

**DEIVA MARA DELFINI BATISTA RIBEIRO**

**A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MARINGÁ**

**DEZEMBRO – 2003**

**DEIVA MARA DELFINI BATISTA RIBEIRO**

**A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, com parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel

**MARINGÁ**

**2003**

DEIVA MARA DELFINI BATISTA RIBEIRO

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel  
Universidade Estadual de Maringá  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Sueli de Faria Sforzi  
Universidade Estadual de Maringá  
Suplente

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilda Aparecida Behrens  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zélia Milleo Pavão  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Suplente

---

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de  
Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá

Aos que eu amo.

Há tanto a agradecer...

- A Deus, pela tua fidelidade e infinita misericórdia.
- À minha família, pela compreensão da ausência.
- Aos meus amigos de turma, pelas contribuições e apoio.
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pelo empenho e esmero em seus ensinamentos.
- À PF, pela disponibilidade, dedicação e seriedade para com este trabalho.
- À escola, professores e alunos participantes da pesquisa, pela credibilidade e presteza que dispensaram.
- Aos professores do Departamento de Educação Física da UEM, pela força inicial.
- Ao Rogério, pelas longas horas em frente ao computador.
- Aos professores participantes da Banca Examinadora de Qualificação, pelas valiosas contribuições.
- Quero agradecer, de modo especial, à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel, pela esmero, seriedade, ética profissional e científica com que me orientou e pela sua sensibilidade, afetividade e cumplicidade para comigo

Ao meu querido esposo Gilberto, pelo companheirismo e amor.

À minha filha Natália, pela doce presença e compreensão.

Toda libertação depende  
da consciência de servidão.

MARCUSE

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo compreender o processo de construção de uma prática pedagógica por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, visando a formação reflexiva do professor de Educação Física. A trajetória metodológica, subsidiada em Schön, 1987, 2000; Zeichner, 1992, 1993; Pérez Gómez, 1992, 1998, foi construída em quatro etapas: a) análise dos dados obtidos por meio de uma entrevista inicial com uma professora-formanda de Educação Física; b) sessões de estudos visando a formação reflexiva e a preparação da referida professora para a docência; c) análise do desenvolvimento da docência da professora-formanda no ensino fundamental, utilizando os conteúdos da dança escolar; e, d) análise da trajetória desenvolvida à luz da epistemologia da prática, objetivando obter subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física. O estudo apontou, de um lado, para a necessidade de superação do modelo de racionalidade técnica presente na formação inicial de professores de Educação Física; e, de outro, a necessidade de preparação para a consciência crítica de si, da sua profissão e da sociedade como um todo, imprimindo um sentido à sua docência, com vistas a alcançar a qualidade de ensino. A epistemologia da prática reflexiva, nesta perspectiva, possibilitou a compreensão e o ordenamento desta área do conhecimento humano, proporcionando uma base teórica e conceptual objetivada nessa trajetória, fornecendo subsídios necessários para a formação inicial de professores de Educação Física.

**Palavras-chaves:** Educação Física; Epistemologia da prática reflexiva; Formação de professores.

## ABSTRACT

The aim of our research comprises the process of pedagogical practice through reflection-in-action, reflection-on-the-action and reflection-on-reflection-in-action within the reflexive training of the Physical Education teacher. Methodology followed Schön, 1987; 2000; Seichner, 1992, 1993; Pérez Gómez, 1992, 1998, and was achieved in four stages: a) data analysis obtained through an initial interview with a last year student in Physical Education; (b) study sessions aiming at reflexive training and the teaching preparation of the above-mentioned teacher; c) analysis of the practice development of the teacher in the teaching of dancing in primary classes; d) analysis of the teacher's development in the context of practice epistemology, aiming at collecting hints for the initial reflexive training of the Physical Education teacher. Whereas analysis showed the need to overcome the technical rationality pattern found in the initial training of Physical Education teachers, the necessity to form one's own critical conscience, of one's profession and of society has grown and gives a meaning to the teaching role so that teaching quality would be achieved. Reflexive practice epistemology makes possible the understanding and the organization of this area in knowledge, gives the theoretical bases of the method and furnishes the necessary help for the initial training of Physical Education teachers.

**Key words:** Physical Education; Reflexive Practice Epistemology; teachers' training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1</b>	Entrevista Inicial com a Professora-Formanda.....	29
<b>QUADRO 2</b>	Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-Diurno.....	69
<b>QUADRO 3</b>	Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-Noturno.....	70
<b>QUADRO 4</b>	Programa da Disciplina Rítmica e Dança do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.....	73
<b>QUADRO 5</b>	Critérios de Avaliação da Disciplina Rítmica e Dança do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.....	74

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O SENTIDO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÃO DE QUEM É FORMADO.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>Conhecendo a Professora .....</b>	<b>29</b>
2.2.1	O Sentido de Ser Professora.....	30
2.2.2	Concepção de Educação Física da Professora-Formanda.....	41
2.2.3	A Formação Inicial da Professora-Formanda e o Sentido da Teoria e Prática.....	51
2.2.4	O Sentido de Estágio e Planejamento para a Professora-Formanda.....	58
2.2.5	O Sentido da Dança Escolar para a Professora-Formanda.....	67
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO POR MEIO DE SESSÕES DE ESTUDOS.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2</b>	<b>A Formação Reflexiva da Professora-Formanda.....</b>	<b>79</b>
<b>3.3</b>	<b>Planejamento e Organização da Docência da Professora-Formanda.....</b>	<b>98</b>
<b>4</b>	<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA EM AÇÃO.....</b>	<b>106</b>
<b>4.1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>106</b>
<b>4.2</b>	<b>A Educação Física e a Dança.....</b>	<b>107</b>
4.2.1	Reflexão-na-ação da Professora-Pesquisadora das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pela Professora-Formanda.....	108

4.2.2 Reflexão-sobre-a-ação Pedagógica Desenvolvida pela Professora-Formanda.....	112
<b>4.3 O Eixo Temático sobre o Ritmo.....</b>	<b>122</b>
4.3.1 Reflexão-na-ação da Professora-Pesquisadora das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pela Professora-Formanda.....	122
4.3.2 Reflexão-sobre-a-ação Pedagógica Desenvolvida pela Professora- Formanda.....	126
<b>4.4 O Eixo Temático sobre a Expressão Corporal.....</b>	<b>131</b>
4.4.1 Reflexão-na-ação da Professora-Pesquisadora das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pela Professora-Formanda .....	132
4.4.2 Reflexão-sobre-a-ação Pedagógica Desenvolvida pela Professora-Formanda.....	134
<b>5 REFLEXÃO-SOBRE-A-REFLEXÃO-NA-AÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS.....</b>	<b>138</b>
<b>5.1 Introdução.....</b>	<b>138</b>
<b>5.2 A Formação do Professor Reflexivo requer uma mobilização para a compreensão dos fenômenos educativos e sociais que emergem de seu cotidiano, no sentido de provocar as transformações necessárias para uma educação de qualidade.....</b>	<b>139</b>
<b>5.3 As Questões de Indisciplina, Agressividade, Sexualidade e Desinteresse dos Alunos constituem-se pano de fundo às questões sociais mais amplas que devem ser analisadas, discutidas e contextualizadas.....</b>	<b>157</b>
<b>6 A RECONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES E LIMITES.....</b>	<b>168</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
-------------------------	------------

<b>APÊNDICE A – PROJETO DE ENSINO APRESENTADO À ESCOLA PARTICIPANTE DESTA PESQUISA.....</b>	<b>185</b>
---	------------



## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo compreender o processo de construção de uma prática pedagógica por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, visando a formação reflexiva do professor de Educação Física. A trajetória metodológica, subsidiada em Schön, 1987, 2000; Zeichner, 1992, 1993; Pérez Gómez, 1992, 1998, foi construída em quatro etapas: a) análise dos dados obtidos por meio de uma entrevista inicial com uma professora-formanda de Educação Física; b) sessões de estudos visando a formação reflexiva e a preparação da referida professora para a docência; c) análise do desenvolvimento da docência da professora-formanda no ensino fundamental, utilizando os conteúdos da dança escolar; e, d) análise da trajetória desenvolvida à luz da epistemologia da prática, objetivando obter subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física. O estudo apontou, de um lado, para a necessidade de superação do modelo de racionalidade técnica presente na formação inicial de professores de Educação Física; e, de outro, a necessidade de preparação para a consciência crítica de si, da sua profissão e da sociedade como um todo, imprimindo um sentido à sua docência, com vistas a alcançar a qualidade de ensino. A epistemologia da prática reflexiva, nesta perspectiva, possibilitou a compreensão e o ordenamento desta área do conhecimento humano, proporcionando uma base teórica e conceptual objetivada nessa trajetória, fornecendo subsídios necessários para a formação inicial de professores de Educação Física.

**Palavras-chaves:** Educação Física; Epistemologia da prática reflexiva; Formação de professores.

**ABSTRACT. Reflexive Practice Epistemology at the Initial Stage of Training of the Physical Education Teacher.** The aim of our research comprises the process of pedagogical practice through reflection-in-action, reflection-on-the-action and reflection-on-reflection-in-action within the reflexive training of the Physical Education teacher. Methodology followed Schön, 1987; 2000; Seichner, 1992, 1993; Pérez Gómez, 1992, 1998, and was achieved in four stages: a) data analysis obtained through an initial interview with a last year student in Physical Education; (b) study sessions aiming at reflexive training and the teaching preparation of the above-mentioned teacher; c) analysis of the practice development of the teacher in the teaching of dancing in primary classes; d) analysis of the teacher's development in the context of practice epistemology, aiming at collecting hints for the initial reflexive training of the Physical Education teacher. Whereas analysis showed the need to overcome the technical rationality pattern found in the initial training of Physical Education teachers, the necessity to form one's own critical conscience, of one's profession and of society has grown and gives a meaning to the teaching role so that teaching quality would be achieved. Reflexive practice epistemology makes possible the understanding and the organization of this area in knowledge, gives the theoretical bases of the method and furnishes the necessary help for the initial training of Physical Education teachers.

**Key words:** Physical Education; Reflexive Practice Epistemology; teachers' training.

# 1 INTRODUÇÃO

Tenho detectado, por meio de literatura especializada, (SOARES et al., 1992; GHIRALDELLI JR, 1989; CASTELLANI FILHO, 1991), que a prática pedagógica dos professores de Educação Física tem refletido os currículos das escolas de graduação, qual seja, a formação fundamentada na racionalidade técnica.

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, o perfil do profissional que o curso pretende formar está fundamentado no pressuposto de que o professor de Educação Física deve ser entendido, antes de tudo, como educador, contribuir para o desenvolvimento do senso crítico de seus alunos e capacitá-lo para desenvolver pesquisas na área, entre outros. No entanto, uma análise geral sobre a formação inicial<sup>1</sup> de professores, tomando-se por base a grade curricular do referido curso, permite-me avaliar que a mesma está constituída segundo o modelo da racionalidade técnica, em que se privilegia, nos primeiros anos, os conhecimentos teóricos e, nos últimos anos, a aplicação prática destes, por meio da disciplina Prática de Ensino.

Esse modelo, a meu ver, tem provocado o distanciamento entre teoria e prática, entre o saber e o fazer na formação docente. Os reflexos deste distanciamento podem ser observados nos depoimentos de acadêmicos e professores de educação física<sup>2</sup> e em dados coletados<sup>3</sup> por meio de investigação, tornando evidente suas dificuldades em transpor os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação e a aplicação destes conhecimentos em um meio tão complexo, incerto e contraditório como é o contexto escolar. Os dados e depoimentos obtidos apontam para dificuldades encontradas na aplicação dos conteúdos, falta de condições materiais da escola, preconceitos por parte dos alunos e, até mesmo, de alguns professores referentes a alguns conteúdos, despreparo do próprio professor para enfrentar a hegemonia do esporte na escola, falta de tempo para preparar aulas, entre outros.

---

<sup>1</sup> Por formação inicial entende-se a etapa de preparação formal, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e acadêmicos e realiza suas práticas de ensino (GARCÍA, 1999).

<sup>2</sup> Depoimentos de professores da Rede Pública e Particular de Ensino, colhidos durante cursos oferecidos pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

<sup>3</sup> Esses dados encontram-se no artigo: PERES e RIBEIRO, “A dança escolar de 1ª a 4ª série na visão dos professores de Educação Física das Escolas Estaduais de Maringá”, publicada na **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 19-26, 2001.

Esse contexto leva-me, necessariamente, a repensar a atuação do docente, responsável pela formação inicial do professor de Educação Física. Considerando que é na graduação a fase de formação inicial do profissional, parece-me que a mesma assume relevante importância para romper e superar o modelo de racionalidade técnica presente, visando construir mudanças que poderão influenciar sua prática pedagógica. Entendo ser esse o período em que o futuro professor adquire seus conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos, além das condições necessárias para enfrentar a carreira docente.

A busca da unidade entre teoria e prática e de uma sólida formação teórica e prática, do compromisso social do futuro profissional com a educação, do trabalho coletivo e interdisciplinar como processo de reflexão, entre outros, se apresentam como indicadores a serem buscados na formação de professores. A esse respeito, Hernández (1999) afirma que o desenvolvimento profissional é fator essencial na qualidade da educação e que a formação do professor deveria ser estabelecida na troca de conhecimentos do professor com outros colegas e educadores, gerando não só uma reflexão crítica, mas também prática sobre sua própria atuação docente.

Encontro-me em um momento de grandes perplexidades diante do que tenho vivido enquanto professora do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. São muitas as inquietações, os questionamentos e as reflexões que tenho desenvolvido sobre minha própria atuação docente, desencadeando a necessidade de estudar e investigar a formação prático-reflexiva. Considero esse estudo um caminho na tentativa de superar o modelo de racionalidade técnica, para o qual tomo por base a seguinte questão norteadora: **Como construir uma prática pedagógica reflexiva na formação inicial do professor de educação física para superar o modelo de racionalidade técnica presente?**

A educação no Brasil tem alimentado discussões no meio acadêmico, político e social na busca de respostas às necessidades educativas e formativas frente às transformações vividas pela sociedade como um todo. Reformas, inovações, tendências, produção acadêmica, formação docente, escolarização, entre outros têm sido objeto de reflexão entre os estudiosos, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Frigotto (1995) afirma que as reformas educacionais, levadas a efeito na última década do século XX, no Brasil, objetivaram adequar o sistema educacional a uma reestruturação produtiva e pragmática, demarcada por diretrizes pautadas em competências e habilidades, subordinadas a uma concepção mercadológica de educação. Freitas (1999, p. 18) também confirma que a implementação dessa concepção mercadológica de educação via “políticas de formação vem se dando desde o final dos anos 80<sup>4</sup> e se consolida na década de 90”, do século passado.

A subordinação da educação às tendências do mercado, segundo Sguissardi (1998), reflete a dependência das políticas de estado e educação aos organismos internacionais, tais como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Fundo Monetário Internacional – FMI, e se faz presente nas reformas do Estado como o Fundo de Valorização do Magistério, Reforma do Ensino Profissional e Técnico, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e a Lei da Reforma da Educação 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – LDB.

Discussões em torno dessa concepção de educação tornaram-se mais acirradas no final dos anos 70, período em que o processo de democratização da sociedade brasileira proporcionou abertura para críticas e questionamentos das políticas educacionais no país, evidenciada nos movimentos dos educadores e na produção teórica. O caráter tecnicista e conteudista das políticas educacionais que daí emergiram, de acordo com Freitas (1999), foi amplamente debatido e acompanhado de novas exigências para a melhoria da escola, da formação profissional, da organização escolar e da atuação docente.

A educação pela ótica instrumentalista e pragmática que vinha acontecendo desde os anos 40, a exemplo das escolas técnicas, industriais e agrícolas, sinaliza, nos anos 80 e 90, para a necessidade de abrir outras perspectivas face aos resultados insatisfatórios obtidos no processo de escolarização brasileira.

Encontramo-nos, pois, no início do século XXI, com problemas educacionais a serem

---

<sup>4</sup> Todas as indicações às décadas que não estiverem acompanhadas do respectivo século, referem-se ao século XX.

resolvidos. O fato não é novo, porém, parece-me que se apresenta de forma mais contundente ante a subordinação da educação nacional à modernização proposta pela tendência neoliberal, configuradas nas políticas educacionais e reformas educativas.

Essa tendência pode ser constatada na reforma educacional de 20 de dezembro de 1996, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) nº 9394, e que

[...] significou um trunfo decisivo para os atuais ocupantes do governo do país, porque a aliança conservadora hegemônica hoje no poder dispõe de amplas condições político-institucionais para fazer valer seus projetos e vontades (SGUISSARDI, 1998, p. 230).

Por esse prisma é que as contradições são evidenciadas e se apresentam, de um lado, descentralizadoras quando transferem os serviços sociais do Estado para o setor público não-estatal ou organizações sociais<sup>5</sup>, tais como autonomia financeira e administrativa e, à *posteriori*, as privatizações; e, de outro lado, centralizadoras, por meio da elaboração de diretrizes curriculares, avaliações nacionais e *ranking* escolares, descomprometimento com o ensino público e gratuito, entre outros.

O contexto educacional brasileiro, resumidamente apresentado, não é novo nesse cenário, pois

[...] estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, ou seja, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e de punições (SCHÖN, 1992, p. 79).

Os prêmios ou as punições vêm na forma de conceitos, exemplarmente divulgados, para que a “sociedade civil” possa também realizar a sua avaliação, de forma a mobilizá-la nos outros encaminhamentos a serem dados dentro das políticas públicas organizadas pelo Estado centralizador. E uma delas pode ser por meio de recursos, verbas, destinação dos orçamentos, entre outros.

---

<sup>5</sup> Fundações de direito privado com autorização legislativa para realizar contrato de gestão com o poder executivo, fazendo assim parte do orçamento público federal, estadual e municipal (SGUISSARDI, 1998).

Nesse contexto, frente a uma constante intervenção e subjacente a ela, queremos situar os professores e sua formação profissional, foco de nossa investigação.

No Brasil, nos últimos vinte anos, Freitas (1999) avalia que a formação de professores tem sido objeto de estudo no cenário educacional. Essa preocupação se evidencia por meio de estudos na área e se faz presente, também, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE – e na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, entre outros.

De forma preconceituosa e dentro de uma visão de senso comum, tem-se, freqüentemente, individualizado e personalizado a “culpa” aos professores pelos fracassos escolares, pelas baixas notas alcançadas pelos alunos, pela medíocre classificação do Brasil no *ranking* mundial. Schön (1992, p. 79) afirma que a culpa é sempre atribuída “às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas”, visando exatamente instituir um maior controle regulador sobre a instituição e, inclusive, sobre o fazer pedagógico.

Dessa perspectiva, o papel do professor e sua atuação docente, a meu ver, tornam-se relevantes no sentido de intervenção e de mudanças no processo educacional. No entanto, essa mudança depende de inúmeros fatores, tais como: comprometimento do professor na busca pela qualidade em educação; caráter político que envolve a docência, no sentido da intencionalidade ou no que Snyders (1988) coloca como diretividade pedagógica, já que a ação pedagógica não é neutra; articulação entre a teoria e a prática, no sentido de que o professor, enquanto sujeito, entenda as teorias necessárias para provocar mudanças em sua prática; disponibilidade para o trabalho coletivo, não no sentido de estar junto, mas na reflexão conjunta sobre as ações desenvolvidas; e o caráter subjetivo<sup>6</sup> e social da docência, entre outros.

Partindo destes pressupostos, pode-se entender que o professor é um sujeito que detém seus saberes, seus valores, suas experiências e que atua num meio complexo, de constantes mudanças, enfrentando problemas de natureza prática no seu cotidiano. Essa perspectiva leva-me a repensar a formação do profissional docente pois, se pretendemos uma educação crítica

---

<sup>6</sup> Sacristán e Pérez Gómez (1998) colocam essa subjetividade como a consciência de si mesmo e de sua identidade, e que a mesma é condicionada socialmente.

e transformadora, esta deveria centralizar-se na formação inicial de professores como sujeitos históricos, críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e reinventá-la (CANDAUI, 1999).

Enquanto docente de um curso de formação de professores, sinto-me compromissada com minha própria atuação. Emergem daí muitos questionamentos acerca da real preparação que está sendo oferecida aos futuros professores para atuarem no contexto escolar, ante as contradições e conflitos ali presentes, tais como: a prática docente desenvolvida possibilita, de fato, a formação de profissionais conscientes de sua função social e de sua capacidade de intervenção na realidade? Como esse futuro professor transpõe os conteúdos de ensino em práticas pedagógicas no cotidiano escolar?

Deparo-me, portanto, com problemas e conflitos que permeiam minha própria atuação e, no intuito de responder a essas questões, parto da análise da formação docente desenvolvida na graduação em Educação Física, constatando que o modelo de racionalidade técnica está presente tanto na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena de Educação Física em geral, quanto, particularmente, na disciplina de Rítmica e Dança. Atuando na referida disciplina, oferecida no primeiro ano do curso, tenho percebido que essa racionalidade técnica está presente também no programa e nos critérios de avaliação da mesma, pois as situações oportunizadas ao futuro professor de vivenciar a prática docente são esporádicas, simuladas e não refletem a realidade escolar.

Considerando a história da Educação Física e, dentro dela, a cultura de formação profissional, Andrade Filho (2001, p. 35) afirma que esta “continua apontando mais para a manutenção de uma tradição instrumentalizadora, do que para rupturas formativo-culturais idealizadas”. Nesse modelo, a atividade profissional é, sobretudo, instrumental e dirigida para a solução de problemas mediante a rigorosa aplicação do conhecimento técnico, fundamentado no referencial positivista, como sinaliza Pérez Gómez (1992, p. 98):

A concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica.

No entanto, por meio de estudos na área e de minha própria experiência observo que este modelo não responde mais às necessidades educativas atuais, face à complexidade e às incertezas do ambiente em que ocorre o ensino, ou seja, a escola.

O professor é o sujeito histórico que exercerá sua ação docente em uma realidade que não se enquadra em esquemas preestabelecidos, uma vez que essa realidade, apontada com propriedade por Pérez Gómez (1992, p. 102) “é um meio ecológico complexo, um cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de muitos fatores e condições”. Por outro lado, a maneira como esse professor enfrenta problemas complexos da vida escolar, resolve situações incertas e desconhecidas, experimenta hipóteses de trabalho, utiliza técnicas e instrumentos e reinventa estratégias e procedimentos está intimamente ligada à sua oportunidade de refletir e intervir nessa mesma realidade o mais cedo possível, isto é, na sua formação inicial.

