

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INVESTIGATIVA DO EDUCADOR FÍSICO*

Paulo Evaldo Fensterseifer**

Pensar a **formação** profissional e a **investigação** não é algo que possa ser feito sem pressupor as inter-relações deste processo com os espaços de **intervenção** e com a **identidade** da área. Podemos privilegiar um ou mais eixos, que é o que faremos aqui, mas jamais ignorar que só tem sentido na relação com os demais.

Iniciamos então por destacar alguns aspectos que consideramos relevantes em relação à formação:

1º) Domínio dos conhecimentos específicos da área de intervenção;

2º) Domínio dos conhecimentos didáticos a respeito do fazer pedagógico (saber ensinar);

3º) Domínio de conhecimentos gerais condicionantes da Educação/Educação Física¹;

Além disto, se preconizarmos uma formação emancipatória, faz-se necessário um posicionamento crítico-reflexivo diante do real dado e dos valores que o sustentam, em particular os valores hegemônicos da cultura corporal de movimento. Pois embora a intervenção do profissional de EF possa, ou deva orientar-se nos conhecimentos científicos disciplinares, “nem a definição dos valores orientadores da intervenção nem a seleção das disciplinas ou conhecimentos auxiliares são decisões científicas” (LOVISOLO, 1995, p. 21). Ou seja, **o que devo fazer** pertence a *razão prática* (atende a critérios ético-políticos) que obviamente não ignoram a contribuição da *razão pura* (conhecimentos científicos)².

É preciso ter claro que **o que devo saber** enquanto profissional não se limita aos saberes científicos aprendidos

* Este texto foi produzido a partir de um texto de referência para uma conferência na UNOCHAPECÓ (Universidade de Chapecó, SC, Brasil) intitulada “A formação do profissional de Educação Física”.

** Professor do Departamento de Pedagogia da UNIJUI (Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul).

¹ Gilberto Dimenstein em artigo na Folha de São Paulo (C, p. 6, 02/05/2004) afirma que “Está na vanguarda do ensino superior quem propõe que os primeiros anos da faculdade sejam dedicados a matérias básicas, gerais, que ofereçam ao estudante uma visão mais ampla.” E completa: “Formar precocemente especialistas é formar obsoletos.”

² Em uma perspectiva kantiana: A razão pura sem a razão prática é cega, e esta sem aquela é vazia. Na versão habermasiana: As ciências empírico-analíticas sem as ciências sociais são cegas, e estas sem aquelas são vazias. Na minha versão: Remar sem saber a direção do barco é idiotice.

na universidade por ocasião da formação inicial. Pois, lembrando Bachelard, sobre aquilo que a ciência produz conhecimento já existe um saber prévio. Não atentar a essas relações pode nos levar as dicotomias que caracterizam o modelo denominado por Tardiff (2002) de “Aplicacionista”, o qual separa as disciplinas de conhecimentos proposicionais dos “estágios de aplicação”, ou seja, o conhecer do fazer. Este modelo segue uma lógica disciplinar e não profissional³; monodisciplinar (especialidades fragmentadas); centralizado no conhecimento (“apreender é conhecer”) e não na ação (“apreender é fazer e conhecer fazendo”). Este modelo pressupõe uma racionalidade instrumental (sujeito-objeto e não sujeito-sujeito), pois não leva em conta conhecimentos prévios dos alunos (“espíritos virgens”).

Um exemplo clássico deste modelo é o que tem acontecido nas aulas de iniciação à natação, quando o professor nas primeiras aulas trabalha a “adaptação ao meio líquido” fazendo tabula rasa de toda e qualquer experiência anterior dos alunos. Promove assim uma abstração “no mau sentido”, dando um caráter de universalidade ao que não é universalizável (seqüência idealizada de aulas independente dos sujeitos e do contexto)⁴.

Romper com este modelo significa trabalhar com um modelo centrado na ação, no qual “apreender é fazer e conhecer fazendo”. Tal como sugere Boufleuer na seguinte passagem:

A pesquisa como princípio de formação pressupõe uma concepção de aprendizagem que capacite para o pensar e para o aprender a aprender. Uma boa formação não é aquela que apresenta possíveis soluções para todos os problemas visualizáveis no âmbito de determinada profissão. Por mais exaustiva e minuciosa que fosse uma formação posta nesses termos, ela certamente se revelaria defasada imediatamente após a sua conclusão. Por mais que os professores se preocupassem em manter os conteúdos de suas disciplinas atualizados, as rápidas transformações em seus campos de atuação e de saber lançam desafios sempre novos e sequer imaginados. Por isso não basta aprender coisas. É preciso aprender a aprender, buscando entender a lógica que estrutura os conhecimentos, que os faz reconhecidos como pretensamente válidos ou superados num momento seguinte. E esse aprendizado só pode ser obtido através do desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte do

³ No caso da EF um exemplo típico deste fenômeno é o tratamento dado a disciplina de anatomia.

