002) caracteriza a relação capitalista e sua influência na prática do professor, pois este se encontra alienado do produto de seu trabalho como também do valor excedente que produziu. Porém, o professor não é proprietário dos meios de produção, representando a mão de obra desse sistema compondo uma relação de exploração, sendo que, suas ações obedecem à lógica da racionalidade. Frente a isso, Lima e Gomes (2002) destacam que nós, professores, como sujeitos sociais, estamos constantemente perdendo o chão, pois o avanço nos assusta e nos encanta. Apesar disso, precisamos repensar nossas atitudes e ações de modo a resgatar e respeitar à condição dos alunos/professores como seres humanos em toda a sua grandeza. Definem ainda, três atitudes necessárias à ação reflexiva: mentalidade aberta, responsabilidade intelectual e entusiasmo. Nessa proposta o professor precisa atuar no processo de gestão e docência, aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar com a escola e não sobre a escola.



Neste ponto de vista, a globalização está presente nas mais variadas e cotidianas atividades que vivenciamos, assim, precisamos estar sempre atentos e voltar olhares para além das aparências, procurando explorar o que de positivo há nesse processo global. Porém, o que se evidencia são as influências negativas, principalmente para os indivíduos que possuem mínimas condições de vida. Este fato confirma-se no contexto político, em que as políticas educacionais seguem e privilegiam os dados quantitativos conquistados, na maioria das vezes, através de meios menos formativos do que apelativos. Pérez Gómez (2001, p.93) reforça essa idéia ao dizer: “A globalização como tendência política não supõe senão uma subordinação dos assuntos políticos às exigências insaciáveis da economia do livre mercado”.

Envolvendo essa realidade, vivencia-se um processo de crise frente às mudanças constantes no que diz respeito ao deslocamento de valores do plano de racionalidade, produtividade da concepção positivista para uma leitura de mundo pós-moderno fundamentado na hibridização, fragmentação, autonomia, pragmatismo, relativismo, multiculturalismo, aldeia global, estética. Podemos perceber que, por vezes, tais características representam um avanço no pensamento rígido e mecanizado, entretanto, nas entrelinhas inserem-se novas formas de controle e manipulação da sociedade. Dessa forma, a cultura representa bem mais do que meros conceitos, valores e crenças impostas, ela transcende a mera reprodução e implica a inserção na sociedade de modo a interpretá-la de diferentes formas, transformá-la e criar novas construções sociais (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Diante disso, segue o autor, a escola e os professores precisam oferecer aos alunos a possibilidade de entender os sentidos, implícitos ou não, que estão recebendo em seu desenvolvimento, promovendo o docente à análise crítica em sua prática educativa buscando compreender a trama oculta de significados presentes na rede simbólica do contexto educacional. Somente dessa forma poderemos, como sustenta Gadotti (1999), efetivar o papel importante da Educação no processo de humanização do homem e de transformação social. Logo, a evolução da Educação está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade. O autor ainda esclarece que a prática da Educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. Este



que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

Em todo processo educativo e de transformação social claramente orientado e intencionado, a matéria-prima e os verdadeiros protagonistas do processo são indiscutivelmente os membros do grupo, situados em determinado contexto. Isto parece ser defendido e aceito por grande parte da sociedade, no entanto, mantêm-se, principalmente nas instituições de ensino uma prática contraditória com este posicionamento, pois a pedagogia gira em torno do educador (HURTADO, 1993). Deste modo, nenhuma novidade é dita quando afirmamos que a universidade brasileira sofre do mal da ineficiência, manifestada pela anemia da qualidade do ensino. Na busca de reverter com essa situação é que pequenos grupos, em relação a maioria, vem desenvolvendo um trabalho consciente e transformador, para além das reformas curriculares. Estas que iniciaram na década de oitenta do século passado e tiveram decepções imediatas, considerando que apenas mudanças e/ou inclusão de disciplinas na grade curricular, não atende as metas pretendidas. Sendo que, a base para uma transformação deste processo, tão complexo que é a Educação, se faz necessário num primeiro plano, que sejam revistos os alicerces da construção do conhecimento, o trabalho pedagógico dos professores desenvolvido nas salas de aula (SANTIN, 2001).