Nacional e internacionalmente, a questão acerca da formação profissional, tanto inicial como continuada, tem sido foco de debates e estudos, apresentando algumas perspectivas teóricas e algumas medidas práticas como, por exemplo, a reformulação curricular nos cursos de licenciatura, ainda em processo de avaliação. Nesse contexto, essas discussões têm ocorrido também na área da Educação Física que, enquanto prática social e pedagógica, se mostra preocupada com os rumos da educação no Brasil e procura, por meio de estudos, contribuir no processo educacional.

Da obrigatoriedade da Educação Física em todos os graus de ensino, estabelecida pela Lei da Reforma da Escola nº 5692/71 e normatizada pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, pelos sistemas de ensino e pela própria escola, a componente curricular da Educação Básica, estabelecida pela LDB nº 9394/96, que extinguiu sua obrigatoriedade e tornou-a facultativa nos cursos noturnos, há todo um caminhar de lutas, questionamentos e crises.

A literatura na área tem apontado que a formação profissional em Educação Física foi se comprometendo no seu desenrolar com os objetivos sociais e de promoção de conhecimentos científicos. Nos anos 30, são fortes as marcas do corpo higiênico/eugênico, caracterizado pela necessidade de fortalecimento da raça para defesa da pátria (CASTELLANI FILHO, 1988).

Os anos 40, 50 e 60 pontuam para o paradigma esportivista – aptidão física e rendimento esportivo – e biologicista – com parâmetros oriundos da biologia e fisiologia – e que, sob a influência da tendência tecnicista, caracterizada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, voltava-se para “um projeto de ordenamento e hierarquização da sociedade” (SOARES et al., 1992, p. 216). Nos anos 70, segundo Castellani Filho (1988), Ghiraldelli (1989) e Soares (1994), a pedagogia tecnicista consolidou-se no esporte, enquanto conteúdo hegemônico da educação física escolar, respaldada pela Lei da Reforma da Escola nº 5692/71 e pelo Decreto-Lei 69450/71 que determinavam sua obrigatoriedade.

O final da década de 70 e toda a década de 80 foram marcados por profundos questionamentos da situação até então estabelecida, gerando uma crise no setor educacional. A Educação Física, inspirada no novo momento histórico-social pelo qual passou o país, com o fim da ditadura militar e a retomada do processo de redemocratização, a capacidade de organização e mobilização da sociedade civil brasileira, também sofreu mudanças nos rumos das discussões e nos referenciais conceituais da Educação Física (BETTI, 1991). Nesse processo, instaura-se uma crise de identidade e, ao mesmo tempo em que a mesma tenta superar os velhos paradigmas, resente-se de meios para tal superação.

Na década de 90, pressionada pela história e pelo conflito de idéias, a produção teórica em Educação Física deu um salto qualitativo. A necessidade de tratá-la pedagógica e metodologicamente apareceu nas tendências educacionais progressistas críticas, tais como crítico-emancipatória e crítico-superadora (KUNZ, 1991, 1994; SOARES et al. 1992; SOARES e ESCOBAR, 1992; TAFFAREL, 1997). Além dessas, foram evidenciadas as abordagens fenomenológica (SANTIN, 1987; MOREIRA, 1991; PICCOLO, 1993); a sociológica (BRACHT, 1986, 1989; BETTI, 1991); a cultural (DAOLIO, 1995), a Metodologia do ensino aberto (HILDEBRANDT, 1986) entre outras, e que se fazem presentes na atualidade por meio de debates acadêmicos, programas de pós-graduação, congressos nacionais e internacionais e publicações na área.

Proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e do trato com os objetivos e avaliação do processo ensino-aprendizagem estão presentes nessas diferentes abordagens

(TAFFAREL, 1997), e podem ser observadas na reforma curricular proposta em 1987, pela Resolução 03/87-CFE e implementadas em 1990 nos cursos de graduação brasileiros. Nas diferentes áreas e também na educação física foram intensificadas as preocupações com a formação docente no sentido de assentar as bases de um debate sobre sua intervenção formativa.

A unidade entre teoria e prática, a sólida formação teórica e interdisciplinar, o compromisso social do profissional da educação na busca de uma sociedade mais humana e solidária, o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo de reflexão, entre outros são indicadores a serem buscados na formação dos professores, como apontam Scheibe e Bazzo (2001). No entanto, para alcançar esses indicadores, que não se constituem em tarefa fácil, entendo que necessário se faz investir em uma formação inicial que, realmente, garanta aos futuros professores as condições necessárias para exercer sua profissão. Nesse sentido, alguns estudos vêm se desenvolvendo e apontando para a formação de professores sob a ótica da reflexão. Para Garcia (1992, p. 59), a “reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem a novas tendências da formação de professores”.

Vários são os termos encontrados na literatura que caracterizam essa concepção de professor e sua formação, conforme Tom (1985, *apud* GARCIA, 1992, p. 59):

Prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (ELLIOT), professores reflexivos (CRUCKSANK & APLEGATE; ZEICHNER), o professor como pessoa que experimenta continuamente (STRATEMEYER), professores adaptativos (HUNT), o professor como investigador na ação (COREY & SHUMSKY), o professor como cientista aplicado (BROPHY & EVERSTON; FREEMAN), professores como sujeitos com um ofício moral (TOM), professores como sujeitos que resolvem problemas (JOYCE & HAROOTUNIAM), professores como sujeitos que colocam hipóteses (COLADARCI), professores como indagadores clínicos (SMYTH), professores auto-analíticos (O'DAY), professores como pedagogos radicais (GIROUX), professores como artesãos políticos (KHOL) e o professor como acadêmico (ELLENER).

Embora com algumas diferenças e diversidade de propostas metodológicas, essas concepções têm em comum o anseio de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, que se reflete na

[...] análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

A formação de professores baseada no conceito reflexivo não se apresenta como algo novo, pois tem sua raiz em Dewey<sup>7</sup>, que diferenciou o ato de pensar do ato reflexivo. O primeiro acontece naturalmente, mas o segundo definiu-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 45).

A partir daí, estudiosos como Schön (1992 e 2000); Zeichner (1992); Pérez Gómez (1992); Alarcão (1996); García (1992, 1999) têm apontado para a necessidade do profissional reflexivo na formação docente para provocar as mudanças necessárias frente aos novos desafios, rompendo com a racionalidade técnica presente na formação inicial. Além disso, por meio da epistemologia da prática – refletir antes, durante e após a prática de ensinar – o futuro professor poder alcançar a autonomia para continuar seu processo de formação.

Para García (1992), Donald Schön<sup>8</sup> foi um dos autores de maior peso na difusão do conceito de reflexão e suas obras (1987, 2000)<sup>9</sup> contribuíram para popularizar e estender ao corpo de formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática, que nortearam, até aqui, esta investigação. Schön (2000) discute a importância do conhecimento ou do saber adquirido, desde que este seja mediado pela reflexão, propondo-a, sob a forma de reflexão-nação, como pensamento prático, ou seja, os professores aprendem a partir da análise e

---

<sup>7</sup> John Dewey (1859 – 1952) foi um filósofo americano, cujo centro de pensamento era a concepção chamada por ele de instrumentalismo. Situou seu pensamento filosófico mais próximo dos problemas práticos e, nessa busca, foi um dos responsáveis pela criação da primeira escola experimental da história da educação. Seus fundamentos teóricos foram parte essencial da chamada “escola nova”.

<sup>8</sup> Donald A. Schön, filósofo americano, foi professor do “*Massachusetts Institute of Technology*” (EUA) e concentrou-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Atualmente, dedica-se a estudos acerca do ensino prático reflexivo e é referência para autores que propõem a prática reflexiva na formação de professores.

<sup>9</sup> Em 1987, Schön publica “*Educating the reflective practitioner*” nos EUA. Em 2000, a editora Artes Médicas publica a obra traduzida em Língua Portuguesa “*Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*”.

interpretação de sua atividade.

Nesta epistemologia, alguns conceitos integram o pensamento prático: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; ele é espontâneo, é criativo, e se manifesta no saber-fazer. No entanto, o profissional, muitas vezes, não é capaz de descrever ou verbalizar esse conhecimento. Neste momento, utiliza-se, então, o recurso da observação e da reflexão possibilitando outras formas de descrição.

A reflexão-na-ação é crítica e leva à compreensão do problema concreto, provocando reestruturação da própria ação e, por meio da reflexão-sobre-a-ação, o processo de pensamento ocorrerá de forma retrospectiva sobre um problema ou dada situação. Estes dois momentos podem ser enriquecidos, segundo Alarcão (1996, p. 17), quando se exerce outra atividade reflexiva, isto é, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é “o processo que leva o profissional a progredir no seu conhecimento e a constituir sua forma pessoal de conhecer”. Nesse momento, ocorre a reflexão crítica e o professor ou o investigador faz uma análise, à *posteriori*, sobre as características e processos da sua própria ação.

Preparar um professor reflexivo, portanto, implica em superar o modelo de racionalidade técnica presente nos cursos de formação e caminhar para a direção de uma racionalidade prática. Neste sentido, Pérez Gómez (1992, p. 110) informa que “no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático”.

Por esse prisma, o próprio fazer pedagógico do professor torna-se objeto de investigação, o que me leva a repensar a atuação do professor encarregado da formação inicial, pois, segundo Pérez Gómez (1992, p. 112), cabe a esse professor “ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador”.

Nessa direção é que pretendo, com este estudo, compreender o processo de construção de uma prática pedagógica por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-

reflexão-na-ação, visando a formação reflexiva do professor de Educação Física. Especificamente, proponho-me a: 1) Investigar os fundamentos da epistemologia da prática, visando a compreensão do sentido da formação reflexiva do professor de Educação Física; 2) Planejar, acompanhar e analisar o desenvolvimento de uma prática pedagógica, por meio da dança escolar no ensino fundamental, mediada pela reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, visando a coleta de subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física; 3) Discutir as possibilidades de reconstrução de uma prática pedagógica que promova a superação do modelo de racionalidade técnica presente na formação inicial do professor de Educação Física.

Na perspectiva de construir uma prática pedagógica reflexiva na formação inicial do professor de Educação Física, esta proposta de investigação apresenta-se como um momento privilegiado para a compreensão de como esse processo de construção pode ser desenvolvido, visando não só a superação do modelo de racionalidade técnica presente, mas também apontando encaminhamentos para tal superação por meio da epistemologia da prática.

Elliot (1994) considera que a intervenção do professor no âmbito da aula, assim como em qualquer prática social, pode transformar-se em um autêntico processo de investigação, pois as ações humanas, as situações sociais e os problemas do cotidiano são experimentados pelo professor e seus alunos. Nesse sentido, considere relevante trabalhar com a formação reflexiva de uma Professora-Formanda do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá, oferecendo-lhe subsídios teórico-metodológicos da epistemologia da prática, para o desenvolvimento de sua docência em uma quarta série do ensino fundamental, em uma escola pública de Maringá.

Dessa forma, este estudo de caso foi desenvolvido por meio de um processo de investigação que privilegiou quatro momentos: 1) entrevista inicial com a Professora-Formanda, visando conhecer quais sentidos foram apropriados durante o processo de sua formação; 2) sessões de estudos entendidas como momentos de formação reflexiva da Professora-Formanda; 3) docência da referida professora no ensino fundamental, por meio do conteúdo da dança escolar e 4) análise e discussão da trajetória desenvolvida à luz da epistemologia da prática reflexiva, visando a obter subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física.

Para subsidiar esta trajetória nos fundamentamos nos encaminhamentos metodológicos de Schön (1992 e 2000); Pérez Gómez (1992); Marcelo García (1992, 1999); Zeichner (1992, 1993); Elliott (1994); Alarcão (1996, 2001), utilizando a investigação na ação, mediada pela reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

Estes três conceitos foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação pois,

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

Além deste capítulo introdutório, o trabalho está organizado em mais cinco capítulos. O capítulo 2, constitui-se, inicialmente, da análise de uma entrevista realizada com uma Professora-Formanda do Curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, objetivando, por meio dos sentidos incorporados pela mesma, desocultar e apreender os limites de sua formação e, ao mesmo tempo, compreender e interpretar em que modelo de formação pedagógica e específica está fundamentado seu pensamento, qual seja, a racionalidade técnica e positivização do pensamento. Para tal análise, em um primeiro momento, busquei subsídios em Karl Marx (1818-1883) para o entendimento da educação em seu tempo e espaço histórico e sua relação com as transformações sociais, pela perspectiva do trabalho, compreendendo assim as origens e a constituição da racionalidade técnica, que marcam a contemporaneidade. Tomei também para a crítica dessa forma de pensamento Jürgen Habermas (1929- ) e Herbert Marcuse (1898-1979) que, juntamente com outros importantes intelectuais contemporâneos, tais como Walter Benjamin (1892-1940), Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), integram a Escola de Frankfurt<sup>10</sup> e estiveram sempre “na primeira linha da reflexão sobre os principais aspectos da economia, da sociedade e da cultura de seu tempo” (BENJAMIN, et al., 1980, p. VI).

---

<sup>10</sup> Escola de Frankfurt – Escola de pensamento caracterizada por combinar a crítica marxista da sociedade capitalista com seus desenvolvimentos filosóficos tais como a psicologia e a economia. O conjunto dos trabalhos desta Escola é conhecido como “Teoria crítica”, cujo princípio radical é desmascarar, pela análise, as contradições entre os ideais afirmados pela ideologia capitalista e o funcionamento real da sociedade (BENJAMIN, et al., 1980; PUCCI, 1994).

Para analisar a influência desta forma de pensamento na educação, imbricada no sentido do ser professora, de sua teoria e prática, do estágio e do planejamento da Professora-Formanda, reporto-me a Skinner (1972); Silva (1988, 1992); Enguita (1989); Wenzel (1994); Hypólito (1997); Santomé (1998), dentre outros, que procedem a análises sobre a relação entre educação e trabalho nos processos de transformação da sociedade. A seguir, a partir da concepção de Educação Física e de dança da Professora-Formanda, procuro situá-las nesse contexto, por meio das análises realizadas por Castellani Filho (1988, 1997); Bracht (1989); Ghiraldelli Junior (1989) e Soares (1992, 1994), dentre outros.

O capítulo 3 trata da formação reflexiva da Professora-Formanda, cujo objetivo foi contribuir com sua formação reflexiva, preparando-a, por meio de sessões de estudo, para o desenvolvimento de sua docência nessa perspectiva. Para tal, além dos fundamentos teórico-metodológicos preconizados por Schön (1992 e 2000) que norteiam essa investigação, utilizei Nóvoa (1992); Zeichner (1992 e 1993); Pérez Gómez (1992 e 1994); Elliott (1994); Alarcão (1996); Hernández (1998) e Marcelo García (1999) dentre outros, que oferecem subsídios para o entendimento da formação reflexiva, nesse contexto de incerteza, singularidade e instabilidade que caracteriza o cotidiano escolar.

A trajetória, até então apresentada, foi necessária para a compreensão das análises dos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

No capítulo 4, apresento a análise do desenvolvimento da prática pedagógica da Professora-Formanda, por meio da dança elementar, mediada pela reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1992 e 2000). O encaminhamento proposto resultou das ações pedagógicas desenvolvidas pela Professora-Formanda e, concomitantemente, das reflexões realizadas por mim, enquanto pesquisadora, acerca dessas ações. Esses dois momentos de reflexão, integrados, foram construídos a partir de reflexões conjuntas e individuais para cada eixo temático desenvolvido, visando obter subsídios para a formação reflexiva do professor de educação física.

No capítulo 5, utilizo a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992 e 2000), em que, distanciada da realidade pesquisada, procuro tecer uma análise interpretativa das questões

evidenciadas nesse processo que merecem ser discutidas, problematizadas e teorizadas. Para a compreensão da dimensão dos fenômenos observados nesse trilhar, traduzo-os em dois pressupostos: 1) a formação de um professor reflexivo requer que o mesmo se mobilize para compreender os fenômenos educativos e sociais que emergem de seu cotidiano, no sentido de provocar as transformações necessárias para uma educação de qualidade; 2) as questões de indisciplina, agressividade, sexualidade e desinteresse dos alunos constituem pano de fundo às questões sociais mais amplas, que devem ser analisadas, discutidas e contextualizadas. Pelo caráter crítico imbricado na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, tomo como mediadores para esta análise, estudiosos da educação, da psicologia e da educação física que discutem a sociedade, a escola, o professor e o aluno em uma perspectiva crítica e transformadora.

No capítulo 6, apresento as considerações finais dessa investigação, apontando as possibilidades e os limites da reconstrução de uma nova prática pedagógica fundamentada na epistemologia da prática reflexiva, visando a formação reflexiva do professor de Educação Física.

## 2 O SENTIDO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÃO DE QUEM É FORMADO.

### 2.1 Introdução

Este capítulo foi constituído a partir dos dados obtidos em uma entrevista inicial, realizada com a **PF**<sup>11</sup>, professora de Educação Física, recém formada pela Universidade Estadual de Maringá, em 18 de junho de 2002.

A escolha da **PF** para participar deste estudo foi intencional por alguns motivos, entre eles, a relação estabelecida durante o curso de graduação; participação em um projeto de ensino<sup>12</sup>, coordenado por mim<sup>13</sup>, interesse demonstrado pela disciplina “Rítmica e Dança”, ministrada no 1º ano de sua formação.

Para iniciar a trajetória desta investigação, utilizei-me da entrevista semi-estruturada visando conhecer quais sentidos foram apropriados pela professora durante o processo de sua formação e, por isso, ter constituído uma determinada concepção de Educação Física e de dança.

Esta técnica de coleta de informações, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). No quadro da pesquisa qualitativa, a entrevista transforma-se em um momento de encontro social, pois se estabelece um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado.

Martins e Bicudo (1989, p. 54) afirmam que a entrevista é utilizada “sempre que se desejar desocultar a visão que uma pessoa possui sobre uma determinada situação [...]”. Esta

---

<sup>11</sup> A sigla **PF** estará sempre se referindo à professora formanda pela UEM e que será o sujeito desta investigação.

<sup>12</sup> Projeto de Ensino “Implantação do Laboratório de Linguagem Corporal” Processo nº 1941/92 – Caráter permanente – DEF/UEM.

<sup>13</sup> A utilização do pronome pessoal na primeira pessoa do singular refere-se apenas à pesquisadora. Já a utilização na primeira pessoa do plural incluem a pesquisadora e a professora-formanda do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

colocação se apresenta com um grande significado para o meu estudo, uma vez que busco apreender do discurso da **PF** as marcas de sua formação e, ao, mesmo tempo, compreender e interpretar em que modelo de formação pedagógica e específica está fundamentado o seu pensamento (GARCÍA, 1987) sobre a Educação Física.

## 2.2 Conhecendo a Professora

A **PF** é recém formada (2002)<sup>14</sup> no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Portanto, sua experiência como professora está restrita à docência desenvolvida nas séries iniciais do ensino fundamental, dentro do estágio curricular obrigatório da disciplina de Prática de Ensino. Além disso, realizou algumas vivências esporádicas como coreógrafa de danças folclóricas em algumas escolas dos municípios.

Para conhecer a **PF**, elaborei e realizei uma entrevista, orientando-me pelas questões registradas no quadro a seguir:

### Quadro 1 – Entrevista inicial com a **PF**.

- |  |
|--|
| <p>01 – O que é ser professora para você ?</p> <p>02 – Por que você quer ser professora ?</p> <p>03 – O que é Educação Física para você ?</p> <p>04 – O que foi o Curso de Educação Física para você ?</p> <p>05 – Como você construiu essa concepção de Educação Física ?</p> <p>06 – Em sua formação o que você aprendeu para trabalhar com crianças na escola ?</p> <p>07 – Você considera que esses conhecimentos adquiridos são ou serão suficientes para a sua atuação como professora ?</p> <p>08 – De acordo com a sua concepção do que seja ser professor, que teoria apresentada em sua formação você tomaria para subsidiar a sua prática pedagógica ?</p> <p>09 – Como você avalia a sua formação profissional ?</p> <p>10 – Durante o seu estágio de formação inicial de professores, como você vivenciou a unidade teoria e prática ?</p> <p>11 – Entre as várias disciplinas cursadas qual (is) dela(s) ofereceu-lhe subsídios considerados importantes e necessários para atuação do professor ?</p> <p>12 – Durante seu estágio de formação inicial de professores, aconteceu alguma situação em que você teve que tomar decisões e que não foram previamente planejadas? Quais ?</p> <p>13 – Como você encaminhou essas situações ?</p> <p>14 – Onde você foi buscar subsídios para solucionar esses problemas ?</p> <p>15 – O que é a dança na Educação Física para você ?</p> <p>16 – Que conteúdos de dança são trabalhados na formação inicial de professores de Educação Física ?</p> <p>17 – Como a dança aparece nos documentos oficiais (PCN's, Currículo Básico para Escola Pública do Paraná) ?</p> <p>18 – Como você pretende planejar suas aulas ?</p> |
|--|

Período de realização – 18/06/02

<sup>14</sup> A formatura da **PF** foi realizada somente em julho de 2002, em virtude do movimento de paralização ocorrido na Universidade Estadual de Maringá, no período de setembro de 2001 a março de 2002.

As perguntas constantes da entrevista, conforme quadro 1, tiveram por objetivo conhecer a professora, seu sentido de ser professora, sua formação inicial, sua concepção de Educação Física, sua compreensão do sentido de teoria e prática e o sentido atribuído ao estágio em sua formação, para compreender como o seu pensamento sobre ser professor foi constituído.

Segundo Garcia (1992), a investigação sobre o pensamento do professor tem começado a levantar questões acerca dos níveis e tipos de conhecimento pedagógico que os professores podem adquirir e, a partir daí, sua estrutura epistemológica. As diferentes concepções de ser professor levam à discussão a formação de professores, transformando-se em elemento essencial para projetos de reformas do sistema educacional, constituindo-se em objeto de estudo desta investigação.

### 2.2.1 Sentido de Ser Professora

Para **PF**, ser professora “é uma coisa muito importante”, porque pôde estudar e, com isso, aprendeu, tornando-se qualificada para “transmitir” à criança um pouco do que “aprendeu”. A **PF** afirma que é possível ver a criança “dentro daquilo ali que você ensinou” e, por essa razão, considera que seja “gratificante” a sua missão. Além disso, analisa que ser professora “é fazer brotar na criança aquilo que você quer ensinar, para ela crescer futuramente [...] com aquilo”. Enfim, é “você plantar uma sementinha na criança”. É possível perceber, em sua fala, a grande influência do meio familiar, ao afirmar: “tenho exemplos na família, influências...”.