⁴ Este entendimento ficou claro para mim quando um professor disse que “Não existe aula de Basquetebol”, o que existe é aula de basquetebol para alguém, em algum lugar, com determinado objetivo...

aluno e de uma estruturação do processo formativo na lógica da pesquisa. (BOUFLEUER, 2005, p. 5)

Isto, porém, nos coloca um problema: Como objetivar saberes docentes (profissionais) e incorpora-los na formação inicial? Esta dificuldade tem haver com o fato de que experiência não se transmite e que os saberes profissionais são, em boa medida, experiência refletida. Como então transformar experiência em conhecimento a ser disponibilizado?

Nossa tarefa em última instância é impossível se o objetivo é “formar”, isto porque, uma série de estudos dos últimos anos – e o próprio bom senso – nos indicam que o saber necessário ao profissional depende, como indica Tardiff, das condições concretas de onde ele se realiza, mais a subjetividade/personalidade e experiência profissional acumulada/ sistematizada. É preciso, segundo este pesquisador, “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.(TARDIFF, 2002, p.16).

Que fazer diante da impossibilidade de uma inteira antecipação das situações de trabalho e da ainda inexistente alternativa do “salvar como”? (a cada nova geração os conflitos do processo educativo se repõem).

Frente a estes desafios tenho pensado que uma das alternativas é objetivar experiências, mesmo sabendo, alertado pelo ceticismo de Hume, dos limites deste processo. Tomando então o cuidado para que o processo de produção de racionalidade não se converta em processo de racionalização. O que nos levaria a uma lógica dedutiva, comum nos receituários que o campo educacional tão bem conhece.

Ilustro como exemplo deste esforço a sistematização de experiências, ou seja, é preciso registrar, escrevendo, fotografando, filmando o que acontece nas nossas intervenções para posteriormente refletir individual e coletivamente⁵. Da mesma forma as pesquisas podem caminhar na direção do enfrentamento de questões postas pela prática pedagógica.⁶

⁵ Neste sentido cabe destacar a visão pioneira do professor Mario Osorio Marques que criou uma revista voltada a esses professores, para eles, mas feita por eles.

⁶ Exemplo significativo foi realizado por ocasião da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em nossa universidade (Unijuí), quando um aluno pesquisou junto as academias locais como se dava o processo de iniciação em atividades de musculação para não atletas, uma vez que ha pouca ou nenhuma literatura a respeito do tema. Percebeu-se que os profissionais vão construindo alternativas que combinam conhecimentos teóricos e conhecimentos da prática, que uma vez sistematizados pela pesquisa podem subsidiar a formação de futuros profissionais.

Outra forma de enfrentar estes desafios tem haver com a reposta que Pierre Levy deu a um professor do curso de informática quando de sua passagem por nossa universidade. A pergunta do professor foi: “O que ensinar para nossos alunos que não esteja obsoleto amanhã?” A resposta do Pierre Levy foi: “É preciso contemplar o mundo das idéias”. Esta resposta chama a atenção para o fato de que quanto mais abstrato, no sentido de universalidade, maior a possibilidade de sobrevivência de um conhecimento, ou seja, um conhecimento conceitual é mais duradouro, mesmo que tenha necessidade de ser ressignificado, e versátil, porque flexível. É este tipo de conhecimento que nos permite desenvolver o que tenho chamado “Inteligência de Navegação”.

Posso exemplificar este raciocínio trazendo algumas situações do universo da EF. Um deles esta vinculado a meu período de graduação, quando um professor insistia que nos apropriássemos do conceito de “equilíbrio”, afirmando que uma vez conseguido isto estaríamos livre dos famosos livros de “1001 exercícios de qualquer coisa”, pois poderíamos produzir exercícios de equilíbrio pelo resto das nossas vidas.

Outro exemplo esta vinculado ao comportamento dos alunos de um curso de Pós-Graduação por ocasião de uma disciplina de Metodologia do Ensino de Esportes Coletivos. Enquanto o professor se esforçava para ensinar as diferentes metodologias, valendo-se para isto de jogos criados para ilustração, os alunos que não estavam praticando comentavam entre si a respeito da possibilidade de reproduzir os jogos em suas aulas, pouco se detendo nos aspectos metodológicos.

Um terceiro exemplo desta questão é a pergunta que me fazia quando começou a surgir entre nós a Hidroginástica. Pensava então como se habilita um professor para trabalhar com esta nova modalidade de ginástica. Serão suficientes os conhecimentos propiciados nas disciplinas de Ginástica, Natação, Fisiologia, somados aos conhecimentos pedagógicos? Ou seria suficiente um cursinho de 40h (número mágico em que se aprende qualquer coisa)? Ou ainda algum tipo de combinação? ⁷

Soma-se a estes desafios as preocupações de Molina Neto e Giles (2003), para que não nos coloquemos a reboque de:

1º) Demandas sociais imediatas (ex: saúde);

⁷ A preocupação com este tipo de problema é que nos levou a alterar o tratamento que damos as disciplinas esportivas em nosso curso de graduação. A questão central nesta mudança penso que seja o abandono da relação disciplina-modalidade, transformando o fenômeno esportivo em campo de estudo, privilegiando os aspectos universais dos esportes. Ver a respeito o artigo de GONZÁLEZ, 2004.