Para que isto ocorra é necessário que os currículos universitários apresentem disciplinas com questões políticas e sociais que permeiam a escola, e o futuro professor ao terminar sua graduação, esteja habilitado ao ingresso no mundo do trabalho, tendo a capacidade de comprometer-se com as responsabilidades que a carreira exige (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001). A partir disso, percebe-se a importância em repensar a formação de professores e questionar qual é o perfil de educadores que se objetiva formar. O professor é um dos principais agentes que possui meios para transformar a Educação, por meio de uma prática pedagógica consciente e renovadora com metodologias coerentes com a realidade dos educandos.



A Educação tradicional tão criticada atualmente, teve declínio no movimento renascentista, porém sobrevive até hoje. O surgimento da Escola Nova trouxe contribuições e avanços para o contexto educacional. No entanto, esses dois movimentos concebem a Educação como processo de desenvolvimento individual e pessoal. Nessa linha de pensamento, é que Freire (2007) denuncia o ensino tradicional e o denomina como uma concepção bancária de Educação, na qual o professor transmite o conhecimento e o aluno apenas o absorve. Nessa perspectiva, o educador é o sujeito do processo de ensino e os educandos, meros objetos. Quanto mais essa concepção de ensino é desenvolvida menos os educandos desenvolverão sua consciência crítica, de que resultaria a sua inserção no mundo, na busca de transformá-lo. Como proposta educativa o autor destaca a Educação libertadora e problematizadora do conhecimento, que proporciona a emancipação dos educandos ao mesmo tempo em que promove a autonomia e a consciência crítica. Enquanto o professor educa seus alunos, é educado por estes e vice-versa. O autor, como alerta, destaca que, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Não é no silêncio que os homens aprendem e constroem o conhecimento, mas sim na palavra e no trabalho, na ação-reflexão. Não há diálogo verdadeiro sem um pensar crítico, e no momento em que se instaura a percepção crítica na ação, se desenvolve a esperança, a qual leva os homens a empenhar-se na superação de seus limites.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pereira (2000) reconhece como sendo inegável a importância das universidades na evolução do processo educativo, principalmente em se tratando de cursos de licenciatura. Porém, é necessário haver uma reconstrução nos projetos de tais cursos, de forma que estes se efetivem na prática cotidiana. Outra transformação que se busca, segue o autor, é a desconstrução das relações de poder frequentes nas universidades. O professor pesquisador é reconhecido como produtor de conhecimentos, enquanto o professor que atua em sala de aula e investe no ensino é o “mero transmissor do saber”. Do mesmo modo que, o ensino na pós-graduação é superior ao ensino da graduação e este último superior ao ensino em cursos de



licenciaturas. Além de os professores solicitarem e buscarem muito mais trabalhar com disciplinas específicas, que “transmitem” o conhecimento científico da área, do que a prática educativa em disciplinas pedagógicas, instalando-se deste modo, uma ordem hierárquica na academia universitária. Assim, nos anos 90 começa-se a pensar no professor que ensina e ao mesmo tempo faz pesquisa, como forma deste profissional formar-se enquanto investigador da sua própria prática e reconstruir constantemente sua atividade e seus saberes docentes. Sendo que, a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a vida profissional (PEREIRA, 2000).

Muitos autores como, Matos (1994) e Petrica (1987) dizem que a formação profissional é a que acontece nos cursos de licenciatura e que formar professores é uma tarefa complexa que requer uma formação sólida para que o professor consiga definir o que ensinar, porque ensinar, para que ensinar e como ensinar. De forma que, a formação inicial representa o primeiro passo frente ao desencadear da futura carreira docente que segue. Sabendo-se que a formação do professor precisa ser uma constante, desde que se queira estar sempre se desenvolvendo profissionalmente.

No entendimento de García (1999) a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigações e de elementos teóricos, nas quais se estudam propostas em que os professores adquirem conhecimentos, competências, que lhes permitem interferir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino em busca da qualidade educativa. Ao destacar os princípios formativos, o autor defende a formação de professores enquanto um processo inacabado; a necessidade de integração do processo formativo às atitudes de mudança e inovação curricular; a necessidade de articulação entre a formação de professores com o contexto da escola; a integração dos conteúdos acadêmicos com a formação pedagógica; a articulação entre teoria e prática; a focalização do método de ensino como principal conteúdo e a procura por desenvolver um ensino individualizado, no sentido de se trabalhar com as capacidades e necessidades de cada sujeito.