Ao analisar, historicamente, essas colocações, fica evidenciado o ser professora dentro de uma visão missionária, de doação e de caráter vocacional. Essa concepção de magistério como missão, vocação e doação, ainda tão presente no trabalho do professor, remonta ao século XVI com a “abertura” das escolas elementares para as camadas populares, sob a influência da Igreja que disputava o controle da educação em um contexto de conflitos político-religiosos na Europa. Tais conflitos, emanados mais especificamente da Revolução Francesa (1789) com seu ideário liberal/burguês, travava ainda uma disputa com os interesses tradicionais e aristocráticos da velha ordem social.

A instrução gratuita, universal e laica, de caráter técnico-profissional, transferia para os “leigos”<sup>15</sup> a responsabilidade da instrução para as camadas mais amplas da população, gerando a oposição da Igreja, mesmo com o professor leigo professando sua fé dentro dos princípios dessa instituição religiosa.

A origem das colocações realizadas pela **PF** pode ser melhor clareada ao localizar o contexto em que foi gerada:

[...] a concepção do magistério como vocação foi reafirmada mais incisivamente por motivos políticos, a partir de 1848, quando se articulou, na Europa, especialmente na Alemanha, uma reação contra o avanço do ideário liberal. As forças conservadoras, identificando a Revolução Francesa e o liberalismo como origem e causa de todos os males, formaram uma frente político-religiosa, o movimento de Restauração, e lutavam pela volta aos “bons tempos” da Idade Média com uma sociedade “harmônica e justa”[...] Nesse projeto, uma figura vital foi a do professor, que se doava sacerdotalmente à missão de debelar as investidas do “liberalismo satânico” (KREUTZ, apud HYPOLITO, 1997 p. 19).

Encontra-se, pois, nas raízes históricas, a concepção de magistério, considerado em sua essência como vocação, sacerdócio, missão, um sentido tão bem apropriado ideologicamente pelo liberalismo e pela revolução industrial.

Mas, qual a função do professor nesta concepção sacerdotal? A fala da **PF** aponta para inculcações próprias das teorias de conhecimento em que o objeto se sobrepõe ao sujeito. Expressões como “fazer brotar na criança”, “ensinar e ver crescer futuramente”, “plantar uma sementinha”, revelam o modelo tradicional de ensino “que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar, e por processos burocráticos praticamente inexistentes” (HYPOLITO, 1991, p. 4).

O professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre seu trabalho, já que tinha a função de formar um grupo seletivo de pessoas para exercerem funções consideradas importantes na sociedade da época, mas deveria estar voltado para um Estado aristocrático e sob a tutela da Igreja, como condição fundamental.

---

<sup>15</sup> Leigo, neste contexto, refere-se aos colaboradores que exerciam a função docente, sem serem participantes ou membros do clero (HYPOLITO, 1997).

No Brasil, é com o Estado republicano das primeiras décadas do século XX que a educação pública, laica e para todos os cidadãos toma impulso. Nesse momento, aumenta o contingente de professores para atender a demanda crescente de escolas, além disso, a Igreja é desvinculada da instituição escolar e a profissão do professor passa ao domínio do Estado. Fez-se necessária a organização do trabalho escolar por meio de funções burocrático-administrativas para garantir uma eficiência política e ideológica da escola, sobre a qual o Estado passa a exercer o controle sobre o trabalho do professor, tornando-o um profissional assalariado. Contribuições acerca da profissionalização docente e sua desqualificação podem ser encontradas em (Apple (1989); Enguita (1991); Arroyo in WENZEL, 1994); Wenzel (1994); Hypólito (1997).

Hypolito (1991) coloca que a adoção do modelo técnico-burocrático na escola reduziu a autonomia do professor e, paralelamente, aumentou as formas de controle e hierarquização na organização escolar. Ao assumir um modelo racional de organização escolar presente num modelo de organização do trabalho de outros setores, o professor, na condição de assalariado, não só perde o prestígio social como também se vê a mercê de uma concepção instrumentalista, fragmentária e imediatista, a qual deve submeter-se e é submetido no processo de formação. A fragmentação de tarefas e de conteúdo, no espaço escolar, é provocada pela “desqualificação e a atomização de tarefas no âmbito da produção e da distribuição que acabou sendo reproduzido no interior dos sistemas escolares” (SANTOMÉ, 1998, p. 13).

Essa desqualificação do profissional docente tem sido apontada pelos estudiosos das teorias críticas da educação, como resultado da divisão capitalista do trabalho e da estrutura e funcionamento da educação subjacente a este modelo, evidenciando a conexão entre a lógica capitalista da fábrica presente na escola (ENGUITA, 1991; SILVA, 1992; FRIGOTTO, 1996; SANTOS, 1997; SAVIANI, 1997; SANTOMÉ, 1998).

A par das reformas educativas<sup>16</sup>, percebe-se, nas escolas brasileiras, a predominância da concepção de educação pelo viés da racionalidade técnica<sup>17</sup> e os professores cada vez mais

---

<sup>16</sup> Para uma visão geral das reformas educativas no Brasil, ver ROMANELLI (1991); Lei da Reforma da Educação n. 5692 (BRASIL, 1971) e LDB 9394 (BRASIL, 1996).

<sup>17</sup> A discussão sobre racionalidade técnica está amplamente desenvolvida na dissertação de mestrado da professora Telma Adriana Pacífico Martineli, defendida em 17/12/01 na Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lizete Shizue B. Maciel.

alijados do processo de pensar a sua prática pedagógica e a função social da escola, por conta de suas “incapacidades” e “incompetências” analisadas sob a lógica do capital. Como consequência deste modelo, percebe-se, atualmente, a baixa qualidade de ensino, práticas pedagógicas desvinculadas das reais necessidades da população e o descompromisso das políticas educacionais com a melhoria do ensino, da educação e do profissional docente. Isto se faz presente em todos os níveis de ensino e, nos cursos de graduação, essa influência é bastante evidenciada pela tendência notória de formar os futuros professores para reproduzir as relações hegemônicas.

Neste ponto, é de fundamental importância colocar uma indagação que considero relevante no processo de formação do futuro professor: a racionalidade técnica presente na formação do professor pode estar relacionada a essa desqualificação da profissão docente? Esta, portanto, é a minha primeira indagação referente à formação inicial do professor de Educação Física.

Considero fundamental tecer uma breve análise, neste momento, da racionalidade técnica e suas consequências na educação escolar, como ponto de referência para as discussões subsequentes deste capítulo.

Pérez Gómez (1992, p. 96) avalia que a racionalidade técnica é originária de “uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo e que prevaleceu ao longo de todo século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. Nesse sentido, para entender como a racionalidade técnica foi se incorporando à educação e à formação profissional docente, se faz necessário relacioná-la primeiramente ao mundo do trabalho, uma vez que, por meio deste, é que os homens se autocriam e estabelecem o processo de hominização<sup>18</sup>.

As transformações ocorridas nos dois últimos séculos no mundo do trabalho, e que Marx<sup>19</sup> (1818–

---

<sup>18</sup> Hominização: esforço solidário dos homens entre si para produzirem as condições materiais de sua existência: o trabalho. Os homens começam a se distinguir dos outros animais tão logo começam a produzir seus meios de vida (MARX, Karl, 1999, p. 25).

<sup>19</sup> Karl Marx (1818–1883), filósofo alemão, nasceu em Treves, capital da província alemã de Reno e morreu em Londres. Considerado um dos mais importantes filósofos dos últimos tempos, dedicou-se a estudos sobre economia política, deixando muitos textos e grande parte de manuscritos publicados, posteriormente, por seu companheiro Friedrich Engels (1820–1895). Entre seus principais escritos, destacam-se: A Ideologia Alemã, escrita em 1832; A Miséria da Filosofia, entre 1846–1847; O Manifesto Comunista, 1848 e O Capital, entre 1867–1885.

1883) aponta como resultado do capitalismo, passaram a dominar a sociedade de forma geral, alterando os hábitos e as habilidades dos homens, influenciando em seu conhecimento e na maneira como ele se apropria do mesmo. Do artesão que detinha o domínio de todo o processo de produção ao período manufatureiro, do século XVI até meados do século XVIII, em que o trabalhador passa a ter domínio apenas de partes do processo, as mudanças nas relações de produção afetaram, substancialmente, a maneira do homem apreender o mundo.

A divisão do trabalho na manufatura resultou na divisão da própria sociedade, determinando uma nova organização, tanto para o trabalho quanto para a sociedade.

Desse modo, da produção manufatureira emergiu a indústria, desenvolvendo os aspectos científicos e técnicos das ferramentas e, daí, das maquinarias, provocando uma verdadeira revolução no modo de produção e nas instituições sociais de modo geral, refletindo-se na sua forma de organização. Segundo Marx (1994), primeiramente coube ao homem a função mecânica de vigiar a máquina e corrigi-la e, posteriormente, a evolução do maquinário exigiu uma força motriz mais potente, até adquirir uma forma independente dos limites da força humana. Para melhorar a produção mecanizada intensificou-se, então, o trabalho no interior da fábrica para além dos limites humanos. Nesse aspecto, o trabalhador passou a ser controlado pelo tempo de trabalho e regulado pela administração dos custos de produção, resultando daí a separação entre as forças intelectuais (que concebiam o conhecimento e o controle do processo de produção) e as forças manuais (trabalhadores que exerciam as tarefas).

Essa divisão do trabalho, no desenvolvimento da fábrica capitalista, foi reduzindo o trabalhador a um mero executor de tarefas insignificantes, tornando o trabalho fragmentado e mecânico. O parcelamento do trabalho foi levado a efeito por Frederick Taylor<sup>20</sup> (1856–1915), ao estabelecer os parâmetros do método científico de racionalização do trabalho em fins do século XIX e início do século XX.

---

<sup>20</sup> Frederick Winslow Taylor (1856–1915), norte americano, desenvolveu a organização científica e racional do trabalho, sendo seus princípios e orientações considerados um caminho pelo qual a sociedade capitalista se constituiu desde então. Publicou “Shop Management”, em 1903 e sua mais conhecida obra denominada “The principles of Scientific Management”, em 1911.

O Taylorismo utilizou-se de formas de dominação, transformando o operário em um trabalhador dócil e submisso; as ordens de serviços foram burocratizadas e despersonalizadas, tornando a eficiência um dos principais critérios dos negócios, intensificando a competição em oposição à solidariedade.

Percebemos, então, a ordem burocrática limitando a espontaneidade, a iniciativa, a criatividade, levando os indivíduos a uma homogeneização em nome do controle e da eficiência. Esse processo tornou a classe trabalhadora alienada não só do trabalho, como de si mesma e da subjetividade que lhe é própria, destituindo-a da qualificação e do conhecimento científico, provocando o distanciamento da população trabalhadora da ciência. Ao considerar o saber-fazer do operário como seu maior bem, o modelo taylorista de organização de trabalho expropriou o trabalhador dessa prerrogativa, delegando à diretoria científica esse confisco, por meio do gerenciamento (CORIAT, 1988).

Importante ressaltar o quanto essas transformações influenciaram o conhecimento dos homens e, na esfera educacional, provocaram a fragmentação da educação tanto em sua organização curricular quanto nos conteúdos, cujas conseqüências se fazem presentes até hoje no sistema educacional do país em todos os níveis.

Com o fordismo<sup>21</sup>, no início do século XX até meados dos anos 70 do mesmo século, os efeitos do capital sobre o trabalho se tornam mais visíveis (HARVEY, 1992). Juntamente com as inovações tecnológicas na indústria, objetivando maior produtividade e lucro, o fordismo incorpora elementos constitutivos básicos para a produção em massa a baixos custos. A introdução da linha de montagem e produtos mais homogêneos favoreceu o trabalho parcelado e fragmentado das funções, a separação entre a elaboração e a execução do processo de trabalho, o trabalho coletivo hábil e, principalmente, o controle dos tempos e dos movimentos pelo uso do cronômetro e da esteira.

No entanto, a “produção de massa significava o consumo de massa”, necessitando portanto,

---

<sup>21</sup> Henry Ford (1863–1947), engenheiro norte-americano, fundador da Companhia Ford Motor, desenvolveu técnicas de produção que revolucionaram os processos industriais como um todo, otimizando a linha de produção.

de um “[...] novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 1992, p. 121) que pudesse consumir o que estava sendo produzido, alterando significativamente as necessidades para o indivíduo, que, a par da produção e do consumo em massa, também foi expropriado, em massa, do conhecimento.

Nesse período, percebe-se o capital apelando para o sistema educativo com o fim de educar esse novo homem de acordo com as necessidades do trabalho, ou seja, formar para o mercado de trabalho, bem como usar a intervenção estatal para manter a ordem e a saúde dos excluídos da sociedade.

Não menos racional é o toyotismo implantado no Japão ao findar a Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945. Este difere do taylorismo e do fordismo em termos dos conceitos de desespecialização e tempo partilhado. Coriat (1994) sintetiza o toyotismo da seguinte forma: parte-se de um problema clássico em busca da intensificação do trabalho, por meio da polivalência e automação nos postos de trabalho, cujo método enriquece-se com técnicas *just in time* (somente o necessário) para enraizar-se na linearização e nos conceitos de trabalho em tempo partilhado, em padrões de operação flexível. Daí, origina-se a divisão funcional do trabalho modificando, em seu princípio, a própria organização da empresa que ganha em competitividade e em valorização do capital.

Para Harvey (1992), esse processo de trabalho flexível acarretou conseqüências para os trabalhadores, com uma reestruturação radical no mercado de trabalho; níveis exarcebados de desempenho estrutural; salários menores; enfraquecimento do poder sindical; e a cooptação das habilidades do trabalhador em favor do capital.

É nesse contexto histórico da sociedade capitalista que encontramos em Marcuse<sup>22</sup> (1898–1979) e Habermas<sup>23</sup> (1929– ) uma corrente crítica aos principais aspectos da economia,

---

<sup>22</sup> Herbert Marcuse, filósofo nascido na Alemanha e radicado nos EUA. Membro da Escola de Frankfurt (caracterizada por combinar a crítica marxista da sociedade capitalista com os novos desenvolvimentos filosóficos e disciplinas como a psicologia e a economia). Ficou célebre por sua análise da natureza repressora da sociedade moderna, seja a do tipo capitalista, seja a comunista.

<sup>23</sup> Jürgen Habermas, filósofo e teórico social alemão, é o principal representante contemporâneo da Escola de Frankfurt. O problema central abordado por Habermas é o conhecimento, como possibilidade de encontrar uma perspectiva da qual se possa criticar as práticas e os sistemas de crenças e valores capitalistas.

da cultura, da sociedade e, conseqüentemente, ao modelo de racionalidade técnica. Em Marcuse, encontramos o compromisso com a libertação revolucionária das massas oprimidas pela dominação política e econômica burguesas, e a análise da natureza repressora da sociedade moderna.

Em sua obra “A ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional”, escrita em 1964, destaca a ambigüidade da própria racionalidade na sociedade moderna industrial, na medida em que sua produtividade destrói o livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas e, quanto mais reprimidas forem as possibilidades reais de amenizar a luta pela existência, mais essas necessidades crescem,

Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais na qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa (MARCUSE, 1973, p. 32).

Esse pensamento unidimensional é promovido pelos que elaboram a política e pelos que tomam as providências e regularizam a informação em massa e essa dominação, disfarçada em liberdade e progresso, torna-se pública e privada e, por meio da racionalidade tecnológica, dissemina essa dominação de forma totalitária, na qual a sociedade e a natureza, o corpo e a mente são mantidos cativos para a defesa desse universo.

Em Habermas, encontramos sua crítica a este modelo e a negação que o mesmo proporciona à emancipação humana. Em suas obras “Técnica e Ciência como Ideologia”, 1968 e “Conhecimento e Interesse”, 1982, o autor responsabiliza o intervencionismo estatal pela despolitização da massa da população, evidenciando a relação equívoca entre a lógica do progresso técnico científico com a evolução do sistema social. Destaca, ainda, a violação da linguagem enquanto elemento de socialização do indivíduo, alterando a “autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida” [...] sendo substituída pela [...] “autocoisificação dos homens...” (HABERMAS, 1968, p.74).

Ao postular a necessidade de criar zonas de conflito, como crítica ao modelo de racionalidade técnica, Habermas (1968) o faz não pelo viés da luta de classes, mas pela reversão do sistema

de opinião pública, mais especificamente o uso dos meios de comunicação em favor das mudanças emancipadoras institucionais, resgatando as questões práticas, entendidas como as questões humanas das ações do homem deixadas à parte pelas razões técnicas.

Estudiosos atuais como Enguita (1989), Wenzel (1994), Frigotto (1996), Santos (1997), Santomé (1998), dentre outros, também, dirigem suas críticas a essa racionalidade técnica, tecendo análise da educação escolar no bojo do sistema produtivo. Para Enguita (1989), os primeiros sistemas escolares que surgiram na história do Ocidente revelam fins políticos, religiosos ou militares, ou seja, as pessoas aprendiam o seu trabalho, fazendo-o. Outros sistemas escolares foram incorporados, como a formação escolástica a cargo das instituições religiosas e nos fins do século XIX a responsabilidade da educação, passa a ser o Estado, com as leis de gratuidade, obrigatoriedade e laicidade.

Foi, no entanto, com a industrialização e urbanização da sociedade que emergiram as necessidades de dominar conhecimentos e habilidades para que o trabalhador pudesse desenvolver-se dentro e fora do trabalho, mas, com a impossibilidade de aprender no próprio trabalho, deixando desta forma, de ser formativo. Este contexto foi determinante para que a escola e outras instituições, tais como a família e os meios de comunicação de massas, fossem requisitados para desempenharem essa função.

Para essa compreensão basta que se retorne à história. No período da Revolução Francesa (século XVIII), tanto as transformações nas relações de produção quanto as circunstâncias político-sociais que marcaram este período reconheceram e consagraram os direitos de liberdade e igualdade entre os homens, postulando uma educação laica, gratuita, universal e obrigatória para a formação de um novo sujeito social, na tentativa de romper com o antigo regime. A universalidade da educação era justificada pela condição de homens livres e iguais terem acesso a ela. A obrigatoriedade, para garantir a igualdade social; a gratuidade, vinculada à idéia do acesso a instrução à todas as classes sociais e a laicidade, na tentativa de romper com toda a ideologia religiosa na educação.

Portanto, o caráter político-econômico dessas transformações se revelaram com a Revolução Burguesa, mas foi com o seu estabelecimento, enquanto classe hegemônica, em fins do século

XIX, que a questão se modificou. A par das exigências de igualdade da Revolução Burguesa, o capital precisava investir no desenvolvimento das forças produtivas para enfrentar o período de depressão. Então, o capital torna a escola pública e gratuita, não porque estava preocupado com as relações humanas, mas sim com as relações de produção.

Como o capitalismo não proporciona a igualdade social, a educação deveria promovê-la no contexto de uma sociedade excludente. Mas, a questão era que tipo de educação promoveria esta igualdade. Define-se uma escola centrada no aluno, com o compromisso de garantir a liberdade, a individualidade e a atividade do sujeito. Nasce, então, a Escola Nova com representantes como Dewey, Decroly, Montessori, Claparède, entre outros, tentando afirmar aquilo que as relações de trabalho negavam, ou seja, a individualidade e a atividade do sujeito que o capitalismo havia solapado com a Revolução Industrial, formando homens passivos para o sistema produtivo.

Santomé (1998, p. 19) destaca que:

Nas décadas de 60, eram frequentes as metáforas e comparações da escola com as fábricas, sobretudo entre aqueles que apoiavam modelos positivistas tecnológicos de organização e administração escolar. A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como ‘direção por objetivos’, ‘*Management científico*’, ‘taxionomias de objetivos operacionais’, etc., passam a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas das Escolas de Magistério e Faculdades de Ciências da Educação. Esta nova linguagem incorpora os valores e pressuposições do mundo empresarial do capitalismo.

Neste período, o behaviorismo<sup>24</sup>, *pari passu* com as teorias da administração científica de Taylor e Ford, passa a ser a corrente psicológica mais aceita, porque se contrapõe aos estudos metafísicos dos processos psíquicos. Diante de um contexto em que, de um lado, o conhecimento era aceito como resultado da experiência e, de outro, a ciência exigindo a experimentação para seu reconhecimento, o sujeito deveria comportar-se, submeter-se e ser controlado de acordo com os padrões estabelecidos.

---

<sup>24</sup> Behaviorismo – teoria da psicologia, segundo a qual o comportamento humano é determinado mais pelo condicionamento do que pelos pensamentos e sentimentos. O conceito de ciência do behaviorismo foi prenunciado nos escritos de positivistas do século XIX, como Auguste Comte (1798–1857) e Ivan Petrovich Pavlov (1849–1936), outro precursor, que estabeleceu as bases do behaviorismo com experimentos controlados do aprendizado animal (reflexo condicionado).

Skinner<sup>25</sup> (1904–1988), influenciado pela filosofia comteana, elaborou, então, a sua teoria comportamentalista ao ensino, sendo considerado um dos mais importantes teóricos dessa corrente na educação brasileira. Sua teoria vai ao encontro das necessidades do capital, no que diz respeito à formação humana, impostas pela automação rígida, com expressivo caráter funcionalista adentrando à escola em busca da eficiência e eficácia. Ao sujeito bastava suas capacidades disciplinadas e resignadas, e o seu desenvolvimento entendido como uma somatória de comportamentos apreendidos. Tal qual para a lógica-formal do positivismo de Comte, em que a sociedade é a soma de todos os homens, Skinner (1972) atrelou a transformação social à educação do comportamento de cada indivíduo, desvinculando as relações sociais de produção nessa transformação, conferindo, com isto, um peso muito grande à educação e à escola.

Para isso, entretanto Skinner (1972) propõe uma mudança radical nas práticas em sala de aula. Já que o professor não é capaz de reforçar, imediatamente, cada passo do aluno e nem responder às suas necessidades individuais, carregando, portanto, o pejo de incompetente e ineficiente, aponta a necessidade de se utilizar as máquinas de ensinar. Porém, os custos da mecanização nas escolas constituiriam em um entrave para a tecnização da educação.

Nesse momento, toma corpo, também, a concepção tecnológica de currículo com a adoção de esquemas estruturados e controladores, burocratizando a escola. Dentro dessa concepção, foi introduzida nas escolas brasileiras a chamada Pedagogia Tecnicista, por meio da Lei 5692 de 1971, a qual se realiza a reforma do ensino de 1º e 2º graus com profundas repercussões dentro da instituição escolar.