2º) Subserviência à colonização de determinadas disciplinas (ex: Biologia ou Sociologia);

3º) Influências/determinações de instituições sociais poderosas (ex: Esporte).

Acrescento: à lógica do mercado (modismos)⁸.

Para enfrentar estes desafios exige-se do processo de formação dos profissionais de EF a capacidade não só de articular saberes das esferas metodológicas, técnicas e epistemológicas, próprias a EF, como relacioná-los com outros campos do conhecimento. Tudo isto, porém só garantirá a autonomia do profissional se ele for capaz de atuar reflexivamente nos diferentes âmbitos da prática profissional, o que implica desnaturalizar estes espaços, evidenciando o caráter sócio – histórico. Enfim, iluministicamente, ousar a pensar. Algo próximo ao que propõe Boufleuer em relação a aprendizagem:

Toda aprendizagem pode ser entendida ao modo de uma pesquisa, isto é, como um esforço em melhor compreender uma situação problemática ou desafiadora da realidade mediante o recurso a uma teoria. Nessa dialética em que se articula um concreto e um abstrato, para usar os termos da metodologia da pesquisa, transformam-se não só as visões acerca da realidade, mas também as próprias teorias que pretendem ajudar na compreensão e explicação dessa realidade. É esse o processo de produção do conhecimento. (BOUFLEUER, 2005, p. 5)

Infelizmente, segundo Giles (2003) não é esta a realidade dos processos de formação na América Latina. De acordo com a leitura deste pesquisador,

Na maioria dos casos a estrutura curricular da graduação aponta a formação para a tarefa docente no sistema formal e, em alguns casos, a formação técnica para o trabalho em instituições desportivas. Geralmente, os cursos não desenvolvem um projeto de formação que articule a perspectiva disciplinar com conhecimentos produzidos nas matérias sociais e com os debates da política educacional (...) como fundamento para compreender o papel das práticas corporais em nossa sociedade e em nossa cultura (p. 296).

Isto, ainda de acordo com Giles, impossibilita o egresso a desenvolver “investigações, políticas e práticas educativas em qualquer nível a que se proponha”, o que significa um enorme

⁸O “Mercado” não pode ser ignorado no meu entender, mas é preciso que o tomemos como uma variável, e não como única medida ou fim último.

prejuízo para uma época na qual “estas práticas assumem no marco cultural, acadêmico e político atual” relevância jamais vista (2003, p. 296). A maior evidência sem dúvida é o espaço que estas práticas ocupam na mídia com os mais diferentes propósitos.

A responsabilidade que esta realidade demanda exige um profissional que combine “formação geral sólida e uma capacidade de adaptação flexível com elevado nível de especialização”(Gilles, 2003, p. 296). O que no meu entender só é possível com uma formação que, superando a fragmentação, prime pelo domínio conceitual, o que permitirá compreender a diversidade de elementos presentes no universo que temos denominado Cultura Corporal de Movimento.

Penso que esta formação articulada com a investigação nos habilita a **entender**, e não apenas **atender**, nossas responsabilidades nos espaços de intervenção, sem ignorar as dimensões ético-políticas⁹ que atravessam nosso fazer, assumindo nosso compromisso com o mundo, pois como lembra Hannah Arendt, “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo, não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.”(2002, p. 239).Da mesma forma afirma Humberto Maturana: “O mundo em que vivemos é sempre e a todo momento responsabilidade nossa.”(2001, p.97).

O nosso vínculo com um mundo que “não esta nunca pronto”, impossibilita qualquer noção definitiva da idéia de formação. Neste “jogo sem fim” com o mundo vamos nos formando continuamente através de processos de investigação inesgotáveis, uma vez que o real é sempre mais rico do que qualquer forma de aprende-lo.É preciso, portanto não abandonar a condição de estudante. Lembrando Bachelard (de memória) “continuar sendo estudante deveria ser o voto secreto de todo professor”, o que nem de longe parece coincidir com nossa realidade.

BIBLIOGRAFIA:

ARENDT, H. A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOUFLEUER, J. P. Investigação na formação docente e na prática pedagógica. Simpósio Internacional de Formação Docente – SIFOD. Oberá, Argentina, 23 a 25 de junho de 2005.

⁹ A não percepção desta dimensão pode nos levar a tratar complexos problemas sociais tais como “Qualidade de Vida”, em uma questão meramente individual de “Estilo de Vida”.

GILES, M. G. A Formação Profissional em Educação Física. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (coords.) A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

GONZÁLEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, 2004.

LOVISOLO, H. Educação Física: Arte da Mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOLINA NETO, V. e GILES, M. G. Formação Profissional em Educação Física - Introdução. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (coords.) A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.