Ao estudar o desenvolvimento profissional docente, García (1999, p.139) relata que este “não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular”. Essa troca gera um movimento a caminho de transformações nas ações desenvolvidas na escola, no currículo e na Educação. É necessário o reconhecimento de que na relação escola-professor há uma dependência. Ambos, somente podem mudar conjuntamente, pois uma escola conservadora, arraigada a conceitos e posturas, não admitirá mudanças na prática pedagógica dos seus professores, assim como, se o professor não buscar a mudança, a escola permanece sempre igual.

No que tange a formação de professores de Educação Física, percebe-se que a história da Educação Física no Brasil oferece subsídios que ajudam a entender como os professores de Educação Física atualmente reproduzem, em seu cotidiano, ideais e valores do final do século XIX, período a partir do qual esta profissão desenvolveu-se no país e foi grandemente influenciada pela chamada Medicina Higienista e pela Instituição Militar. Como salienta o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física desenvolvida na escola neste período representou um espaço de construção de um homem mais forte, mais ágil e mais empreendedor. O foco era dado aos exercícios físicos, que eram entendidos como receita e remédio, de modo que, os hábitos de higiene difundiram-se na época, inicialmente na Europa, influenciando e conquistando espaço nas aulas de Educação Física. O cuidado com o corpo corresponde a uma necessidade a ser cumprida pela sociedade. A Educação Física escolar era considerada uma atividade exclusivamente prática, contribuindo assim para não diferenciá-la da instrução física militar. Os professores de Educação Física que atuavam nas escolas tinham a função de serem instrutores de exercícios físicos e de movimentos técnicos mecanizados.

A partir dos anos de 1950, a Educação Física escolar influenciou-se pelo esporte, norteando-se por seus princípios. Darido e Neto (2005) apontam que o sucesso da seleção brasileira no futebol nas copas de 1952 e 1962 foi fundamental para que isso acontecesse. Nas palavras de Bracht (1999, p.75), “A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios, essa ‘nova’ técnica corporal, o esporte”. Frente à adoção dessa prática ligada prioritariamente ao esporte emergiu uma Educação Física com caráter recreacionista,



voltando-se para o outro extremo, os alunos é que decidiam o que acontecia na aula, o professor apenas trazia os materiais (DARIDO; NETO, 2005).

Bracht (1999) afirma que as transformações ocorridas a partir de 1970 no campo acadêmico na e/ou da Educação Física através da criação da universidade contribui para que essa se constitua mais claramente. A este fato alia-se a incorporação de práticas científicas com vistas à qualificação docente nos cursos de graduação e programas de pós-graduação da área. Dentre os estudos científicos desenvolvidos destaca-se a construção de novas abordagens para o ensino da Educação Física.

Entretanto, somente a partir do início da década de 1980, com a redemocratização do país, é que a Educação Física começou a ser discutida de forma mais contundente, levando ao reconhecimento de que sua prática escolar é problemática e visando a uma redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho. Nessa direção, o professor formador exerce um papel fundamental para a construção deste “ser professor”, pois a maneira, as estratégias e a metodologia que o docente utiliza em suas aulas influenciam os acadêmicos na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

A partir dessas premissas, a formação do professor de Educação Física necessita estar ao longo do curso articulada com o campo de atuação profissional, seja através das práticas docentes desenvolvidas nas diferentes disciplinas propostas no currículo, ou então, por meio das demais atividades e ações formativas oferecidas pela instituição formadora. É importante destacar que, independente da natureza da disciplina ofertada no curso, ela deverá promover a reflexão crítica do acadêmico acerca dos diversos aspectos que permeiam a realidade do campo de trabalho que este encontrará ao tornar-se professor.

Deste modo, salientamos que esta categoria profissional precisa compreender-se de forma mais abrangente, evitando reduzir-se a uma dimensão mais técnica. Então, torna-se necessário examinar as suas atribuições no contexto, que deve refletir o projeto histórico da sociedade.



De acordo com Isaía (2005), o contexto em que o professor se encontra, seja social, cultural, político e educacional leva a entendê-lo em um cenário em que as expectativas e a valorização social; as condições formativas iniciais e o exercício continuado ao longo da carreira entre outros, podem levar ou não ao reconhecimento de uma identidade coesa e autêntica. A riqueza da trajetória está nas oportunidades que cada professor possui nas especificidades da sua área. Então, os professores devem se valorizar fazendo com que os alunos se interessem pela disciplina. Nesse sentido, o professor, como qualquer outro profissional, precisa estar constantemente revendo suas práticas pedagógicas, e neste “ir e vir” é que está a possibilidade de reconstruir sua atitude docente, como também, o contexto em que atua, principalmente quando tem a possibilidade de trocar, conversar, com os demais professores.