Santomé (1998, p. 14) afirma que nesse modelo de pedagogia, os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar, eram [...] “descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas”. Kawamura (1990) ressalta que todo o aparato que subdividia as ações e reforçadores em número cada vez menor e parcelarizado, próprio do caráter tecnicista da educação, reforça a divisão do trabalho na sociedade capitalista. Enguita (1989) afirma que as relações sociais da educação, juntamente com as relações sociais de produção

---

<sup>25</sup> Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo norte-americano que desenvolveu o conceito de condicionamento operante, em que todo comportamento está sujeito ao controle exercido pelo mecanismo de “reforço” (consequências positivas ou negativas que decorrem de determinada ação ou comportamento)

capitalista levaram o homem a uma domesticação do trabalho e salienta, ainda, que os indivíduos eram e são preparados para “aceitar e incorporar-se sem muitas fricções às relações de produção, ou mais exatamente, às relações ou ao processo de trabalho dominantes” (p. 191).

Características como obsessão pela ordem, burocracia, impessoalidade, eficácia e eficiência, além do caráter pragmático e tecnicista impregnam a área educacional, provocando, em cascata, a fragmentação do conhecimento, a desqualificação e o esvaziamento de conteúdos do professor e do aluno. Ambos perderam de vista o histórico dos fatos e a dimensão social dos conteúdos. A estratificação social passa a ser reproduzida, também, na escola. O professor, enquanto trabalhador, ao ser distanciado do “pensar” no processo educativo, aliena-se, naturalizando sua condição de produtor parcial desse processo e, ao mesmo tempo em que é desqualificado como trabalhador pedagógico, assume um conjunto indefinido de atividades (SILVA, 1988; WENZEL, 1994).

A relação entre o sistema produtivo e a educação escolar evidencia, nesta análise, que a escola continua reproduzindo os interesses do sistema capitalista. Ao transferir para a escola a tarefa de formar futuros trabalhadores com as qualidades exigidas pela acumulação flexível e automatizada, com forte apelo economicista para a educação, a escola continua reproduzindo um modelo de formação técnico-burocrático, com um currículo fragmentado, negando ao professor e ao aluno a possibilidade de fazerem uma leitura crítica da realidade.

Essas colocações ficam claras no posicionamento da **PF**, ao ser indagada sobre sua concepção de Educação Física, como será visto a seguir.

### 2.2.2 Concepção de Educação Física da Professora-Formanda

Conhecer a concepção de Educação Física construída pela **PF** era muito importante para os objetivos da minha pesquisa, porque meu propósito fundamental está voltado para a formação do professor reflexivo.

Os dados da entrevista revelam-me que a **PF** não tem clareza quanto à sua concepção, mesmo esforçando-se para apresentá-la. Considera que “Educação Física é saúde, é o corpo em movimento [...], é higiene, relação corpo e mente [...] é a união de tudo, um pouco de tudo que a gente aprendeu ligado à saúde, a movimento, a expressão [...]. Tudo está ligado”.

Ainda que apresente a concepção de Educação Física de forma bastante confusa e fragmentada, afirma que sua construção foi realizada “juntando a teoria e a prática, [...] o que a gente aprendia em sala de aula [...], de muitos estágios”.

A concepção fragmentada e mecanicista da **PF** revela que o modelo de sua formação esteve fundamentado na racionalidade técnica. Ao segmentar a concepção de Educação Física, a **PF** demonstra sua limitação teórica e conceitual, uma visão linearizada de currículo, permeada pelo dualismo entre corpo e mente, teoria e prática.

Diante de tais colocações, indago-me: de onde provêm essa dicotomia e essa limitação teórica e conceitual?

Ao analisar o projeto pedagógico e a grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UEM, encontro algumas explicações para as indagações realizadas empiricamente. Considerando que o Projeto Pedagógico do referido Curso apresenta, como principal objeto de estudo, o movimento humano, pelo recorte de que o homem em movimento não é sempre o mesmo, diferenciando-se no contexto no qual ele se move e nos objetivos pelos quais ele se movimenta, o ramo do conhecimento que trata do movimento humano precisa ter como base, nesse sentido, os homens concretamente situados na sociedade, suas condições de vida e sua história.

No Projeto Pedagógico está definido o perfil do profissional que o Curso pretende formar, com ênfase no profissional educador para atuar em escolas. Para tanto, considera a necessidade dos docentes do Curso terem conhecimento da realidade escolar. No entanto, a fala da **PF** aponta para o distanciamento existente entre os professores do Curso de Educação Física e a Educação Básica, assim expressa: “[...] os professores falavam muito: tem que fazer isso... tem que fazer aquilo. Só que chegava lá na hora não dava certo...”

Ao evidenciar o desconhecimento do professor para com a realidade escolar, também está implícito nesta fala o caráter tecnicista, de cunho positivista da educação superior. Ao longo do processo produtivo, assim como outros profissionais, os professores também foram expropriados dos saberes, sofrendo o processo de proletarização e desqualificação.

Wenzel (1994, p. 27) coloca que a proletarização “é a destruição do trabalhador ou produtor individual ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção”, portanto o “professor como trabalhador coletivo é proletário”, destituído, historicamente, das condições de controle do seu próprio processo de trabalho, desqualificando-se.

Braverman (1987), em seus clássicos estudos sobre a relação dos processos de trabalho na sociedade capitalista, nos moldes realizados por Marx, e o modo como esses processos são constituídos pelas relações sociais no interior dessa mesma sociedade, descreve como o indivíduo foi se desqualificando e se alienando não só da sociedade, como dele mesmo.

A mesma lógica do gerenciamento científico (Taylorismo/Fordismo) que fragmentou, hierarquizou e individualizou as tarefas, separando o pensar da concepção da execução, fez com que o professor ficasse alijado do processo de “pensar o processo de produção do ensino” (WENZEL, 1994, p. 38). Sob a ótica da divisão do trabalho, Silva (1992) ressalta o quanto o ensino escolar e a educação formal reproduzem a sociedade, incorporando seus valores capitalistas e, dessa forma, reduzindo as exigências de formação do professor, de sua habilitação, sua subjetividade e toda a dimensão intelectual do seu trabalho, em que “o próprio trabalho mental torna-se subdividido, esvaziado de qualquer conteúdo intelectual”(p. 163).

As conseqüências deste modelo na educação também estão presentes nos conteúdos de ensino, currículo e métodos de ensino, que, pelo modelo positivista de classificação e organização das ciências, serviu de base à organização curricular e de ensino. Para Machado (1996, p. 133), as abordagens teóricas veiculadas no âmbito da formação e qualificação humana são reducionistas e polarizadoras:

[...] a primeira, marcada por um viés economicista, toma o desenvolvimento da ciência e da tecnologia como um mero resultado da competição intercapitalista; salientando o seu caráter condicionado se esquece da

dinâmica interna do conhecimento. Trata-se do determinismo econômico. A segunda absolutiza o movimento puramente técnico-científico, conferindo-lhes autonomia diante das determinações sociais. Tem-se, aqui, uma abordagem tecnicista que culmina com o determinismo tecnológico [...].

Neste prisma, para Kawamura (1990, p. 40), a tecnificação dos currículos adentra as universidades públicas “com a reforma do ensino superior em 1968<sup>26</sup>, centrada na formação de técnicos especialistas e na racionalização dos recursos” e o “[...] conteúdo passa a assumir o caráter instrumental, isto é, passa a constituir-se em meio para o desenvolvimento do modelo político-econômico adotado, e não como referencial crítico para propostas alternativas no sentido da mudança social”.

Merecem destaques a hierarquização e estratificação docentes provocadas pelas divisões no interior das instituições escolares, em especial no ensino superior, em que é notória a relação entre a concepção e execução, o manual e o intelectual evidenciada na separação entre os professores que atuam na sala de aula, com ações pedagógicas, e os trabalhadores que atuam em funções administrativas ou especificamente com a pesquisa, na produção do conhecimento científico pela lógica do mercado de trabalho.

Dessa forma, para Fernandes (1998, p. 98), a leitura da prática pedagógica, na universidade, evidencia que

Assim, cotidianamente, defrontamo-nos com o conhecimento concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra. Essas concepções fundamentam a atuação do professor, excluindo a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem uma linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições.

Gatti (1992), Lüdke (1993), Zeichner (1993), Cunha (1998, 1999), Hernández , (1998), Sacristán e Pérez Gómez (1998), entre outros, procedem análises importantes sobre a relação professor, universidade e o trinômio ensino/pesquisa/extensão. Para Candau (1997, p. 35), tal como está posto o modelo de universidade e formação de professores

---

<sup>26</sup> Para maior aprofundamento sobre a subordinação das Políticas Públicas de Educação Superior, no Brasil, aos organismos internacionais, ver: Cunha e Góes (1985); Pinto (1986); Cunha (1997, 1998, 1999); Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO (1998); Masetto (1998); Sguissardi (1998); Trindade (1999).

vem reforçar a distância da universidade em relação à sociedade, assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, tão freqüentemente presente nas nossas universidades.

A convergência entre os autores passa pela crítica à desvalorização do ensino como produção de conhecimento e ao chamamento das universidades para cumprirem seu papel de fato, indissociando o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento. Neste aspecto, o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física apresenta como um de seus principais objetivos promover discussões e ações que tornem clara a relação entre teoria e prática, forma e conteúdo, saber e fazer em uma visão histórica. No entanto, a grade curricular mostra que as disciplinas estão organizadas de maneira que assegurem o conhecimento do conteúdo a ensinar nos primeiros anos e a aplicação desses conhecimentos na prática, nos últimos anos, provocando uma dicotomização entre teoria e prática.

Esse modelo, criticado por Pérez Gómez (1992, p. 108), está presente na maioria das instituições de formação de professores, nas quais “a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos mestres já dispõem do conhecimento científico e de suas derivações científicas”. O modelo de formação proposto, ainda que queira mostrar-se como uma proposta articulada, reflexiva, fica marcado pela racionalidade técnica e, por isso, aparentemente é contraditória. No entanto, quando se estabelece uma relação entre a concepção de Educação Física construída pela **PF** e o conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso, fica revelado em que fundamento básico ocorre a formação deste profissional<sup>27</sup>.

Ao evidenciar uma visão dualista de “corpo e mente, saúde e higiene”, **PF** está, ainda que de maneira ingênua, desvelando tanto a visão dualista de homem, herdada do cartesianismo<sup>28</sup>, como também sua transmissão na formação de professores de Educação Física.

---

<sup>27</sup> Essa constatação pode ser realizada também na dissertação de mestrado “A formação inicial em Educação Física e a preparação de um profissional reflexivo”, da professora Telma Adriana Pacífico Martinelli, defendida em 2001, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

<sup>28</sup> René Descartes (1596–1650), filósofo e matemático francês, considerado o fundador da filosofia moderna. Seu objetivo era chegar a uma certeza sobre a natureza e a vida e recorrer ao método da dúvida acerca da natureza do conhecimento. Para ele, o método é necessário para a busca da verdade pelo uso da razão. Em seu livro *Discurso sobre o método* (1637), Descartes afirma que a crença na própria existência do sujeito (“penso logo existo”) é imune à dúvida. Assim, ele acabou por defender uma filosofia dualista em que mente e corpo teriam naturezas distintas: a essência do “eu” seria o pensamento e a do corpo seria a extensão (DESCARTES, 1959).

Essa visão de Educação Física sofreu forte influência da filosofia positivista e, para Ghiraldelli Júnior (1989), foi construída historicamente pelas tendências higienista, militarista e competitivista/tecnicista. E como ocorreu esta construção?

A Revolução Industrial, na Europa, no século XVIII, consolidava-se juntamente com a burguesia enquanto classe social e, em especial, na França, pois, para manter sua hegemonia, necessitava investir na construção de um novo homem que pudesse suportar a nova ordem política, econômica e social. Para tanto, a formação deste homem deveria ser integral (mental, intelectual, cultural e física).

Na construção dessa nova sociedade em que se consolidava o capital, sob a direção da burguesia, a Educação Física se integrava de modo orgânico e, ainda, sob os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, construir-se-ia um mercado livre que propiciaria também a venda livre da força de trabalho. Na conquista dos ideais da burguesia revolucionária, segundo Manacorda (1995, p. 269), a instrução pode ser sintetizada em “universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, a renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho”.

Mais à frente, a Educação Física renasce no mundo educacional moderno (do século XIX) entendida como parte essencial da formação do homem como na antiga Grécia, porém com a intenção de uma instrução física voltada para a guerra, tal como era ministrada nas escolas de ginástica e nos exercícios militares (MANACORDA, 1995).

Nesse contexto, o corpo é visto como indeterminado, anistórico e acrítico (SOARES, 1994; CASTELLIANI FILHO, 1988) e passa a ser um corpo anátomo-fisiológico, meticulosamente estudado, cientificamente explicado à luz das ciências naturais, ou seja, com uma visão positivista de ciência. Essa positividade é encontrada em um dos eixos epistemológicos das ciências humanas e, segundo Gusdorf *apud* Japiassu (1982, p. 101), constitui-se no eixo biológico deste modelo em que,

As idéias de vida, de morte, de crescimento, de deteriorização, de infância, de juventude, de maturidade, de senescência, de amor, de agressividade, de saúde, de alegria, de tristeza, de doença, de normal etc., pertencem a esse

vocabulário dos dados imediatos da consciência vital. E todas as ciências humanas empregam, de uma forma ou de outra, essas significações da espontaneidade biológica.

No processo de reconstrução da sociedade, o homem é um ser que se humaniza pelas relações sociais que estabelece, ocupando o centro de criação dessa nova sociedade, porém, passa a ser explicado pelo “totalitarismo biológico”. Para explicar a complexidade dessa nova sociedade (econômica, capital, trabalho), eram também necessárias explicações científicas sobre ela, as quais deveriam ser irrefutáveis.

O modelo de conhecimento adotado passa a ser, então, o pensamento naturalista do positivismo. Para Japiassu (1982), este pensamento foi responsável, no século XIX, pelo cientificismo do século XVIII e constitui-se, ainda, como pano de fundo para o cientificismo contemporâneo, ao considerar as ciências da natureza como modelo de conhecimento verdadeiro, com suas regras e normas.

Nessa abordagem, o positivismo inicia a produção de um conjunto de teorias que passam a justificar as desigualdades sociais por meio das diferenças biológicas. Essas diferenças, que poderiam ser traduzidas por aptidões naturais do indivíduo, serviriam, então, como balizadores para os diferentes cargos e posições dentro da nova ordem estabelecida, promovendo a hierarquização e, conseqüentemente, as diferentes classes sociais.

Frente à urbanização e proletarização da Europa, decorrente da Revolução Industrial, começam a aparecer problemas relativos à ordem, higiene e hábitos sanitários. A Educação Física incorpora este mesmo discurso, servindo de instrumento para promover a assepsia social (SOARES, 1994), adquirindo caráter médico-higienista (corpo biológico) e eugenista (melhorar e regenerar a raça) da sociedade.

É com esse mesmo caráter que ela passa a ser sistematizada na escola, aliada às intenções de fortalecer a vontade do indivíduo, desenvolver a moralidade e defender a pátria (capitalista). Essa sistematização se deu por meio de métodos ginásticos da Escola Alemã de Jahn (1778–1825), com a ginástica militar de caráter naturalista; do método Sueco de Ling (1776–1839),

com a ginástica médica; do método natural austríaco de Gaulhofer (1855–1941), com a ginástica natural, dentre outros.

Foi, no entanto, com o Método Francês que se pretendeu uma ginástica que promovesse a saúde e o homem forte para aumentar a riqueza do Estado. Posteriormente, teve-se em George Demeny (1850–1917) seu maior representante, postulando que a Educação Física deveria abandonar procedimentos empíricos e inspirar-se em leis físicas e biológicas, a partir de resultados de experiências feitos com o método científico. Dentro dessa proposição é que se constata que a Educação Física nasceu e se desenvolveu dentro do positivismo do século XIX.

A adoção do Método Francês no Brasil, nas décadas de 20, 30 e 40, se deu por meio da missão militar francesa que aqui veio para ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo, dando origem a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. Este modelo foi implantado, oficialmente, em 1921, por meio do Ministério da Guerra, passando a ser praticado por todos os residentes no Brasil, com a obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino (MARINHO, 1979 e 1981; CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 1994).

O período em que foi adotado, de 1921 a 1945, caracterizou-se, no Brasil, pela ascensão dos militares ao poder, interferindo diretamente na elaboração de projetos em diversos setores do país, durante a presidência de Getúlio Vargas, em 1930, e o Estado Novo (1937 a 1945). De acordo com Ferreira Neto (1997), temos, então, as seguintes características desse período: os militares, com a chancela do Estado, produziram um projeto de modernização com repercussão social, incluindo a instrução pré-militar nas escolas públicas, criando, posteriormente, os cursos de formação de professores e a obrigatoriedade da instrução militar, via Educação Física no país.

Durante esse período, é conhecida a atuação dos médicos higienistas do Exército e da Igreja Católica na produção de uma nova pedagogia do corpo, tentando controlar as energias corporais, direcionando-a para o mundo do trabalho, tão necessária à industrialização nascente e à segurança nacional do país. Para Castellani Filho (1988), as instituições militares foram as que mais se mostraram influenciadas pela filosofia positivista, seja porque o Brasil, na época,

carecia de uma fundamentação filosófica (só existia o Tomismo implantado pela Igreja Católica), seja porque o Brasil, país jovem, com anseio de progresso, encontrava na filosofia comteana um referencial teórico-filosófico para tal fim.

Após a II Guerra Mundial (1939–1945) a ginástica começa perder sua força para o desporto que passou a ser hegemônico na cultura do movimento no Brasil, sob a influência da cultura europeia (BRACHT, 1989). Seu enfraquecimento foi provocado, pelo menos no âmbito civil, pelas novas discussões, ocorridas no período dos anos 30 aos anos 60 do século XX, em torno da necessidade de mudanças na escola. É o movimento escolanovista, tendo o professor como facilitador e orientador do processo de ensino aprendizagem. Nesse período, enquanto a escola brasileira transitava entre a escola tradicional e a escola nova, a ginástica permanecia militar como forte conteúdo da Educação Física.

Para Saviani (1997), o movimento escolanovista entra em refluxo nos anos 60 do século XX, em função de uma nova política educacional, a Pedagogia Tecnicista, importada dos Estados Unidos, despontando na escola com a operacionalização dos objetivos visando a produtividade. As técnicas e instrumentos de ensino são extremamente valorizados e a mesma eficiência, eficácia e rendimento exigidos no mundo do trabalho passam a ser exigidos, também, na escola.

A instituição escolar passa a empregar o desporto e, junto com ele, a valorização do esforço pessoal, afastamento das atitudes anti-sociais e hierarquia, dentre outros, passaram a ser disseminados, carregados da ideologia da classe dominante e dos valores e normas de conduta do sistema capitalista. De instrutor do Método Francês, o professor de Educação Física passa a ser técnico, já que a mesma passou a ser reduzida ao desporto de alto nível, tendo como objetivo fundamental a competição e a *performance*.

Sua influência no sistema escolar é de tal magnitude que Soares et al. (1992, p. 54) afirmam:

[...] temos, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional.

Essa formação desportiva, além de objetivar a aptidão física, funcionava como selecionadora de talentos, pois,

[...] além de separar fortes e fracos, preocupava-se apenas com uma formação esportiva e acabava ainda discriminando o movimento humano reduzindo-o a apenas um gesto motor, a um gesto técnico, reforçando a dicotomia entre corpo e mente, bem ao gosto dos modelos de produção das fábricas capitalistas (MELLO, 2000, p. 50).

Contrapondo-se a essa visão dualista de corpo e mente, surge, nos anos 70 e 80 do século XX, a Educação pelo Movimento de Jean Le Boulch (1978), a qual destaca a psicomotricidade e a psicocinética como teoria passível de ser utilizada como meio de formação. Mas, ao privilegiar a união do psiquismo com a motricidade, por meio do estímulo ao desenvolvimento psicomotor, estruturando o esquema corporal e as aptidões motoras pela prática do movimento, esta se mostra reducionista também ao instrumentalizar o movimento humano e não levar em consideração os condicionantes históricos-sociais da educação. Esta mesma linha de crítica surgiu em relação às correntes oriundas da psicologia conhecidas como “comportamentalista”, em que o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta, verificado nas taxionomias dos objetivos educacionais (BLOOM, 1972; MAGER, 1976; HARROW, 1983).

O dualismo corpo-mente continua presente na concepção desenvolvimentista. Essa concepção, segundo Tani (1988), caracteriza-se pelos domínios do comportamento humano em seus aspectos cognitivo, afetivo-social e motor. No entanto, considera que a Educação Física, por ter o movimento humano como objeto de estudo e de prática, deve priorizar o domínio motor. Essa concepção acaba reafirmando o dualismo entre corpo e mente.

Por essa breve incursão histórica, podemos entender o forte componente dualista na fala da **PF** e, ao mesmo tempo, desvelar uma forte incoerência entre o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, a que me referi anteriormente, e as tendências dualistas concretizadas em sua formação inicial.

Ao constatar a racionalidade técnica e a concepção positivista de conhecimento presente na formação inicial da **PF**, permito-me questionar a relação entre teoria e prática nesta mesma formação, sob o ponto de vista desta professora.

### 2.2.3 A Formação Inicial da Professora-Formanda e o Sentido de Teoria e Prática.

Pelas análises já realizadas sobre o sentido de ser professora e a concepção de educação física para **PF**, começaram a ficar evidenciados os reflexos de uma formação inicial apoiada na racionalidade técnica. Além da própria discussão sobre a desqualificação do professor, o discurso desse profissional acaba se baseando no dualismo corpo e mente e, conseqüentemente, na dicotomização entre teoria e prática.

Santomé (1998, p. 13) coloca que o “processo de desqualificação e de atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição [...] acabou sendo reproduzido no interior dos sistemas escolares” e, isto, provocou a fragmentação dos conteúdos e de tarefas no âmbito educacional. O mesmo conhecimento científico proposto no século XIX e XX, que provocou um avanço significativo no aspecto material da sociedade capitalista, também levou o homem a ver o mundo de maneira compartimentalizada, por meio da cisão radical entre sujeito e objeto. Nesse processo, historicamente, o homem perdeu a referência do todo e o modo reducionista e atomista constituiu-se em uma nova teoria, com um modelo de interpretação do mundo pela descrição objetiva da natureza.

É nesta perspectiva que esse modelo adentra à universidade no século XIX e, sob a influência positivista, dissemina a sua visão própria de realidade, cujo conhecimento científico racional, objetivo, observável e comprovável constitui-se em um paradigma, oferecendo uma formação utilitarista, técnica e científica. Este mesmo paradigma, que burocratizou e controlou a escola, privilegiou as habilidades relacionadas à obediência e submissão à autoridade escolar, domesticando os indivíduos, tornando as relações impessoais e alienando o sujeito de todo o processo de trabalho e de seu processo de formação.

Pérez Gómez (1994, p. 11) afirma que

[...] la traslación de los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables, la separación de los medios y los fines así como la justificación ética de los medios en virtud del valor de los productos son, a mi entender, las manifestaciones más evidentes y sutiles en la actualidad del principio de alienación humana. Este principio se aloja en la concepción instrumental de la vida del hombre y se refleja en el modelo

tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable.

Isto também se faz presente no ensino superior, pois

A quase totalidade dos sistemas escolares apresenta durante o período obrigatório algum tipo de divisão entre ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir os jovens, respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão-de colarinho branco ou azul, se se prefere (ENGUITA, 1989, p. 200).

Na universidade, a organização passou pela divisão em centros, departamentos e seções, mas, assim como na educação básica, o saber foi dividido em disciplinas estanques, períodos ou séries, restringindo a ciência e cada profissional a uma especialidade, trazendo como consequência o afastamento do indivíduo da realidade e a perda da consciência do todo. Esta situação está muito presente na fala da **PF** que, ao ser indagada sobre a razão de sua opção pelo Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, respondeu que foi no início, motivada pela dança, afirmando “porque gostava muito da dança, mas a partir do momento que eu entrei no curso, outras coisas me (sic) chamaram a atenção, principalmente, as disciplinas voltadas para a área escolar... escola mesmo”. Acrescenta que obteve a certeza de sua escolha profissional “depois que tive a disciplina de Prática de Ensino, daí que eu me interessei mais com a parte escolar”.

A partir dessas falas, posso fazer uma reflexão básica, porém, preocupante. Ao analisar a grade curricular do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, constata-se que a disciplina de Prática de Ensino está localizada no 4º ano. Isto significa que a **PF** só pôde conhecer a escola e sua complexa dinâmica ao final de sua formação. Sob este contexto de formação, Schön afirma (2000, p. 19) que “as escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica” e que, portanto,

[...] historicamente, seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico.

É nessa perspectiva que encontramos no currículo do Curso de Educação Física uma normatização em que, primeiramente, desenvolve-se os denominados fundamentos teóricos e, ao final do curso, abre-se um espaço para o ensino prático, esperando que o aluno consiga aplicar todo conhecimento adquirido no momento em que pratica a docência.

Estudiosos de diferentes países, tais como, Donald Schön, Thomas S. Popkewitz, Kenneth Zeichner, dos Estados Unidos da América do Norte; Angel Pérez Gómez, Carlos Marcelo García, Gimeno Sacristán, da Espanha; Antonio Nóvoa, Isabel Alarcão, de Portugal, avaliam as conseqüências do modelo de racionalidade técnica que constituem os Cursos de Licenciatura e concordam que os mesmos vêm sendo impregnados, nas últimas décadas, com essa visão simplista e linear “que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar [...] e que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

Tal modelo está presente na fala da **PF**, ao avaliar que recebeu “apenas a base de sua formação”, suficiente apenas para iniciar-se profissionalmente. No entanto, afirma ainda que: “eu vou ter que estudar mais, vou ter que aprender mais”, portanto, expressa a necessidade de um estudo contínuo do professor, para dar conta de encaminhar os problemas que emergem da prática pedagógica no cotidiano escolar. Além disso, faz uma colocação importante e fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica: “você vai aprender mais juntando a prática com o que você aprendeu”. Mesmo sem apresentar clareza, a **PF** está apontando para a necessidade de articulação entre teoria e prática.

A dicotomia evidenciada em sua formação é reflexo da racionalidade técnica e da vertente positivista na educação. Habermas (1982) afirma que, com o fim da teoria do conhecimento, o positivismo instala em seu lugar uma filosofia das ciências e, como tal, fica reduzida em nível metodológico, alijando o sujeito do processo de conhecer, fundamental para a formação da espécie humana.

Neste sentido,

[...] o conhecimento define-se, implicitamente, pelas realizações da ciência. A questão transcendental sobre as condições de um conhecimento possível só pode, em conseqüência, ser ainda colocada na forma de uma inquisição metodológica acerca das regras da montagem e do controle, correspondentes às teorias científicas (HABERMAS, 1982, p. 89).

Ao buscar os critérios da certeza, exatidão, utilidade e objetivismo na formação, entre outros, estar-se-ia proporcionando ao sujeito conhecimento ou eficiência? Certamente esse critério é o da ciência, pois o conhecimento e a problemática da constituição do mundo e a própria consciência estariam subsumidas e mascaradas pelo método factual. Portanto, a instrumentalização técnica e a prática utilitária estão presentes na raiz da racionalidade técnica e na educação com o aparecimento, nos anos 50, de uma tecnologia educativa apoiada na psicologia comportamental, houve uma reorientação da formação do professor, cuja prática profissional tornou-se eminentemente técnica (Kawamura, 1990).

A prática pedagógica, neste modelo, pautada na visão cartesiana de docência, levou o professor ao determinismo e ao racionalismo, passando a aplicar a técnica por si mesma em busca de resultados eficientes e utilitários. Com tal objetivo, o professor foi conduzido a transmitir e reproduzir o conhecimento por meio de sistemas instrucionais, tornando-se um “elo de ligação entre a verdade científica e o aluno” (LIBÂNEO, 1986, p. 30).

Professores e alunos vêm-se restritos à reprodução do conhecimento. As metodologias assentadas na reprodução, cópia e imitação, com vistas ao resultado centrado no produto, levam à memorização do conteúdo destituído de significado para quem os realiza. Cabe aqui uma analogia com o sistema fabril descrito por Marx, em que o aluno é colocado na esteira da produção, processado, resultando em um produto passível de ser aprovado ou reprovado para o mercado consumidor.

Pérez Gómez (1992, p. 98) coloca que a

[...] concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

Para este autor, essa concepção de ensino abrange um componente científico cultural “que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar” e um componente psicopedagógico “que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula” (p. 98).

Em relação ao conteúdo psicopedagógico, o autor alerta que é preciso distinguir duas fases principais:

[...] na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para sua aplicação racional; a segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

É nessa perspectiva que Schön (2000, p. 19) afirma que “quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior o seu *status* acadêmico. O conhecimento geral e teórico desfruta de uma posição privilegiada”. Por isso, na formação inicial, os acadêmicos adquirem, primeiro, os conhecimentos teóricos necessários e, depois, aplicam esses conhecimentos na prática, provocando o abismo entre a teoria e a prática.

Franco (1988), ao escrever sobre o conflito entre as tendências pedagógicas, informa que o mesmo ocorre justamente pela característica de contradição intrínseca da realidade, portanto, é a realidade que tornou compreensível as idéias e teorias elaboradas. Isto porque,

[...] a teoria não surge a partir da observação neutra e da quantificação rigorosa de fatos isolados. Ao contrário, a construção de uma teoria está intimamente vinculada à prática social de seu produtor, isto é, não pode ser concebida como algo desvinculado da forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza, para a produção e reprodução de suas condições de subsistência (p. 78).

Pérez Gómez (1992) corrobora com a crítica feita pela autora, ao colocar que, ao formar futuros professores para resolver os problemas da prática profissional, por meio da aplicação de princípios, regras, procedimentos e técnicas, quando os mesmos não são familiares, aplicam-se procedimentos de pesquisa aprendidos na teoria e orientados pelas regras e fases do método científico. No entanto, “na vida profissional, o professor defronta-se com muitas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são susceptíveis de serem analisadas pelo processo clássico da investigação científica” (p. 110). Eis a submissão do conhecimento ao método apontada por Habermas (1992), ou seja, a racionalidade técnico-instrumental se sobrepondo à razão crítica e à reflexão.

Dois aspectos limitantes deste modelo são colocados por Pérez Gómez (1992, p. 100), de um lado, “qualquer situação de ensino [...] é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios”. Por outro, “não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática”, após ser identificado o problema e as metas estarem claras.

É neste dilema, de carácter epistemológico, que a teoria e a prática foram separadas pela racionalidade técnica, provocando também o entendimento deformado de que

[...] a teoria ainda é considerada por muitos como residindo exclusivamente nas universidades e a prática como residindo unicamente nas escolas de ensino básico e secundário. [...] O facto de que as teorias são sempre produzidas através de práticas e de que as práticas refletem ou geram sempre responsabilidades teóricas específicas, ou não é aproveitado ou é deliberadamente ignorado (ZEICHNER, 1993, p. 56).

Para Cunha (1997, p. 85), o distanciamento entre teoria e prática, nos cursos universitários, pode ser constatado por dois ângulos:

[...] o primeiro é de que, com base no paradigma positivista da ciência e na própria trajetória histórica da universidade, construiu-se um imaginário de que a teoria pode ser “encaixada” totalmente na prática, já que, nesta visão, ela precede a apropriação do objeto de conhecimento [...] e o segundo decorre da organização académica do conhecimento, tanto na forma dos currículos universitários como da prática de sala de aula.

Nesse sentido, justifica-se por que os currículos começam do básico para o profissionalizante e colocam o estágio no final dos cursos, provocando a dicotomia entre teoria e prática, como se estas fossem faces opostas do ato de conhecer. É neste sentido que Habermas (1968, p. 145) argumenta que as honras das ciências consistem, pois, em aplicar infalivelmente os seus métodos sem refletir acerca do interesse que guia o conhecimento”, restringindo o conhecimento à ciência e provocando o abandono da reflexão.

Para Ghedin (2002, p. 133), quando isto acontece,

[...] o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética.

A falta de unidade entre teoria e prática foi detectada pela **PF**, quando começou a realizar estágios. Ela relata que “a gente [...] falava uma coisa em sala de aula, aí a gente saía e via outras coisas”. Avalia que as teorias aprendidas durante a formação não foram suficientes para o desenvolvimento da prática pedagógica. Assim se posiciona: “essa teoria já vem de muito tempo atrás, então, ali na prática é outra coisa”, evidenciando o caráter limitante do tipo de formação baseada na racionalidade técnica.

A dificuldade em articular teoria e prática presente na organização curricular da formação inicial, bem como nas relações entre teoria e prática apareceu na fala da **PF** reportando-se à disciplina de Psicologia da Educação. A sua fala está relacionada ao estudo de Piaget, levantando uma questão bastante complexa no enfrentamento da realidade escolar: “as crianças, hoje, estão terríveis, cada vez pior, então não é só jogar a teoria ali, tem que ir a várias outras coisas também”. Por meio desta fala, torna-se claro o aspecto limitante da racionalidade técnica na formação de docentes pois,

[...] a realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxionômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores* (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 99, grifos do autor).

A professora deixa evidente que não consegue estabelecer relação entre os estágios de desenvolvimento da criança e os conteúdos a serem desenvolvidos nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante da “nova” realidade escolar é que Schön (1992) propõe que os cursos de formação profissional organizem-se para solucionar problemas oriundos do contexto de trabalho em que o profissional irá atuar. Esta situação pôde ser observada, quando a **PF** evidencia em sua fala que sua formação não lhe dava sustentação para agir dentro da realidade escolar de hoje.

Posso, portanto, inferir que o modelo de racionalidade técnica presente no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física não lhe possibilitou apropriar-se de uma teoria que pudesse dar-lhe subsídio teórico-metodológico, pois continua com um olhar fragmentado, considerando que seja necessário “pegar o melhor de cada coisa, um pouquinho de cada coisa”. Esta colocação aponta para uma visão cartesiana de docência, em que pelas partes é possível chegar ao todo.

Nesse sentido, Anastasiou (2002) sintetiza a problemática de que a função do conhecimento na universidade estaria prejudicada enquanto a formação inicial insistir em dissociar, reparar, decompor sem realizar a recomposição ou a síntese e não estabelecer uma relação dialógica com diferentes formas de conhecimento e contextualizar as informações com o todo.

Superar este modelo é a grande preocupação presente entre os educadores na atualidade. Além disso, preparar o futuro professor para a consciência crítica de si, da sua profissão e da sociedade como um todo tem sido ampliada nas discussões e temáticas de grandes eventos e encontros de professores sobre a necessidade de compreender que sentido dar à docência.

#### 2.2.4 O Sentido de Estágio e Planejamento para a Professora-Formanda.

Compreender o sentido atribuído ao estágio e ao planejamento por parte da **PF**, parece-me relevante, visto que, em sua fala, estes momentos de sua formação estão muito presentes.

A **PF** avalia que os estágios foram muito importantes para sua formação, pois foi “através dele que eu aprendi a lidar com a criança”, realizando “contato inicial” como professora e, depois, poder “aprender a ter domínio e a ensinar mesmo”.

Ao afirmar a importância do estágio, a **PF** evidencia que o mesmo foi o único momento a lhe proporcionar contato com a prática profissional. Na disciplina de Educação Física Infantil, afirma ter conseguido estabelecer relações entre teoria e prática, além de aplicar “bastante a teoria lá fora também no estágio”. Acrescenta ainda que, durante o estágio supervisionado, foi possível perceber que o planejamento das aulas foram “construídos” por justaposição dos conteúdos de forma aleatória e descontextualizada. Isto fica evidenciado na seguinte colocação:

[...] fizemos planos de aula, pegamos um pouco de tudo que já havia aprendido nos outros três anos... de esporte mesmo: futebol, recreação e lazer, juntamos com a dança, mostramos os planos de aula, eu acho que essa foi a questão teórica mais usada, atrás de teoria, só prática mesmo.

De que prática está se referindo a **PF**? Suas colocações remetem-me a inferir que sua concepção de prática está vinculada à demonstração de habilidades técnicas, capacidades físicas e desenvolvimento corporal, diferentemente da compreensão de que a prática está sustentada por uma teoria e que esta busca suporte na prática em uma relação dialética com a realidade.

Para Fávero (1992), é nesta perspectiva que o estágio deve adentrar à universidade, procurando contextualizar a situação dos estágios curriculares nos cursos de preparação profissional. Por meio da Reforma Universitária de 1968, o ensino superior procura cumprir suas funções e seu papel social apresentando o estágio curricular como elemento de integração entre teoria e prática. Porém, “[...] na realidade ele continua sendo um mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos” (p. 63-64).

Pimenta (1994, p. 21), ao diferenciar os estágios curricular e profissional, afirma que os alunos devem ser “entendidos como componentes na fase de formação”, entretanto, no Brasil, somente o estágio curricular é requerido na formação profissional de professores, sugerindo que, “talvez, por essa razão” tenha se criada a expectativa de que o “estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas”.

Percebe-se que as conseqüências da racionalidade técnica que permeiam as estruturas curriculares seguem a mesma lógica científico-racional colocada por Schön (1992, p. 91), em que “inicialmente ensinam-se os princípios relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”.

A relação linear e hierárquica que ocorre entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas é transferida para uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Desta forma, em vez de colocar o futuro professor em condições de fazer uma

leitura da realidade concreta, os estágios acabam se constituindo em apêndices da grade curricular.

Neste modelo mecânico de conhecer, em que se espera que o futuro professor faça a síntese e resolva os problemas da prática, aplicando a teoria e a técnica derivadas do conhecimento sistemático, é que reside o questionamento básico de Schön (1992), pois, quando este mesmo repertório e referencial se esgotam o profissional não sabe mais como lidar com a situação. Isto é percebido nitidamente na fala da **PF**, ao apresentar uma crítica aos professores responsáveis pelos estágios supervisionados, argumentando que a exigência dos planos de aula durante o estágio é incompatível com a aplicação didático-pedagógica e, ao mesmo tempo, avalia o distanciamento dos professores do curso de graduação da realidade escolar contemporânea: “acho que eles deram aula em escola há muito tempo atrás e, naquela época, acho que era tudo organizadinho, tudo certinho... e os planejamentos davam certo e hoje em dia não é mais assim”.

Ao ser questionada sobre a resolução dos problemas oriundos dentro dessa situação, a **PF** assim se colocou: “nós tínhamos que mudar ali na hora mesmo”, pois “a gente tinha que dar um jeito, se virar”. As atividades planejadas “não estavam chamando a atenção, [...] tinha que mudar, sabe? Até pedia pros próprios alunos ajudarem, isso mais no ensino médio”. Nesta fala evidenciam-se as conseqüências da racionalidade técnica na formação inicial da **PF**, ao mesmo tempo em que me faz refletir e realizar a seguinte indagação: ao pedir ajuda aos próprios alunos, a **PF** não estaria admitindo que não conhecia os sujeitos com os quais iria estabelecer uma relação pedagógica? Assim sendo, como as aulas foram planejadas? E por que os planejamentos não se concretizavam?

Buscando elucidar o objetivo do estágio supervisionado, encontramos, no Parecer nº 28/01 do CNE, de 02/10/2001, a seguinte colocação:

[...] estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em um lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. [...] o estágio curricular supervisionado é o momento de refletir, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL, 2001).

Entende-se, assim, que o profissional experiente esteja habilitado e conheça profundamente o ambiente escolar para que consiga estabelecer a articulação entre teoria e prática em um movimento contínuo entre saber e fazer, presente na relação pedagógica – professor e aluno estagiário. Daí a necessidade do primeiro estar muito próximo do cotidiano escolar. No entanto, essa concepção não foi consensual ao longo da história da teoria, da prática do ensino e dos estágios supervisionados.

Marcondes (2002, p. 193) aponta que, na década de 70 do século passado, a finalidade precípua da observação de “modelos” e de campos de “aplicação de teorias” ensinadas nas universidades”, isto é, os locais dos estágios [...] “se restringiam aos colégios de aplicação” e a forma como eram conduzidos tinham um “caráter mais técnico, isso significava selecionar um conteúdo, planejar uma atividade, manter a disciplina em sala [...]” (p. 194).

A fala da **PF** retrata essa visão, em que várias situações que não estavam planejadas aconteceram durante o estágio, apresentando dois exemplos. O primeiro deles ocorreu em um 3º ano do ensino médio, com alunos que já haviam sido aprovados no vestibular. O desinteresse estava muito evidenciado e nas aulas de Educação Física restringiam-se ao desejo de apenas jogar bola. **PF** coloca que a professora de Educação Física do colégio, em todas as aulas, entregava-lhes a bola e o conteúdo da disciplina ficava restrito a essa atividade.

Posso deduzir que o impacto causado na **PF** foi muito grande. Ao referir-se ao planejamento, manifestou-se fazendo esta colocação: “o professor mais experiente não precisa planejar”, mas ela, como iniciante, precisa da segurança que o planejamento proporciona, isto é, “até eu criar confiança e conseguir fazer”. Em sua fala ressaltou ainda que durante o estágio observou que o professor não se preparava por meio do planejamento, pois “ele pensa em casa o que poderia aplicar ali”. Esta colocação parece indicar-me que ficou cristalizado na **PF** que a docência depois de alguns anos cai na supremacia do “ativismo” do que propriamente na fundamentação e na organização da prática pedagógica.

Outro exemplo vivenciado pela **PF** foi durante o estágio nas séries finais do ensino fundamental. Uma das alunas usava prótese porque tinha uma perna amputada. No entanto, esse “detalhe”, conforme sua fala, era-lhe desconhecido: “a menina fazia as aulas, eu notava que ela mancava, mas ela corria, ela fazia de tudo, tudo”. No entanto, a mãe dessa aluna reclamou para a direção da escola, e a professora de Educação Física informou-a da situação. A partir deste fato é que a **PF** sentiu necessidade de “mudar os planos para dar atividades mais assim [...] leves, que ela pudesse participar”.

Percebe-se na fala da **PF**, o olhar homogeneizador para com os alunos que não lhe permitiu perceber as diferenças individuais. O olhar é para a massificação, a coletivização, portanto deve ser homogêneo para que os meios, os procedimentos, as técnicas e os planejamentos sejam eficazes na busca de resultados, tal qual no modelo de organização do trabalho capitalista.

No entanto, a **PF** deparou-se com as limitações deste modelo em sua prática pedagógica, isto porque, segundo Pérez Gómez (1992, p. 100),

[...] os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico.

Por outro lado, ao tentar trabalhar os conteúdos planejados previamente, não conseguia desenvolvê-los e, então, recorria às artimanhas do suborno para atingir seus objetivos planejados: “cheguei lá tentando impor uma coisa e não consegui... então tive que combinar... uma aula eles faziam o que eu queria e a outra eles podiam só jogar”. Ao sentir-se bastante insegura para resolver a situação, a **PF** foi buscar, naturalmente, ajuda do professor de estágio, ausente, o qual permitiu que a mesma baseasse a possibilidade de desenvolvimento de sua docência por meio da troca.

Evidencia-se na fala da **PF** que a negativa dos alunos em participar das aulas planejadas (dança) estava relacionada à falta de conhecimento do conteúdo, uma vez que mais tarde, “quando comecei a aplicar a dança prá eles, nossa, eles adoraram”. Os alunos chegaram a esquecer do acordo firmado, isto é, uma aula seria o conteúdo proposto pela **PF** e a outra o jogo de bola.

Percebe-se nas falas que as situações não previstas e difíceis de serem resolvidas eram conversadas com os professores de estágio supervisionado e das disciplinas específicas. Além disso, procurava também buscar subsídios nos materiais estudados nos anos anteriores, como textos e livros. O pedido de auxílio e a consulta aos materiais ocorriam “quando não dava prá resolver na hora”. Estas situações revelam a necessidade e a importância do papel do professor de estágio como mediador neste momento da formação do futuro professor, estabelecendo uma relação dialética entre teoria-prática-teoria frente às complexidades e as “surpresas” do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo revelam também o caráter homogeneizador e massificador do planejamento na concepção da **PF**, pois sentiu-se despreparada para alterá-los face às singularidades presentes na escola.

Novamente, há necessidade de nos reportarmos às condições históricas e aos propósitos educativos que moldaram essa concepção homogeneizadora, a dicotomia entre teoria e prática e a alienação dos professores em pensar a prática pedagógica.

Silva (1988 e 1992); Wenzel (1994); Enguita (1989 e 1991); Hypolito (1997), dentre outros, procedem a análises sobre a relação entre educação e trabalho, evidenciando que o ensino escolar e a educação formal sofrem os mesmos processos de transformação da sociedade. Portanto, discutir qualidade de ensino requer um olhar retrospectivo sobre a própria divisão do trabalho e suas conseqüências para a formação do homem. Para estes autores, ao longo do processo produtivo, os professores sofreram o mesmo processo de desqualificação, proletarização e esfacelamento de seu saber. A proletarização, para Wenzel (1994, p. 20), “é a destruição do trabalhador ou produtor individual e a constituição ou reação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção”. O professor, neste contexto, e como proletário, foi destituído, historicamente, das condições de controle de seu próprio processo de trabalho e conduzido a uma desqualificação crescente. Submetido a este modelo, “tende a

reduzir cada vez mais sua parcela de responsabilidade no que se refere a pensar o processo de produção do ensino” (WENZEL, 1994, p. 38).