O MODELO CRÍTICO-REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM GRANDE DESAFIO

Felizmente a Educação Física tem buscado superar uma grande lacuna em seus espaços de vivência profissional, caracterizada por um descomprometimento com o conhecimento acadêmico. O cultivo de valores culturais físicos, apropriados e cultuados pelo indivíduo em seu cotidiano, como designo natural ou divino, o tem distanciado das outras necessidades e possibilidades acadêmicas de se estabelecer para e sobre a Educação Física. Todavia, entende-se ser o conhecimento da Educação Física algo que deva ser tratado com discernimento e responsabilidade científica e educacional (MORO, 2003).

Na compreensão de Barros (1995) a licenciatura em Educação Física é voltada para a preparação profissional no ensino fundamental e médio, em que é enfatizado o conhecimento da motricidade humana aplicada ao fenômeno educativo, sendo este profissional com formação de nível superior e conhecimento da área a fim, devendo possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas da sociedade brasileira.



Daólio (2004) complementa essa idéia ao afirmar que após o predomínio das ciências biológicas, do esporte e da atividade física nas explicações que envolvem o corpo, o movimento humano e o ser humano, hoje, esses saberes estão divididos com outras áreas do conhecimento como a sociologia, antropologia, história, entre outras. A partir disso, incluíram-se nos currículos da formação inicial em Educação Física disciplinas que trabalham com tais conhecimentos, fato este que, solicita novos estudos embasados em uma perspectiva cultural ao incluir uma discussão mais abrangente na área. Nas palavras do autor:

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento humano em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAÓLIO, 2004, p.2-3).

Deste modo, a formação profissional deve trabalhar com os saberes próprios da cultura corporal de movimento, porém, não só a apreensão destes isoladamente, mas a sua articulação para a prática docente, de forma a ultrapassar modelos de formação idealizados de aplicação de conhecimentos e, reconhecer os seus atores como um sujeito não-fragmentado que age relacionando sua formação com sua trajetória docente, com sua prática cotidiana, com o conhecimento construído na experiência, e com as crenças que elabora durante sua existência (MOLINA NETO; MOLINA, 2002).

Nessa linha de pensamento é que surgiu uma crítica generalizada em relação ao modelo de racionalidade técnica nos cursos de formação de professores, conduzindo ao surgimento de novas alternativas, no sentido de suprir com as reais necessidades dos acadêmicos em formação inicial, sendo estes futuros profissionais da Educação. A partir disso, tem-se como uma proposta emergente de ensino, o modelo crítico-reflexivo.



A formação profissional que inclui no seu programa um forte componente de reflexão contribui para que o futuro professor se sinta capaz de enfrentar situações adversas, tomando decisões coerentes fundamentadas num paradigma eficaz que interligue teoria e prática (KRUG, 1996). As estratégias escolhidas envolvem processos de reflexão por parte, tanto do professor universitário, como do professor em formação (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996).

Libâneo (2002) destaca que a reflexividade representa a relação entre o pensar e o fazer; conhecer e agir; uma auto análise sobre nossas ações que pode ser feita sozinho ou em grupo. Podem ser realizadas em três níveis: através da consciência dos nossos atos; da relação entre reflexividade e nossas práticas; e da dialética desses momentos anteriores. O autor também aponta as diferenças entre o professor crítico-reflexivo e o professor reflexivo. Tendo o primeiro uma concepção crítica no ato de refletir, e o segundo embasa-se na racionalidade instrumental de cunho neoliberal.

Para Nóvoa (1992) no contexto de formação de professores é preciso desenvolver e estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça a estes, os meios necessários para um pensamento autônomo. Nessa direção, Fernandes et al. (2004) no artigo que enfoca conhecimento e autonomia, descreve a última como a possibilidade dos aprendizes se apropriarem do conhecimento, a fim de refazê-lo de forma crítica, em busca de superarem o senso comum e serem capazes de modificar a cultura da sociedade.

À medida que, a atuação docente do professor reflexivo não se esgota no imediato de sua prática pedagógica, remete-se também para o conhecimento de saber o que representa, enquanto membro de sua sociedade. Assim sendo, na promoção da profissão os professores devem ser agentes ativos de seu desenvolvimento profissional, se estendendo ao contexto da escola e ao projeto social que é a formação de alunos críticos e autônomos (ALARCÃO, 1996).