Neste sentido, quanto mais se divide o trabalho, mais o planejamento se faz necessário, pois, ao perder a noção do todo, o professor alienou-se do processo,

[...] cuja responsabilidade cabe a quem coloca o trabalho dessa forma e não ao trabalhador que vende a sua força de trabalho. Com isso, a sua tarefa também se torna cada vez mais simples, diminuindo o seu nível de qualificação necessária para o desenvolvimento da mesma e, conseqüentemente, diminui também o seu valor de mercadoria (WENZEL, 1994, p. 38).

Para Enguita (1991), a desqualificação do trabalhador se dá por duas vias: a primeira, pela divisão do trabalho (segmentação), que provoca a especialização, a perda da visão do todo e, principalmente, a perda das capacidades cognitivas e habilidades. Mesmo aquele que aprende o que não é de sua especificidade, não tem oportunidade de aplicar o conhecimento aprendido, uma vez que a visão passa a ser parcelarizada, portanto, perde-se a visão da unidade. A segunda via, para o autor, se dá pela introdução e aperfeiçoamento da maquinaria. No início, com a mecanização, é exigida uma maior qualificação do trabalhador, mas a automatização tira dele as suas qualificações e toma-as para si, incorporando o conhecimento tácito que o trabalhador possuía anteriormente. Dessa forma, tanto a divisão do trabalho quanto a mecanização complementam-se e reforçam-se mutuamente.

O sistema educacional, ao adotar as formas de organização do trabalho produtivo – taylorismo, fordismo, sistemas integrados e flexíveis – não só alijou os professores do processo de controlar seu próprio trabalho, como também, influenciou nos conteúdos, métodos, planejamentos e currículos. Com a tecnização da produção, respaldada pela neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, segundo Saviani (1997), o processo educativo foi reordenado para tornar-se também objetivo e operacional, articulado por uma nova teoria educacional, ou seja, por meio da pedagogia tecnicista:

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr

em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (p. 24).

Para Kawamura (1990, p. 36), o caráter pragmático e tecnicista da área educacional foi definido pelo “desenvolvimento dos monopólios, pressões externas em prol do economicismo na educação, as políticas de reformas educacionais [...], a desmobilização das iniciativas populares de educação [...]”.

No paradigma tecnicista, o elemento principal não é o professor (paradigma tradicional) nem o aluno (paradigma escolanovista), mas sim a organização racional dos meios. Professor e alunos se caracterizam como meros executores de uma educação concebida, planejada e coordenada por especialistas neutros, objetivos e supostamente habilitados para assegurarem a produtividade do processo. Mizukami (1986), Kawamura (1990), Saviani (1997), Moraes (1997), entre outros apontam as conseqüências da abordagem tecnicista, tais como: a padronização do sistema de ensino por meio de planejamentos previamente formulados para ajustar as disciplinas e práticas pedagógicas; o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções e técnicas de ensino e a crescente burocratização da escola.

No contexto do planejamento educacional, portanto,

[...] o professor significa um intermediário dotado de qualificação para compor o trabalho coletivo enquanto elemento coordenado com os demais docentes nas mesmas condições [...] O professor torna-se assim um técnico com um conhecimento parcelar que deve dar conta de um trabalho docente também segmentado (KAWAMURA, 1990, p. 44).

O professor, enquanto técnico, converte, então, sua prática na busca de comportamentos desejáveis e mensuráveis. A heterogeneidade e a subjetividade passam a ser consideradas empecilhos no intento da eficiência e competência requerida pela sociedade. Para tanto, necessário se faz, segundo Pérez Gómez (1998, p. 83),

A agrupação homogênea dos indivíduos por capacidades, na consideração de um currículo comum e um ritmo de aprendizagem também idêntico para todos os alunos de um grupo. As receitas e estratégias curriculares pré-

determinadas de fora partiam do pressuposto da homogeneidade dos grupos, do currículo e dos processos e ritmos de aprendizagem.

Para um sistema educacional homogeneizado, o planejamento deveria seguir esta mesma lógica, adotando-se planejamentos educacionais, curriculares, de ensino, classificação de objetivos e procedimentos. Nesta perspectiva, a produção teórica foi muito fértil na década de 70 do século XX, com autores como: Bloom (1972), Turra, Enricone, Sant'ana e André (1975), Mager (1976), Harrow (1983), dentre outros.

Em Turra et al. (1975), encontramos evidências do caráter homogeneizador e sua articulação com o modelo de produção do sistema capitalista, nas definições de planejamento:

[...] planejamento educacional [...] é o processo de abordagem racional e científica dos problemas da educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional (p. 14).

Planejamento de ensino é [...] a previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente (p. 19).

Ao transferir para a educação o modelo adotado na divisão do sistema produtivo capitalista, ocorreu também a divisão do conhecimento, do saber e do conhecimento científico. Este último, balizador do sistema educativo, admite apenas o modo hegemônico da racionalidade, ou seja, a racionalidade cognitivo-instrumental que, a par da positivização do pensamento, pauta-se no conhecimento exato, factual, na eficácia, na utilidade e no objetivismo para a eficiência do sistema.

Portanto, o domínio da razão instrumental, do pensamento positivo, da submissão do conhecimento à aplicação técnica no sistema educativo assumiu as mesmas características do modo de produção capitalista. As características apontadas por Santos (1996) são importantes, mas aqui destacamos apenas alguns aspectos relacionados a este trabalho:

[...] quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela. [...] Pressupõem-se definidos os fins e a aplicação incide sobre os meios. [...] Não existe mediação deliberativa entre o universal e o particular [...]. A aplicação assume como única a definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas [...] (p. 19).

Nesse sentido, é bem apropriada a colocação de Calazans (*apud* KUENZER, 1990, p. 13), ao afirmar que “não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento”. Ao transformar os problemas sociais e políticos em problemas técnicos, resolvendo-os de forma neutra e científica, tais problemas tornaram-se também desagregados, fragmentados e unidimensionais, carecendo, apenas de soluções eficazes, simples, seguras e competentes.

Para Sacristán (1998, p. 205),

[...] o modelo de racionalidade positivista, desconhecedor da complexidade da prática e de seus vários determinantes, levou, em muitas ocasiões, à simplificação que evita a multidimensionalidade das situações de ensino que os professores/as manejam e, na maioria dos casos, também a desconsiderar a complexidade dos objetivos e conteúdos do currículo.

Na perspectiva de romper com esta racionalidade técnica e suas conseqüências para a formação humana, autores como Zeichner (1992, 1993), Hernández (1998), Pérez Gómez (1992, 1998), Sacristán e Pérez Gómez (1998), García (1992, 1999), Elliot (1994), Schön (1992, 2000) tecem suas análises para com os problemas da educação na atualidade, como veremos no capítulo seguinte.

A partir dos sentidos atribuídos pela **PF** ao “ser professora”, à concepção de teoria e prática, planejamento e estágio e à própria Educação Física, necessário se faz compreender também sua concepção de dança na perspectiva de sua formação inicial, visto que a mesma é objeto desta investigação.

#### 2.2.5 O Sentido da Dança Escolar para a Professora-Formanda.

Compreender o sentido que a **PF** atribui à dança escolar é essencial para mim, neste momento, por dois motivos: primeiro, porque, enquanto docente da disciplina Rítmica e Dança do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, sinto necessidade de refletir sobre minha própria atuação no quadro da formação inicial de professores dentro da educação superior; e, segundo, porque enquanto investigadora, a partir das falas da **PF**, posso levantar

evidências de sua formação inicial que necessitam ser discutidas e revistas para que o processo de preparação do professor reflexivo seja viabilizado.

Para a **PF**, a dança escolar na Educação Física “é a mais importante [...] é o lugar onde ela deve estar [...]”. Destacam-se nesta colocação duas ênfases: de valor e de localização. De um lado, o valor da disciplina de Rítmica e Dança entre as disciplinas do Curso; e de outro, da sua localização no Curso de Educação Física. A **PF** alega que optou pelo Curso de Educação Física por causa da “dança”. Mas de que dança está se referindo?

Cumprе ressaltar que a **PF**, durante sua trajetória escolar, teve contato com a dança folclórica por meio da Educação Física e, a partir daí, concomitantemente, fez parte de vários grupos de danças folclóricas, advindo dessas circunstâncias sua referência pela opção na graduação. Ao ser questionada sobre o que é a dança na Educação Física, aborda-a de maneira fragmentada, apresentando dificuldades em respaldá-la teoricamente, manifestando-se desta forma: “é o corpo em movimento... é a expressão... é tudo...”.

De onde vêm esses vestígios fragmentados de teorização? Contextualizar a dança no currículo do Curso de Licenciatura da UEM se faz necessário para as reflexões que realizo na seqüência.

A disciplina Rítmica e Dança apresenta-se com essa designação desde a reformulação curricular do Curso de Educação Física da UEM, com adoção do regime seriado anual<sup>29</sup> em 1990, a partir da Resolução 03/87 – CFE, e está localizada no primeiro ano do curso diurno (Quadro 2) e no segundo ano do curso noturno (Quadro 3), conforme a grade curricular anexo.

---

<sup>29</sup> De acordo com a reformulação curricular do Curso de Educação Física da UEM constante no Processo Institucional n. 1009/77-PRO (v. I) (PROJETO PEDAGÓGICO, 1990).

**Quadro 2** – Grade curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – DIURNO.

**Fonte** – Diretoria de Assuntos Acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá – 2002.

**Quadro 3** – Grade curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – NOTURNO.

**Fonte** – Diretoria de Assuntos Acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá – 2002.

No Projeto Pedagógico<sup>30</sup>, oriundo de tal reformulação, a Educação Física é considerada “como um fenômeno social de marcante universalidade no quadro de uma educação permanente capaz de contribuir para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e participativos dos processos de realização” (sic) (PROJETO PEDAGÓGICO, 1990, fls. 330) e define como seu principal objeto de estudo o movimento humano, entendendo que o homem em movimento não é sempre o mesmo, diferenciando o contexto no qual ele se move e os objetivos para os quais ele se movimenta. Nesse sentido, o ramo do conhecimento que trata do movimento humano precisa ter como base os homens concretamente situados, suas condições de vida e sua história.

No referido Projeto está também definido, entre outros aspectos, que o profissional da Educação Física deve ser entendido, antes de tudo, como um educador, deve contribuir para desenvolver o senso crítico de seus alunos e, além disso, estar capacitado para desenvolver pesquisas na área. Para tal consecução, a proposta pedagógica do Curso está organizada em eixos curriculares, a saber: o ser humano, o movimento humano, a cultura corporal, a formação pedagógica e a produção do conhecimento em Educação Física, objetivando por meio de discussões e ações, tornar clara a relação entre teoria e prática, forma e conteúdo, saber e fazer, em uma visão histórica. A proposta pedagógica está assentada em uma perspectiva crítica, no entanto, constata-se que no momento de concretizá-la, apresenta-se pautada no modelo de racionalidade técnica, ou seja, em sua grade curricular estão privilegiados, primeiramente, os conhecimentos teóricos (Quadros 2 e 3) para, posteriormente, aplicá-los na prática.

Essa dissociação também ocorre na disciplina Rítmica e Dança, pois verifica-se que os objetivos e o programa (Quadro 4) apresentam relação com o Projeto Pedagógico do Curso, dentro da perspectiva crítica, apontando, portanto, para uma formação reflexiva e crítica, mas não consolida momentos sistematizados para que o futuro professor transforme os conhecimentos da dança em saber escolar, ou seja, a relação entre o saber e o saber fazer manifesta-se apenas em experiências de ensino esporádicas, não sistematizadas e restritas ao próprio grupo de futuros professores, que pode ser constatada nos critérios de avaliação (Quadro 5).

---

<sup>30</sup> Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UEM (PROJETO PEDAGÓGICO, 1990) constante no Processo nº 1009/77 – PRO (v. I) fls. 322 – 364 e aprovado pela Resolução 070/90 CEP-UEM.

Nesse sentido, compreender o significado de dança, apropriado pela **PF** em sua formação inicial, pode ser de valiosa contribuição para o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Nas falas da **PF** destacam-se expressões recorrentes, tais como: “história da dança [...] expressão corporal [...] contexto histórico [...] cultural [...] ensinar o aluno a contextualizar [...]”.

Ao analisar estas colocações, embora apresentando dificuldades em defini-las, a **PF** está se referindo tanto à proposta fundamentada no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990), que explicita, assim como para outras disciplinas curriculares, os conteúdos e em que perspectiva devem ser desenvolvidos na educação física escolar, bem como a tendência pedagógica denominada crítico-superadora<sup>31</sup>, proposta por SOARES et al. (1992), que norteia o desenvolvimento de conteúdo na disciplina Rítmica e Dança.

---

<sup>31</sup> Concepção pedagógica na Educação Física que, segundo Castellani Filho (1997), “situa-se dentre as teorias críticas da educação, tendo-se como referência, o quadro das Concepções Filosóficas da Educação, elaborado por Saviani”. É chamada crítico-superadora porque tem “a concepção histórico-crítica como ponto de partida, [...] porém privilegia uma dinâmica curricular que valoriza na constituição do processo pedagógico, a interação dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo e espaço pedagógicos, normatização, ...) e segmentos sociais (professores funcionários, alunos e seus pais, comunidade e órgãos de administração,...)”. (CASTELLANI FILHO, 1997, p. 17).

**Quadro 4** – Programa da Disciplina Rítmica e Dança do Curso de Licenciatura em Educação Física.

**1. EMENTA:**

O ritmo e sua relação com o movimento humano. Fundamentos histórico-culturais, pedagógicos e técnicos da dança.

**2. OBJETIVO:**

- 2.1. Desenvolver o estudo das diversas manifestações do ritmo e sua aplicabilidade nas diferentes áreas da Educação Física
- 2.2. Dominar os conteúdos técnicos-pedagógicos da rítmica e dança.
- 2.3. Desenvolver uma prática reflexiva e crítica em relação às atividades Rítmica e Dança.
- 2.4. Desenvolver uma prática pedagógica através de experiências de ensino.

**3. PROGRAMA:**

- 3.1. – Rítmica e Ritmo
  - 3.1.1. Conceitos objetivos, definições
  - 3.1.2. Universalidade do Ritmo
  - 3.1.3. Ritmo natural e ritmo métrico
- 3.2. – Estudo do Ritmo e sua aplicabilidade na Educação Física
  - 3.2.1. Ritmo e música: Elementos da música, características dos sons, elementos do ritmo, estruturas rítmicas, valores musicais aplicados às formas básicas do movimento.
  - 3.2.2. Recursos que podem ser utilizados no trabalho de ritmo, nas diferentes áreas da Educação Física.
  - 3.2.3. Aspectos didático-pedagógicos das atividades rítmicas nas diferentes faixas etárias: jogos rítmicos para percepção auditiva, sentido rítmico, memória rítmica, segurança rítmica, comunicação rítmica, brinquedos cantados e expressão corporal.
- 3.3. – A dança como linguagem corporal e sua utilização na Educação Física
  - 3.3.1. Conceitos objetivos, definições
  - 3.3.2. Manifestação da dança através dos tempos (origem e evolução)
  - 3.3.3. Significado da dança para o homem
  - 3.3.4. A dança na Educação Física
- 3.4. – Fundamentos técnicos da Dança
  - 3.4.1. Desenvolvimento da conscientização do corpo, experiências de movimento em relação ao tempo, à dinâmica, espaço.
  - 3.4.2. Improvisação na dança
  - 3.4.3. Desenho coreográfico
- 3.5. – Aspectos didático-pedagógico de diferentes manifestações da dança
  - 3.5.1. Dança Elementar
  - 3.5.2. Danças Folclóricas
  - 3.5.3. Danças de Salão
  - 3.5.4. Outras manifestações
- 3.6. – Atividades Extra-curriculares

**Quadro 5** – Critérios de Avaliação da Disciplina Rítmica e Dança do Curso de Licenciatura em Educação Física.

**1º BIMESTRE:**

1 avaliação teórica

**2º BIMESTRE:**

1 avaliação teórica

1 avaliação prática (interpretação)

**3º BIMESTRE:**

1 avaliação teórica

1 avaliação prática (grupo)

**4º BIMESTRE:**

1 avaliação teórica

1 trabalho de pesquisa

**EXAME FINAL:**

1 avaliação teórica

Mas, como a Educação Física e a dança são tratadas nestas propostas?

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990) foi elaborado de acordo com uma perspectiva crítica, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani. Neste currículo, a Educação Física é considerada como uma área do conhecimento e que tem como objeto de estudo o corpo em movimento, no entanto, “este corpo não é entendido como mera manifestação cinestésica, mas como um **corpo humano** em movimento. Nesse sentido, encontra-se condicionado de forma contraditória pelo movimento histórico e cultural da sociedade em que se insere” (PARANÁ, 1990, p. 177).

Nesta linha de raciocínio, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná levanta a necessidade de

[...] entender a dialética de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo na história e na sociedade brasileira, para que a Educação Física saia de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o de área do conhecimento (PARANÁ, 1990, p. 175).

Dentro dessa proposta, tomando o corpo em movimento como objeto de estudo da Educação Física, “deve-se partir da análise deste movimento e das diversas expressões corporais do homem em suas relações sociais, para uma seleção de conteúdos historicamente colocados” (PARANÁ, 1990, p. 177). Essas formas de expressão do corpo em movimento são manifestadas por meio da ginástica, da dança, dos jogos e dos esportes na perspectiva histórico-crítica, permitindo ao “educando analisar e refletir sobre estas diferentes formas de manifestação cultural” (p. 178), por meio das relações sociais estabelecidas.

A dança é entendida nessa proposta como

[...] uma linguagem corporal através do movimento rítmico, cadenciado, traduzindo emoções, fantasias, idéias e sentimentos. [...] Ela exprime a “alma” do povo, as características de sua formação étnica, seus hábitos, a tradição de seus costumes, um ritmo próprio expresso no compasso de suas músicas (PARANÁ, 1990, p. 177).

Dessa forma, estão previstos em seus conteúdos, desde a educação infantil até a 8ª série do ensino fundamental, o trabalho com brinquedos cantados, danças populares, jogos rítmicos, expressão corporal, danças folclóricas, ritmo, jogos dramáticos, consciência corporal, danças em geral, dentre outros, e a relação histórico-social dos movimentos que compõem esses conteúdos e suas implicações na sociedade brasileira, bem como a análise crítica, origem e história das danças.

Em relação a esse currículo, a **PF** manifestou seu entendimento desta forma: “Pelo menos na parte que eu vi [...] 1ª a 4ª séries, estava lá, danças e danças folclóricas [...] Dentro da dança folclórica eu percebi [...], era mais para união da história [...], do contexto histórico-cultural [...], ensinar o aluno a contextualizar [...]”.

Apesar da **PF** referir-se a uma contextualização histórica dos conteúdos, evidencia-se que não houve apreensão dessa perspectiva pedagógica em sua formação. E, por que seu olhar volta-se

sempre para a dança folclórica, caracterizando um reducionismo? Será que só a dança folclórica pode ser contextualizada historicamente? E os outros conteúdos?

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, proposta por Soares et al. (1992) e que vem subsidiando teoricamente o desenvolvimento da disciplina Rítmica e Dança do Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM, destaca-se a necessidade de ser desenvolvida

[...] uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: Jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p. 38).

Nesse sentido, os autores salientam que os conteúdos do ensino configurados pelas atividades corporais institucionalizadas necessitam ser historicizados, objetivando a compreensão de que a “produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (p. 40), possibilitando aos alunos o entendimento da realidade natural e social em uma visão de totalidade.

A dança, nesta perspectiva, enquanto tema da cultura corporal, deve ser tratada pedagogicamente na escola de forma crítico-superadora, evidenciando o seu sentido e o seu significado dentro do nosso contexto sócio-histórico. Considerada como expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem, a dança pode ser também considerada “[...] como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, etc.” (SOARES, et al., 1992, p. 82).

Enquanto linguagem corporal e social, e para que se cumpra seu papel de comunicação, utilizando o corpo como suporte para tal, os autores propõem para a dança o

[...] desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase na técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito (SOARES et. al., 1992, p. 83).

De acordo, ainda com esses autores, dentro dos conteúdos de ensino da dança podem ser abordados o desenvolvimento técnico, com base nos fundamentos do estudo do ritmo, espaço, energia, e o conteúdo expressivo, por meio das ações da vida diária, sensações corporais, estados afetivos, o mundo do trabalho, os problemas sócio-políticos atuais, etc, sistematizados por ciclos<sup>32</sup>, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, constatando os dados da realidade, para, a partir daí, interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Ao ser indagada sobre os conteúdos de dança que foram desenvolvidos em sua formação inicial, a **PF** aborda-os da seguinte forma: “nossa, foi muita coisa [...] as vivências [...], as danças foram trabalhadas no geral e algumas mais específicas [...]; estudo do ritmo, expressão, toda a história da dança [...], noções de tempo, espaço e energia [...] Tanta coisa [...] que nem consigo lembrar agora [...] é porque eu acho que a disciplina Rítmica e Dança foi a que me deu mais bagagem [...]”.

Percebe-se, embora de forma desarticulada, que a fala da **PF** retrata uma certa apreensão dos conteúdos que devem ser trabalhados na escola, porém o mesmo não acontece em relação à concepção teórica que subsidia tais conteúdos.

Tal situação permite-me traçar algumas reflexões. Embora haja convergências em uma perspectiva crítica entre o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UEM, a proposta do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e o desenvolvimento do programa da disciplina Rítmica e Dança, como visto até aqui, prevaleceu na formação inicial da **PF** uma visão reducionista e fragmentada acerca da Educação Física em geral, e da disciplina Rítmica e Dança em particular. A reflexão e a análise dos conteúdos abordados não foram, portanto, suficientes para que a **PF** rompesse com a hegemonia da racionalidade técnica presente em sua formação inicial.

Nesse sentido, parece-me necessário desenvolver uma prática pedagógica que rompa e supere o paradigma dominante da prática pedagógica do professor universitário, de forma que seja

---

<sup>32</sup> Os ciclos de escolarização proposto por SOARES et. al. encontram-se detalhados no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, (1992).

assegurada uma formação crítica e reflexiva para o futuro profissional, oportunizando-lhe condições de promover renovações das práticas pedagógicas, não só em sua formação inicial, como também continuada, com vistas à construção de uma Educação Física e de uma sociedade realmente democrática e de qualidade.