Para a formação de alunos autônomos e crítico-reflexivos é fundamental que o professor prepare as situações de ensino de tal forma que estimulem o aluno a agir, assim eles terão à possibilidade de resolver seus problemas e questionamentos (HILDEBRANDT e LAGING, 1986). Diante disso, quando se pretende formar um aluno crítico-reflexivo, necessariamente, precisa-se formar, *a priori*, um professor crítico-reflexivo (LIBÂNEO, 2002). Ao mesmo tempo, Kunz (2001) diz que o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação no convívio social, tendo a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados na vida cotidiana, ocorrendo através de uma reflexão crítica. Ressalta ainda, que a emancipação deve ser tarefa fundamental da Educação, através de um processo de esclarecimento racional que se estabelece num processo comunicativo. As interações de alunos-alunos, alunos-professor não podem acontecer sem a participação da linguagem, pois o diálogo deve estar sempre presente, sendo através deste que os alunos são instigados a participar do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve, portanto, instigar e desafiar os alunos na busca de respostas a partir da vivência destes. Através da ação comunicativa o aluno se tornará crítico, ele realizará perguntas e tentará formular as respostas, diferente do que geralmente acontece, em que os professores formulam as perguntas e dão as respostas.

Rezer e Fensterseifer (2008) trazem também importante contribuição para o debate da formação e da docência em Educação Física ao destacarem há necessidade do resgate da complexidade pertinente ao campo dessa área. De acordo com os autores:

Resgatar a complexidade da docência significa considerar que aquilo que fazemos em uma aula de EF na escola, em uma academia ou em um laboratório de fisiologia, pode se constituir a partir de uma significativa complexidade. Não por decreto, mas sim, porque traz em sua esteira uma tradição, um nível de exigência intelectual, sensível, estética, corporal, enfim, um nível de exigência humana que pode ser bastante elevado (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p.320).



Os caminhos que os autores sugerem para o alcance de tal finalidade parte da idéia de resgatar a responsabilidade do contexto em que ele atua no processo de intervenção; promover uma mudança de paradigma na formação inicial, principalmente no que se refere às práticas docentes e desenvolver a formação continuada de caráter crítico-reflexivo junto há pesquisas imbricadas na realidade profissional.

Ainda no cenário da formação de professores de Educação Física chamamos a atenção para as considerações de Santos; Bracht; Almeida (2009, p.142) acerca desse complexo processo formativo, de forma que, por muito tempo, reduziu

[...] a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades vinculadas à prática, realçando a dimensão essencialmente técnica da ação pedagógica, seus melhores métodos e técnicas. Essa visão do professor provocou uma forte separação entre sua vida pessoal e profissional.

Deste modo, precisamos “compreender os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e trabalhos se modelam mutuamente” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.160). Caso contrário, não teremos grandes avanços rumo à compreensão do processo de formação profissional.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da Educação e também da Educação Física vem sendo, cada vez mais, discutida e refletida a questão da formação de professores. Assim, tendo em vista a relevância dessas reflexões, é que inúmeros autores tratam deste tema com o intuito de contribuir com um processo formativo mais consciente.

Desta forma, considerando-se a situação de “paralisia” (muita discussão e pouca ação) que se encontra a Educação brasileira, os cursos de licenciatura, inclusive a licenciatura em Educação Física, vem realizando um lento movimento de mudança. Diante desta situação, os professores formadores que desejam o avanço desta área profissional precisam assumir a responsabilidade de contribuir com a qualificação desses cursos, já que esse espaço, num dado momento, possibilitou a concretização de sua profissão.

Importa salientar ainda que, dada à importância do acadêmico de Educação Física vir a refletir, o modelo crítico-reflexivo de formação de professores representa uma concepção dialógica e articulada com os dilemas que enfrentamos cotidianamente, constituindo-se num desafio a ser conquistado. Esse entendimento vai ao encontro das idéias de Freire (1994) quando ele enfatiza que a consciência reflexiva deve ser estimulada, constituindo-se uma forma de o educando refletir sobre a sua própria realidade, quando compromete-se com esta, tendo a possibilidade de buscar soluções e de transformar o seu contexto.