Entender professor e alunos como agentes sociais, presentes na relação ensino-aprendizagem, e que, portanto, ambos sejam sujeitos inseridos e determinados socialmente, requer a compreensão de que o professor exerce sua função de mediador entre o conhecimento específico e o fazer pedagógico, articulando tanto o saber quanto o saber fazer. É nesta perspectiva que a atenção tem sido voltada para as práticas reflexivas, em busca de alternativas para a formação de professores e da qualidade da educação e que serão tratadas no próximo capítulo.

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO POR MEIO DE SESSÕES DE ESTUDOS**

#### **3.1 Introdução**

Após a realização da entrevista inicial, em que foi tomada para análise o processo de formação inicial da professora de Educação Física (**PF**), iniciamos as sessões de estudos<sup>33</sup>, em um total de seis encontros.

Essas sessões de estudos foram organizadas por meio de encontros semanais, visando a formação reflexiva da **PF** e o desenvolvimento de sua docência nessa perspectiva formadora. E, para tal, estudamos as propostas de diferentes autores tais como: Nóvoa (1992), Zeichner (1992, 1993), Pérez Gómez (1992, 1994), García (1992, 1999), Schön (1992, 2000), Alarcão (1996), Hernández (1998), que nos oferecem subsídios para o entendimento da formação reflexiva, pois os mesmos já vêm estudando há algum tempo o pensamento do professor, mediada pela reflexão, em um contexto de incerteza, singularidade e instabilidade que caracteriza o cotidiano escolar.

#### **3.2 A Formação Reflexiva da Professora-Formanda.**

Para as sessões de estudos, a **PF** realizou leituras preliminares dos autores indicados e a cada encontro foram discutidas questões relacionadas à compreensão dos capítulos, das obras; articulação do referencial estudado com as possibilidades das práticas pedagógicas; clareamento das expressões próprias dos textos e os seus respectivos significados conceituais.

A par das discussões recentes em torno da formação reflexiva e do professor reflexivo, e as diferentes interpretações que o termo possa suscitar, fundamentalmente, encontramos nestes autores uma postura contrária ao paradigma da racionalidade técnica, bem como o resgate ao saber da experiência do professor, tanto em sua formação inicial quanto em sua vida profissional.

---

<sup>33</sup> As sessões de estudos foram realizadas nos dias 27/06/02, 04/07/02, 15/07/02, 20/07/02, 23/07/02, e, 30/07/02.

Nóvoa (1992, p. 25), citando Dominicé, justifica a importância de se dar um estatuto a esse saber, em que

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

O contato inicial com o livro “Os professores e sua formação”, coordenado por Antonio Nóvoa (1992), suscitou-me, primeiramente, curiosidade e, em seguida, a necessidade de confirmar muitos dos argumentos defendidos pelos autores acerca da formação reflexiva, com o intuito de buscar melhoria na qualidade da formação inicial do professor de Educação Física.

Pérez Gómez (1992, p. 113), afirma que “a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores” e que o mesmo “deve ser capaz de actuar e de refletir sobre a sua própria acção como formador” (p. 112). Estas colocações se apresentaram como um grande desafio para meu trabalho, mas também desvelou-me um possível caminho para a trajetória que me levou a esta investigação e, em seguida, à própria formação reflexiva da **PF**.

Todos os materiais que serviram de subsídios foram, antecipadamente, lidos pela **PF**, já que o objetivo era o de preparar um professor reflexivo, de acordo com a proposta dos autores citados. A **PF** considera que o projeto de pesquisa está bastante claro em sua proposta, afirmando que “tudo o que fui lendo foi se encaixando na nossa realidade”. De que realidade **PF** está falando?

Diante da dificuldade em compreender o significado da racionalidade técnica em sua formação, a professora confessa a necessidade de buscar aprofundamento, principalmente quando indaga por que “as situações de vivenciar a prática docente não refletem a realidade escolar” e também o sentido de que os “modelos já não respondem às necessidades educativas atuais”.

A **PF** evidencia uma compreensão parcial, pois em seguida realiza a seguinte colocação: “É isso que senti na formação, quando falei da prática de ensino, sabe? Parece que os professores falam uma coisa e lá fora é diferente...”

Para clarear a questão da racionalidade técnica, foram utilizados Habermas (1968), Enguita (1989), Wenzel (1994) Santos (1996), Hypólito (1997), Santomé (1998), dentre outros, resgatando todo o processo de transformações sociais pela ótica da divisão do trabalho, amplamente discutido no segundo capítulo deste trabalho.

Schön (1992, 2000) aponta que a racionalidade técnica se faz inadequada para o modelo educativo porque: a) ignora que o conhecimento deve estar inserido em um contexto socialmente estruturado, b) negligencia os saberes dos professores construídos ao longo de seu cotidiano docente e, c) não reconhecendo os problemas do real e do cotidiano como complexos, únicos, contextualizados, pretende solucioná-los com o uso de técnicas e com a aplicação linear da teoria à prática, provocando um grande distanciamento entre a universidade e a escola.

Pérez Gómez (1992) aponta também para a inadequação dessa forma de pensar tanto a escola quanto a docência, pois a sociedade industrial tem mostrado historicamente sua preocupação

[...] com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais acessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido (p. 95).

Santos (1996, p. 16) apresenta esse mesmo paradoxo e, por meio da dialética, afirma que “nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária, e a sua impossibilidade política”. Para o autor, a par do desenvolvimento tecnológico, capaz de suprir as necessidades do homem, vive-se na repetição do passado, daquilo que ele tem de pior, a banalização da miséria, da exclusão social, da degradação física e psíquica do homem. Por isso, discutir qualidade na educação, autonomia, emancipação em uma sociedade que continua controlando de forma requintada, o tempo, o

espaço, o corpo, o pensamento e o fazer do sujeito, requer um referencial teórico que dê conta de desvelá-la e denunciá-la em seus limites, o que significa fazer a leitura para além da realidade posta, por meio da reflexão, da análise, da argumentação.

Interessante ressaltar que, à medida que a **PF** foi entendendo como a racionalidade técnica foi sendo incorporada na sociedade em geral e na educação em particular, suas reflexões passaram a ser mais consistentes, traduzidas ora como espanto e indignação, ora como surpresa, detectadas em diferentes colocações com esta: “é essa dificuldade que eu sentia, de ligar essas coisas à história da Educação Física [...] agora entendo que a Educação Física já nasceu dentro dessa racionalidade técnica e do positivismo [...] E é até hoje, né?”.

Em relação à teoria e à prática, a **PF**, referindo-se à dicotomia entre as mesmas oriunda da racionalidade técnica, assim se manifestou: “É incrível, sabe? Eu via isso no curso, faltou exatamente isso [...]”. E mostrando compreensão da minha proposta, manifesta-se: “daí é que entra sua proposta de reflexão [...] para mudar isso”.

A proposta da epistemologia da prática reflexiva prevê exatamente a necessidade de as universidades superarem o modelo de formação de professores predominante, em que as escolas limitam-se a consumir a teoria produzida na universidade. Para tal, o ensino reflexivo possibilita ao futuro professor o entendimento

[...] de que um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino; [...] de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Nesse sentido, torna-se claro que os conhecimentos produzidos nas universidades não garantem uma preparação definitiva, pois é no cotidiano e no real que os professores continuam a aprender, necessitando, para tanto, que seus conhecimentos, gerados pelas experiências práticas, sejam valorizados.

[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor significa que o processo de compreensão e melhoria no seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber intensivamente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Nessa perspectiva, Zeichner (1992) ressalta a importância do *practicum* na formação inicial de professores, com base no ensino prático reflexivo, como confronto ao ensino como ciência aplicada, próprio do modelo da racionalidade técnica. O autor inclui, neste *practicum*, todos os tipos de observações e práticas de ensino em um programa de formação inicial de professores, que vão desde experiências que precedem o estágio às experiências educacionais dos futuros professores no âmbito do ensino formal.

A **PF** apresentou uma certa dificuldade em entender o contexto de *practicum* a que se refere Zeichner no sentido do caráter investigativo: “É, eu achei meio complicado isso [...]. Ele fala em profissionalização de professores para uma sociedade mais justa [...]”.

**PF** está evidenciando que, em sua formação, o *practicum* esteve vinculado à idéia do ensino como ciência aplicada, em que os futuros professores aplicam, durante o *practicum*, a teoria aprendida na universidade. Atualmente, as propostas inovadoras para a formação inicial de professores advogam o *practicum* como caráter investigativo, reconhecendo o papel do professor como produtor de conhecimento a partir de sua prática, com vistas à melhoria da qualidade da educação em geral e do ser humano em particular.

Para Schön (2000, p. 15), as escolas que formam profissionais devem “repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como elemento-chave da educação profissional”.

O ensino prático reflexivo é denominado de epistemologia da prática reflexiva e, segundo GARCÍA (1992, p. 59), embora haja “uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade das propostas metodológicas”, a reflexão é, na atualidade, o conceito mais

utilizado por “investigadores, formadores de professores e educadores diversos ao se referirem às novas tendências na formação de professores”.

Compreender a epistemologia da prática reflexiva requer um entendimento anterior sobre o que é a própria reflexão. Essa necessidade foi manifestada pela **PF** no início de nossas sessões de estudo, a partir da obra de Alarcão (1996, p. 174) que ressalta que o homem atual, “de certo modo, quer reaprender a pensar [...] para reencontrar a sua identidade perdida”.

Do léxico aos conceitos filosóficos e psicológicos acerca da reflexão, estudiosos da atualidade, referenciados no início deste capítulo, reconhecem o pressuposto do distanciamento que a reflexão permite entre o sujeito e o objeto de análise. No entanto, foi com John Dewey (1859-1952) que o movimento em torno do ensino e da formação reflexiva ganhou escopo, a partir de sua obra intitulada “*How we think*”, de 1910<sup>34</sup>, em que o autor faz uma importante distinção entre o ato humano reflexivo e o rotineiro, colocando a reflexão como uma forma especializada de pensar, influenciando o movimento pedagógico tanto do início do século XX como ainda nos nossos dias (ZEICHNER, 1993).

Compreender esta distinção, bem como sua teoria, que tanto influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo, torna-se condição preliminar para a compreensão da prática reflexiva, proporcionando o suporte para este trabalho e clareando a trajetória de estudos visando a formação reflexiva da **PF**.

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo, pedagogo norte-americano, idealizador da escola-laboratório e responsável pelo movimento e propagação da Escola Nova em quase todo o mundo, postulava a formação do homem integral, buscando estabelecer novos caminhos ao situar o pensamento filosófico o mais próximo possível dos problemas práticos. Embora tenha algumas características em comum com os pensadores do Pragmatismo<sup>35</sup>, ele concebe o instrumentalismo justificando que o conhecimento resulta da experiência e da atividade

---

<sup>34</sup> Para este trabalho, utilizo a publicação em Língua Portuguesa “Como pensamos”, 2ª edição de 1953, da Companhia Editora Nacional de São Paulo.

<sup>35</sup> Pragmatismo - doutrina filosófica que adota como critério da verdade a utilidade prática, identificando o verdadeiro com o útil.

dirigida, defendendo, portanto, o ensino pela ação e não pela instrução como no ensino tradicional. Em sua extensa obra sobre educação, entendida por ele como uma reconstrução contínua da experiência humana, a partir de suas necessidades e seus interesses, Dewey desloca o eixo das preocupações para as experiências mediadas pela colaboração e cooperação e dá direção democrática tanto à escola como às atividades de ensino.

No Brasil, as idéias de Dewey tiveram grande repercussão no âmbito educacional e, não sem críticas, foram estudadas e divulgadas por Anísio Teixeira, na primeira metade do século XX. Embora as críticas não neguem o desenvolvimento do pensar como uma das funções no processo de ensino-aprendizagem e da educação formal, alguns teóricos críticos brasileiros, dentre eles Saviani (1991), Libâneo (1991), Luckesi (1992), Gadotti (1993), consideram Dewey e seu pragmatismo, como liberal, por não levar em consideração, em sua concepção reflexiva, os determinantes estruturais da sociedade de classe em que vivemos, valorizando apenas as potencialidades do indivíduo para adequação a uma ordem estabelecida. De qualquer forma, Dewey deixou um legado pautado na reflexão a partir da experiência e que subsidiou outros estudiosos no âmbito educacional.

Em sua obra “Como Pensamos” (1953, p. 3), Dewey emprega o termo pensamento em três momentos: primeiro, usa o pensamento em um sentido vago, tudo o que “se passa no espírito, tudo o que nos vêm a cabeça”; segundo, eleva o pensamento a tudo que está presente no espírito e; terceiro, a categoria do pensamento reflexivo, considerada pelo seu valor educativo. Para ele, o pensamento reflexivo se traduz pela melhor maneira de pensar, definindo-o como “uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 15). Há que se levar em consideração, de acordo com ele, dois elementos do pensamento reflexivo: um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida, provocado por uma dada situação, e atos de pesquisa e investigação para tentar solucionar o problema. Portanto, o “problema a resolver determina o objectivo do pensamento e este objectivo orienta o processo do acto de pensar” (p. 14).

Acrescenta ainda o autor, que o pensamento reflexivo é “uma série lógica de idéias de modo que cada uma engendra a seguinte como sua conseqüência natural e, ao mesmo tempo, articula-se com a idéia precedente” (p.4), aspirando chegar sempre a uma convicção,

aceitando o verossímil ou repudiando o inverossímil. Para se chegar a esse nível de reflexão, afirma que

[...] o pensamento reflexivo faz um activo, prolongando e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efectuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam (...) mas, para firmar uma crença em uma base sólida de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (p. 8).

Esse esforço consciente e voluntário traduz-se pela necessidade de abandonar a inércia, que leva a aceitar as sugestões superficialmente, para a busca de dados, provas e inferências, em uma operação mental que resulta em estado de inquietação e conturbação.

Entre as sugestões e inferências e as provas, Dewey (1953, p. 78) identifica cinco fases distintas nesse processo:

1º) uma dificuldade encontrada; 2º) a sua localização e definição; 3º) a sugestão de uma solução possível; 4º) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão; 5º) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa.

Para o autor, a primeira e a segunda fases caracterizam-se pela necessidade de reflexão para harmonizar as sugestões e possíveis conclusões sobre um dado problema ou dificuldade. Para a definição do carácter da dificuldade bem como a análise de sua natureza, “há a necessidade de fazermos deliberadamente observações sistemáticas para projectarem luz sobre a causa da perturbação ou patentearem o carácter especial do problema” (p. 80). Isto implica em suspender a formação de juízos e preconceitos que levam a conclusões precipitadas.

A terceira fase da reflexão é a da sugestão como “verdadeiro núcleo da inferência” (p. 82). É mais ou menos especulativa e arriscada e, enquanto a conclusão sugerida não é aceita, configuram-se então as suposições, conjecturas, hipóteses, passando da possibilidade inicial para a probabilidade.

A quarta fase possibilita a elaboração racional de uma idéia ou de um raciocínio, enquanto conteúdo de uma idéia face a um problema: “Assim como uma idéia é deduzida de factos, o raciocínio, por sua vez, deriva-se de uma idéia” (p. 83). O raciocínio possibilita o exame do problema minuciosamente, contribuindo como elos “que reúnem, em um todo congruente, extremos aparentemente incompatíveis” (p.83).

A quinta fase traduz-se na verificação de uma idéia e a conseqüente formação de uma crença que, por meio da observação e da experiência, produzem os resultados conjecturados ou não, levando a novas observações ou experimentações.

Torna-se claro que, para Dewey, o ato reflexivo de pensar não é natural e nem automático, há a necessidade de educar o pensamento em forma de disciplina e também de liberdade. A disciplina não deve ser entendida como coação, passividade ou servilismo mental, mas como “capacidade mental susceptível de exercer-se independente, emancipada de qualquer sujeição a outrem” (p. 67), da mesma forma que a liberdade é aquela que aponta para a liberdade intelectual, que

[...] reside no poder do pensamento exercitado, na habilidade para examinarem-se os vários aspectos de uma coisa, de observá-las sem idéias preconcebidas, a fim de avaliar se já dispomos, ou não, da quantidade e espécie de provas exigidas para a conclusão e, no caso negativo, para sabermos onde e como procurar essa prova. (DEWEY, 1953, p. 70).

Para que a ação reflexiva se concretize, necessário se faz três atitudes que favorecem as metodologias de investigação e verificação e que, para Dewey, importa serem cultivadas.

Lalanda e Abrantes (1996, p. 52) resumem-nas em:

a) abertura de espírito – caracteriza-se pela receptividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas. Mas também pela capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e reconhecer a probabilidade de erro em todas as situações; b) responsabilidade – passa pelo exame cuidadoso e adoção das conseqüências de um projeto, assegurando a consistência e validade de uma crença; c) empenhamento – traduz-se na adesão ao assunto que deve prender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de solicitar.

A **PF** considera importante essas atitudes por parte do professor, posicionando-se desta forma: “Se não tiver entusiasmo a gente não muda nada. Chega lá (na escola) já está tudo pronto, a gente se acomoda e acha que é assim mesmo [...]”.

Nesta fala, ela não estaria apontando para a necessidade de mudanças no sistema educacional e no próprio fazer pedagógico do professor? Outra questão suscitou meu questionamento: Essa reflexão por parte da **PF** já é oriunda de nossos estudos?

Ao distinguir o ato de pensar do pensamento reflexivo, Dewey contribuiu sobremaneira para o ensino problematizado, reconstituído por meio da experiência, incitando os professores à separação dos problemas no ensino e na aprendizagem por meio de questionamentos, observações e análises reflexivas.

Após estudarmos a doutrina de Dewey (1953), a **PF** referiu-se à mesma da seguinte forma: “achei genial, [...] é incrível como Dewey fala sobre o pensar [...] e a gente não pára prá pensar [...]”.

No entanto, ao ser indagada sobre como um professor pode ser reflexivo, a **PF** respondeu “refletindo sobre toda a ação dele”. Mas como?

Apesar da **PF** dizer que havia entendido a proposta de Schön, estudada no projeto de pesquisa, ao verbalizar “eu entendi que nós vamos refletir sobre cada parte da prática pedagógica, né? o antes, o durante e o depois [...]”, percebi que ela não havia incorporado o sentido em torno de questões básicas: o quê, o para quê e o como de nossas ações. Assim, procurando clarificar a epistemologia da prática reflexiva de Schön, propusemo-nos realizar um estudo conjunto sobre a sua teoria.

Donald Schön, norte-americano, filósofo por formação e com uma trajetória de pesquisador e professor centrado nas preocupações com a formação profissional, mais especificamente com a formação do arquiteto e engenheiro, desenvolveu sua teoria, denominada de epistemologia da prática. Enquanto professor do Massachusetts Institute of Technology/MIT, no início dos anos 70 do século XX, realizou estudos acerca da formação profissional, tomando como

referência a teoria da indagação de Dewey, exatamente no aspecto em que as situações de incertezas, instabilidades e surpresas que emergem do cotidiano de uma prática profissional devam ser analisadas.

Para Schön, assim como para Dewey, o processo de reflexão oriundo dessas situações envolve análise cuidadosa e persistente do profissional, uma vez que, intuição, emoção, crenças e valores individuais manifestam-se em seu saber fazer.

A produção teórica de Schön estava voltada para a formação profissional de diferentes áreas, no entanto, foram resgatadas como modelo de orientação para a formação de professores “em meio de um dos processos cíclicos de reforma educativa” (SCHÖN, 1992, p. 79), nos anos 90 do século passado, nos Estados Unidos da América, uma vez que o modelo vigente era considerado inadequado, atribuindo a causa da ineficiência às escolas e aos professores o que, segundo Schön, “equivale culpar as vítimas” (p.79).

Essa colocação, particularmente, produziu um grande efeito na **PF** e, após discuti-la comigo, para ter certeza se havia interpretado corretamente, manifestou-se: “É interessante isso, porque se a gente não foi preparada, como mudar? A tendência é reproduzir...”, fazendo claramente alusão à sua preparação durante a formação inicial do professor.

Nas obras “*The Reflective Practitioner*” (1983) e “*Educating the Reflective Practitioner*” (1987), esta última publicada no Brasil no ano de 2000, Schön tece suas críticas à formação profissional calcada na racionalidade técnica, paradigma hegemônico na estrutura universitária, responsável pela “separação entre a pesquisa e a prática e que não deixam espaço para a reflexão na ação, criando assim um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes” (2000, p. vii). Além disso, propõe outra base epistemológica, ou seja, a epistemologia da prática, centrada na reflexão na ação, a partir das situações práticas reais frente às incertezas, singularidades e conflitos que emanam deste contexto, e para o qual o bom profissional já possui competências e talento inerentes à prática habilidosa.

Nesse sentido, “o projeto de educação profissional deveria ser refeito, para combinar o ensino da ciência aplicada com a instrução, no *talento artístico* da reflexão-na-ação” (SCHÖN 2000, p. viii, grifo do autor). Ele refere-se ao talento artístico como sendo “o tipo de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (p. 29), ou então, “a competência através da qual os profissionais realmente dão conta das zonas intermediárias da prática” (p. 22).

Na relação entre o conhecimento profissional e uma prática competente, o talento artístico se apresenta como um exercício de inteligência, criatividade e improvisação evidenciando um saber-fazer teórico e prático que se manifesta na ação do profissional frente a situações indefinidas, complexas e instáveis e no diálogo que este estabelece com tais situações. Schön (2000) acrescenta que o talento artístico se apresenta como uma variante das competências que demonstramos, por meio de ações espontâneas e habilidades em nosso cotidiano, mas que “não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam” (p. 29). Esse conhecimento é denominado por ele de conhecer-na-ação e que se constitui em um primeiro momento para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, pois refere-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes” e que, embora tenhamos dificuldade em torná-la verbalmente explícita, é possível, “através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas” (SCHÖN, 2000, p. 31).  
Afirma ainda que

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea (p. 31).

O autor destaca que “conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação” (p. 32, grifo nosso). Embora o conhecer-na-ação permita tais tarefas rotineiras, existem os elementos surpresas que não se encaixariam nas categorias do conhecer-na-ação do professor.

A busca por respostas, constitui-se em um segundo momento, denominado por Schön (2000, p. 32) de reflexão-na-ação e que significa

Refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos.

Essa interferência na situação em desenvolvimento implica em uma reflexão crítica, que conduz a pensar criticamente “sobre o pensamento que nos levou a esta situação difícil” (p. 33) e se constitui pela maneira como o profissional cria e recria sua rotina, soluciona problemas, experimenta novas propostas e seleciona decisões frente a um elemento inesperado.