Nessa linha de pensamento, Carreiro da Costa (1994) entende que na formação inicial em Educação Física é preciso adquirir as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, constituindo-se no período em que o futuro profissional adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos. Ao contrário de ensinar, tarefa que qualquer um pode executar, pois basta adquirir o conhecimento a ser desenvolvido, o acadêmico deve aprender que ser professor requer preocupações amplas de seu contexto imbricadas em educar sujeitos para o mundo e para si. Nas palavras de Rezer e Fensterseifer (2008, p.326) “precisamos construir novos sentidos para o exercício da docência,



complexificando o que não é simples”, de forma que esse resgate da complexidade passe pela necessidade pedagógica de maior domínio conceitual, no sentido de que o professor se constitua como um produtor de conhecimentos e não seja apenas um aplicador de conhecimentos produzidos pelos outros.

Deste modo, para que nosso trabalho se efetive de forma a desconstruir padrões impostos por nossa sociedade capitalista é preciso atitude e ação crítica e reflexiva, pois permanece ainda “o desafio da construção de teorias formativas que rompam com essa lógica na formação dos adultos em direção a metodologias e práticas de formação sensíveis ao professor como pessoa: *da formação dos sujeitos aos sujeitos em formação*” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.160).

Por fim, destaca-se que não é inviável conquistar bons resultados no âmbito educacional, num período de médio a longo prazo existe a possibilidade de interferir e desequilibrar o tradicional, o instituído, o hegemônico, através de uma atuação docente qualificada, “arma” essa que ainda permite-se utilizar.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p.171-180, 1996.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M.A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento de professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.89-122.

BARROS, J. M. C. Formação universitária em Educação Física. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1995. p.13-16.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, ano 19, n.48, p.69-88, 1999.



CARREIRO DA COSTA, F. A. A. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S.C.; NETO, L.S. O Contexto da Educação Física na Escola. In: _____; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.1-24.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001. p.19-53.

FERNANDES, C. M. B et al. Autonomia e conhecimento: algumas aproximações possíveis entre Antônio Gramsci e Paulo Freire a partir de práticas pedagógicas emancipatórias. **Caderno de Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora: 1999.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 1986.

HURTADO, N.C. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ISAÍÁ, S. M. A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 1., 2005. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2005.

KRUG, H.N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.



KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.53-80.

LIMA; M.S.L.; GOMES, M.O. Redimensionado o papel dos profissionais da educação. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.163-186.

MATTOS, M.G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal**: implicações em seu desempenho e na vida pessoal. 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MOLINA NETO, V; MOLINA, R.K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.57-66, jan./abr. 2002.

MORO, R. L. **Criação e avaliação de aulas de Educação Física**: princípios do “ensino com pesquisa”. Santa Maria: O autor, 2003. (Artigo da disciplina de Fundamentos da Educação Física – 28 de março de 2003).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-34, 1992.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRICA, J.M. A formação de professores de Educação Física nas escolas superiores de Educação Física. **Revista de Educação Física e Desporto Horizonte**, Lisboa, v. 4, n. 22, p.128-135, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P.E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade, **Pensar a prática**, 11/3: 319-329, set./dez.2008.

SANTIN, S. **Educação Física**: temas pedagógicos. 2. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001.



SANTOS, N.Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abril/junho de 2009.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.151-162.

Franciele Roos da Silva Ilha

Licenciada em Educação Física (UFSM);
Especialista em Educação Física
Escolar (UFSM);
Especialista em Gestão Educacional (UFSM);
Mestranda em Educação (UFSM);
Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Física (GEPEF/UFSM)
Coordenadora da linha de pesquisa do
GEPEF: Os professores de Educação e a
Gestão Educacional: as relações
que se estabelecem nos
diferentes contextos educativos
E-mail: franciele.ilha@yahoo.com.br

Hugo Norberto Krug

Licenciado em Educação Física (UFPEL);
Especialista em Ginástica Escolar (UFPEL);
Especialista em Ciência do
Movimento Humano (UFPEL);
Mestre em Ciência do
Movimento Humano (UFSM);
Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM);
Doutor em Ciência do
Movimento Humano (UFSM);
Professor Adjunto do Departamento de
Metodologia do Ensino (CE/UFSM);
Professor do Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGE/UFSM);
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Educação Física (GEPEF/UFSM).
E-mail: hkrug@bol.com.br

Recebido em: 07/04/2009
Publicado em: 23/12/2009