No momento que estávamos discutindo a reflexão-na-ação, a **PF** fez uma relação imediata com uma experiência que ela havia vivenciado durante a semana<sup>36</sup>, posicionando-se e concordando com o autor:

Nessa experiência que estou tendo de dar aulas de dança para a festa junina, aconteceu uma coisa: tem um menino que é lindo, da 4ª série, mas a gente sabe que ele tem uma história de espancamento por parte do pai, desde que era bebê. Então, ele tem um comportamento estranho, ora ele é um encanto e [...] de repente [...] muda o comportamento. Durante o ensaio ele começou a cuspir em todos os meninos, aí, imagine [...] 40 crianças... eu havia percebido que ele dançava direitinho a coreografia, então eu chamei ele prá ficar na frente e me ajudar [...] aí o menino ficou um amor e até dançou melhor prá se aparecer [...]

Schön admite a sutileza entre estes dois processos, distinguindo-os por uma simples questão de sistematização. O refletir na ação leva o profissional a experimentos imediatos, imbuído de todo o arcabouço que lhe é peculiar, refletido em sua ação, portanto, o que o sujeito é, pensa e sente faz aparecer objetiva e significativamente em suas ações.

Conhecer-na-ação e refletir-na-ação, sob este aspecto, não são excludentes, eles ocorrem em um processo único em que, a ação, a crítica e a reestruturação da ação se desenvolvem configurando-se em um conhecimento prático. No entanto, novos problemas e situações emergem, em que a reflexão-na-ação não dá conta de explicar e, nesta condição, o

---

<sup>36</sup> A experiência citada pela **PF** estava sendo desenvolvida em uma Escola Pública do Município de Maringá, originária de uma solicitação realizada pela própria escola, em decorrência das atividades propostas em estágio supervisionado.

profissional recorre a uma nova compreensão do fenômeno, outra perspectiva de análise, uma nova problematização. Nesse momento de reflexão-sobre-a-ação, Schön (2000, p. 32) afirma que podemos pensar “retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”.

Nesse sentido, a reflexão-sobre-a-ação é o momento em que o profissional reflete a *posteriori* sobre o “quê” e o “como” de suas ações, tomando consciência das mesmas e, a partir daí, busca a teorização sobre o problema, constituindo o momento de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Este caracteriza-se pelo momento em que, distanciado da ação, o profissional posiciona-se criticamente perante os problemas, normalmente a partir de uma descrição verbal dos mesmos e, ao refletir sobre a reflexão-na-ação ocorrida, ele pode influir, alterar e elaborar novas ações. Esse momento é intencional, na medida em que o profissional é levado deliberadamente a reconstruir mentalmente a ação anterior, levando-o a progredir em seu desenvolvimento e ajudando-o a definir novas ações futuras, por meio de um conhecimento contextualizado.

Ao valorizar o ensino prático como modelo a ser adotado na investigação universitária, contrapondo-se ao modelo tradicional, epistemologicamente positivista, Schön (2000, p. 41) defende um ensino para aprender “as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em situações problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares”. As premissas para esta formação proposta pelo autor estão centradas em um *practicum*, “que é um mundo virtual que representa o mundo da prática [...] e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira” (SCHÖN, 1992, p. 89); e, também, em um tipo de aprender fazendo que envolve a presença de um tutor que, por ser mais experiente, é capaz de indicar ao aluno outros caminhos e dar-lhe orientações por meio de uma relação dialógica e reciprocamente reflexiva.

Acho importante destacar que as estratégias de formação que Schön preconiza e que Alarcão (1996) traz com muita clareza foram de extrema importância para este trabalho, indicando um caminho que eu poderia percorrer durante as sessões de estudos com a **PF**, e que se apresentam na forma de “experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência e análise de situações homológicas” (p. 19).

Em seu conjunto, as estratégias incluem:

[...] demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa, crítica, reapreciação, verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na acção e diálogo com a situação, envolvimento do formando nesse mesmo diálogo, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e actuação características dos profissionais (ALARCÃO, 1996, p. 21).

Ao distinguir os conceitos que integram o pensamento prático do profissional, Schön (1992) resgata-os como reacção ao ensino tecnocrático norte-americano, apoiando-se também nas críticas tecidas por Habermas a respeito do positivismo e da racionalidade técnica, pelo fato de não possibilitarem a auto-reflexão e a reflexão e, portanto, a emancipação humana. Nessa perspectiva, Pérez Gómez (1992) apresenta uma relação entre os três conceitos que integram o pensamento prático em Schön e Habermas, em que

[...] o *conhecimento-na-acção* (conhecimento técnico ou solução de problemas, segundo Habermas) é o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber-fazer. [...] *Reflexão-na-acção* (deliberação prática, segundo Habermas) [...] frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que actuamos. [...] A *reflexão-sobre-a-acção* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção* (reflexão crítica, segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção. (p. 105)

Pérez Gómez (1992, p. 103) considera importante frisar que a “reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” que devem estar integrados significativamente no processo de reflexão.

Por essa razão e fundamentados nas críticas realizadas por Habermas, é que os autores que postulam a epistemologia da prática reflexiva na formação inicial e continuada do docente, tomam a reflexão como norte para suas teorizações.

Zeichner (1993, p. 16) também aponta para essa mesma direção, explicitando que esse movimento

[...] pode ser considerado uma reação contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma forma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. Portanto, ele implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar (sic) às mãos dos professores.

A **PF** faz uma reflexão interessante quando consegue articular a formação reflexiva à autonomia e à necessidade da formação contínua, afirmando: “Senão nós nunca vamos romper com isto, né? [...] sempre vai ter alguém lá em cima mandando em todo mundo”.

Schön (1992) já alertava para o inevitável confronto entre a burocracia escolar e as condições para uma prática reflexiva visto que o “sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar” enfatizando que o desenvolvimento de uma “prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional” (p. 87). Zeichner (1993) também faz referência sobre essa questão apontando que muitas investigações no campo da educação “permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula. Quando levados em conta, os professores são vistos como meros consumidores destas informações” (p. 17).

Em que pese o conceito de autonomia, no sentido filosófico ou no próprio léxico, como a “faculdade de se governar por si mesmo, direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação” (DICIONÁRIO MELHORAMENTOS, 1995), esta se faz impeditiva no modelo capitalista, já que a ordem do mundo do trabalho, segundo Habermas (1968, p. 68) segue duas tendências evolutivas: “1) um incremento da actividade intervencionista do Estado, que deve assegurar a estabilidade do sistema e, 2) uma crescente interdependência de investigação técnica, que transformou as ciências na primeira força produtiva”.

Para Habermas (1968), as questões práticas que necessitam de discussão, interpretação, e comunicação são excluídas neste processo, levando a massa da população a uma

despolitização e que, dominada pelos meios de comunicação, garantem “um ocultamento necessário ao sistema da diferença entre o progresso dos subsistemas de acção racional dirigida a fins e as mutações emancipadoras do marco institucional – entre questões técnicas e questões práticas” (p. 89).

No âmbito educacional, a partir do momento em que a profissão docente foi sendo reduzida a um conjunto de competências técnicas, a autonomia passa a ser reivindicada, gerando tensão, conflitos e a própria crise de identidade dos professores. Pérez Gómez (1993), ao apoiar-se nos estudos de Labaree, afirma que os elementos-chaves que configuram a identidade profissional estão pautadas em “un determinado cuerpo de conocimientos formales y una reconocida autonomía en el trabajo” (p. 25), argumentando, no entanto, que esta desejada autonomia apresenta-se de diferentes formas, a partir de diferentes perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente.

Baseado em alguns estudiosos<sup>37</sup>, Pérez Gómez (1993) tece considerações sobre a autonomia segundo os enfoques prático-artesanal, técnico-academicista e hermenêutico-reflexivo. No enfoque prático-artesanal (tradicional), em que o ensino é concebido como uma atividade artesanal e o professor como artesão, os professores desfrutam de “escassa autonomia real [...] reducidos a meros reprodutores de las presiones socializadoras del contexto social en general y del escola en particular” (p. 26). No enfoque técnico-academicista (técnica), que concebe o ensino como ciência aplicada e o professor como técnico, “la autonomía profesional no es mayor, en principio, que la de cualquier operario en una cadena mecanizada” (p. 26). Por fim, no enfoque hermenêutico-reflexivo, o ensino é concebido como atividade crítica e o professor como profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. A autonomia deve ser entendida neste enfoque “siempre como relativa al proceso complejo, dialéctico y democrático de elaboración del conocimiento práctico” (p. 28).

Alarcão (1996 p. 187) afirma que “educar para autonomia implica fazer um ensino reflexivo, que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”. Em que medida a reflexão por si só garante a emancipação do professor e, conseqüentemente, do aluno frente

---

<sup>37</sup> Kirk, 1986; Van Mannen, 1977; Elliott, 1993; Zeichner, 1990a e Feiman-Nemser, 1990 elaboraram diferentes classificações sobre as perspectivas ideológicas dominantes no desenvolvimento prático da função docente.

ao descaso dos investigadores para com os conhecimentos práticos dos mesmos?

A **PF** reconhece o alcance dessa problemática no desenvolvimento profissional docente e que se faz presente em sua fala: “Porque, na verdade, prá que formar pessoas (professores), né... que já não são importantes para a sociedade [...], volta toda a questão da reflexão, né? Cabe ressaltar, nesse momento de estudo, que a **PF** demonstra uma concepção diferenciada da visão apresentada durante sua entrevista inicial, no que diz respeito ao papel do profissional docente. Ela evidencia também, em suas falas, a importância da educação pautada na reflexão sistemática para a formação de sujeitos críticos, que consigam enxergar a realidade e se posicionem frente a ela. “E isso tudo tem a ver com currículo, grade curricular, atitudes e objetivos [...] nossa! [...] acho muito difícil mudar isso tudo [...]”.

Realmente não se constitui em uma tarefa fácil e, nesse sentido, o conceito de professor reflexivo, reconhecido como sujeito participante de propostas e inovações no âmbito educacional, é resgatado como possibilidade nessa direção.

Zeichner (1993), tomando como referência o estudo realizado por Herbert Kliebard<sup>38</sup>, descreve as diferentes tradições da prática do ensino reflexivo constantes nos programas de formação de professores: a) tradição acadêmica; b) tradição da eficiência social; c) tradição desenvolvimentalista; d) tradição de reconstrução social. Tais condições estão impregnadas de determinadas filosofias educacionais e sociais, estabelecendo prioridades sobre a escolaridade e a sociedade a partir de suas respectivas óticas.

Na tradição acadêmica, a formação de professores “acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno” (ZEICHNER, 1993, p. 24). A tradição da eficiência social “acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridos pela investigação” (p. 24). Na perspectiva da tradição desenvolvimentalista, é priorizado “o ensino sensibilizado para os interesses, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno, isto é, o professor reflete

---

<sup>38</sup> Kliebard analisou o desenvolvimento curricular nas escolas públicas americanas durante o século XX, descrevendo diferentes formas de reflexão dos professores, expostas no livro *The struggle of the American curriculum*, em 1986.

sobre seus alunos” (p. 24) e, a tradição de reconstrução social “acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das acções na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente” (p. 24).

Reconhecer o próprio modelo de formação profissional na qual a **PF** foi submetida tornou-se relevante no processo de formação reflexiva, no sentido de mudar tanto sua concepção de prática pedagógica como para mediar o planejamento das atividades que foram desenvolvidas na escola e que serão tratadas no próximo capítulo.

A **PF** faz uma analogia entre os termos desenvolvimentalista proposto por Zeichner (1993) com a perspectiva desenvolvimentista presente em sua formação inicial: “Eu entendi isso... é essa tradição que nós utilizamos na Educação Física, né?, no entanto, não consegue diferenciar os conceitos propostos. Nesta fala, ela evidencia novamente o caráter reducionista em sua formação que vimos tratando desde o primeiro capítulo deste trabalho, demonstrando a preponderância da perspectiva desenvolvimentista em sua formação em detrimento das perspectivas histórico-crítica e crítica-superadora, presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, no Currículo Básico para Escola Pública do Paraná e mesmo na disciplina Rítmica e Dança do referido Curso.

Na abordagem desenvolvimentista, segundo Tani et al. (1988, p. 64)<sup>39</sup>,

Ao se partir do ponto de vista de que o movimento é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física, o propósito de uma atuação mais significativa e objetiva sobre o movimento pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento.

Dessa forma, segundo os autores, a Educação Física Escolar pode ser estruturada para crianças entre quatro e quatorze anos, seguindo “a progressão normal do crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social, na aprendizagem motora” (p. 2). Embora todos estes domínios estejam integrados, Tani et al. (1988) preconizam um

---

<sup>39</sup> A abordagem desenvolvimentista é considerada uma das perspectivas pedagógicas em Educação Física e configurou-se como tal, na década de 80 do século XX, a partir da publicação de TANI, GO et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

tratamento mais detalhado sobre o domínio motor para a educação física escolar, centrado no desenvolvimento da aprendizagem do movimento, visto que este é o objeto de estudo da Educação Física.

Ao mesmo tempo em que a **PF** aponta, na entrevista, para a importância de conhecer as diferentes fases de desenvolvimento da criança, com o intuito de planejar as aulas de acordo com cada faixa etária, ela também demonstra que só esse conhecimento não é suficiente para se trabalhar na escola: “ali na prática é outra coisa, você tem que pegar essa teoria [...] e jogá-la com outras coisas, também, né? As crianças estão terríveis hoje [...]”. Diante desta colocação, indago: a que “outras coisas” a **PF** está se referindo?

Durante as sessões de estudos, a **PF** reconheceu a necessidade de perspectivar os condicionantes histórico-sociais da educação e, particularmente, da Educação Física “para entender isso lá fora” e não continuar reproduzindo o que está posto: “é, aí, que entra a reflexão, né?” apontando para a importância das propostas dos autores que estava estudando, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Na condição de pesquisadora senti-me constantemente desafiada no decorrer das sessões de estudo, pois na relação dialógica entre a **PF** e eu emergiram muitas situações e questionamentos que me fizeram refletir sobre minha própria prática pedagógica. No entanto, o desenvolvimento desses estudos possibilitou-me reconhecer a riqueza de compartilhá-los com a **PF**, e foi fundamental no sentido de colher os subsídios necessários para construir uma trajetória para a formação reflexiva do professor de Educação Física.

### **3.3 Planejamento e Organização da Docência da Professora-Formanda.**

Essa etapa de desenvolvimento da pesquisa, inserida também como objetivo nesta investigação, apresentou-se para mim como momento de grande expectativa. A trajetória percorrida até o momento apontou-me para os limites da formação inicial da **PF**, pautada no modelo de racionalidade técnica, bem como a possível prática pedagógica que a **PF** exerceria durante sua docência, fundamentada em uma concepção desenvolvimentista de Educação Física.

As sessões de estudos, visando a formação reflexiva da **PF**, teriam sido suficientes para promover rupturas teóricas? Havia sido incorporada a idéia de que os processos de investigação estariam articulados com as práticas educacionais da sala de aula e da organização escolar e social como um todo? A reflexão, como prática social, contemplaria o ensinar, o aprender, o compartilhar os saberes e a própria produção de novos conhecimentos contextualizados? Estes foram alguns dos questionamentos que me assolaram na qualidade de orientadora no processo de formação reflexiva da **PF**.

Pérez Gómez (1992, p. 107) afirma que “a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda tanto na conceptualização teórica de sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático”. Isto implica em buscar novas formas de organização curricular, novos métodos de ensino, novos olhares sobre a própria cultura profissional que, revestidas de crenças, valores, idéias, podem ser utilizadas como recursos para compreensão das próprias experiências, de forma contextualizada.

Zeichner (1992, 1993), Pérez Gómez (1992, 1994), García (1992, 1999), Schön (1992, 2000), Elliott (1994), entre outros apontam para a necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva e investigativa do professor para que os mesmos se tornem agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a prática reflexiva não deve limitar-se a um conjunto de técnicas a ser adotado, mas aquela de fundamental importância é a postura reflexiva que o professor adota frente aos desafios de sua carreira docente.

García (1992, p. 55) justifica que a “indagação reflexiva analisa as causas e consequências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula” e reafirma sua postura, citando Kemmis, ao assinalar a necessidade de

[...] adaptar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interactivos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem (p. 55).

Conhecer a realidade com a qual a **PF** iria trabalhar tornou-se, portanto, condição primeira para esta fase da pesquisa: Planejar a docência da **PF** para quem? Em que condições? Quando? O quê? Como? Entendia que a tentativa de responder a estas questões possibilitaria conhecer a realidade para atuar sobre ela, modificando-a.

Dessa forma, fizemos um contato inicial com uma escola pública do município de Maringá – Paraná. Essa escola destina-se à educação infantil, ensino fundamental e médio. Atende, aproximadamente, 680 alunos entre os turnos diurno e noturno e a maioria reside no próprio bairro ou bairros vizinhos. O nível sócio-econômico e cultural desses alunos, segundo a diretora da escola, é considerado de médio a baixo, caracterizado como filhos de trabalhadores. A maioria dos alunos vai à escola a pé ou depende do transporte municipal.

Nesse primeiro contato com a escola, depois de explanados os objetivos da pesquisa, a direção disponibilizou-nos a 4ª série do período vespertino para o 2º semestre de 2002. Pelo critério de compatibilidade de horário, foi escolhida uma 4ª série, composta por 24 alunos, dentro da faixa etária de 9 a 13 anos. Esta série, denominada daqui por diante de 4ª **P**, nos foi apresentada pela direção e pela professora de sala de aula, **PSA**<sup>40</sup>, como sendo “problemática, com alunos rebeldes, dispersos e com problemas de aprendizagem”, constituindo-se, portanto, em uma turma atípica da escola.

A professora **PSA** é graduada em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, em 1991 exercendo o magistério nesta escola há doze anos. Afirma que assumiu estes alunos (turma) espontaneamente, “na tentativa de recuperá-los afetiva e intelectualmente”, visto que existe na turma dois alunos não alfabetizados, oriundos da correção de fluxo<sup>41</sup>. A professora de Educação Física, **PED**, desta turma graduou-se em 1986 pela Universidade Estadual de Londrina e trabalha há cinco anos na escola. Avalia que os alunos são difíceis, afirmando: “são indisciplinados, mas consigo mantê-los quietos”. Ambas as professoras reconhecem que estes alunos são “precoces emocionalmente e estão com a

---

<sup>40</sup> As siglas a seguir serão utilizados no decorrer de todo o trabalho: **PQ** (Professora pesquisadora), **PED** (Professora Educação Física da escola), **PSA** (Professora de sala de aula).

<sup>41</sup> A correção de fluxo corresponde ao Programa Adequação Idade-Série (PAI-S) criado a partir da Deliberação nº 001/96 do Conselho Estadual de Educação/Secretaria de Estado da Educação-PR., com o objetivo de adequação do fluxo escolar da rede pública estadual de 1º grau para alunos em defasagem.

sexualidade afluada”.

A expectativa de colher subsídios para o estudo em uma turma bastante estigmatizada pela própria escola gerou, a princípio, uma certa insegurança em mim e na **PF**. No entanto, ao refletirmos juntas que a realidade escolar é justamente um meio complexo, com problemas de natureza prática no seu cotidiano, decidimos aceitar o desafio de descortinar esse real e concreto que subjaz ao ideal.

Após contato inicial com a escola, procuramos, por meio das observações sistemáticas e informais, obter dados referentes aos hábitos, rotina, ações e reações dos alunos desta série bem como da **PED**.

Conhecemos os rituais desenvolvidos pela escola e, dentre eles, destacou-se o fato de os alunos, para participarem das aulas de Educação Física, serem acompanhados pela **PED**, rigidamente, da sala de aula para a quadra e, ao final, da quadra para sala de aula. Esse acompanhamento é justificado pela escola, pois busca-se evitar tumultos nos corredores da mesma. De maneira geral, no percurso, os alunos têm o hábito de agredirem-se ou esconderem-se, provocando reações coercitivas por parte da **PED**, uma vez que considera que é “a única maneira possível de lidar com esses alunos, para o próprio bem deles”.

Por meio de reflexão conjunta, a **PF** e eu resolvemos apresentar um projeto de ensino (Apêndice A) à escola participante desta pesquisa, com o intuito de envolver, sistematicamente, a mesma em nossa proposta de trabalho.

Cumpramos ressaltar que a direção da escola considerou importante esta atitude, manifestando uma queixa que corrobora com o que vimos tratando nesta investigação, qual seja, o distanciamento da universidade para com a escola: “os professores das universidades vêm aqui colher dados para suas pesquisas e, depois, nós nem ficamos sabendo do resultado”.

No processo de planejamento, a **PF** mostrava, muitas vezes, sua preocupação com a prática pedagógica. Ao ser questionada sobre como um professor reflexivo planejaria suas aulas, ela

argumentou: “Só sei que não dá pra seguir um modelo fixo [...] mas daí, também, não fica muito solto?”

A insegurança da **PF** reflete novamente sua formação, a qual, pautada na racionalidade técnica, vincula a eficiência do professor a uma série de regras e passos a serem seguidos, tal qual a aplicação de uma fórmula. Da mesma forma que este modelo confere um sentido de segurança ao professor, de acordo com Hernández (1998, p. 30), acaba também facilitando a formação destes professores, pois

[...] é mais fácil formar um professor para seguir alguns passos específicos, predefinidos e estáveis de um planejamento curricular do que animá-lo a refletir sobre os pontos de interação entre a experiência dos estudantes e as evidências (com frequência contraditórias, sempre em passo de mudança) de uma disciplina ou um problema de pesquisa.

Buscamos pois, na própria postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo, possíveis caminhos para materializar as ações pedagógicas da **PF** na escola.

Para Hernández (1998), o projeto de trabalho constitui-se em uma das vias que o professor e a escola dispõem para levar o aluno à consciência sobre seu próprio processo como aprendiz e, nesse sentido, as relações que vão se estabelecendo entre a informação e a apropriação do conhecimento conduzem o aluno à reflexão sobre a própria experiência de aprender. O papel do professor, nesse processo, configura-se como mediador da aprendizagem. Para este autor, os projetos de trabalho, longe de serem reduzidos a um método de trabalho, devem ser caracterizados como um “lugar”, em sua dimensão simbólica, que promova a aproximação da identidade dos alunos; leve à compreensão da subjetividade que envolve a função escolar; favoreça a interdisciplinaridade; leve em conta as informações produzidas fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes e, ao diálogo crítico com esses fenômenos.

Dessa forma, desenvolver os conteúdos da dança escolar em forma de temas, pareceu-nos oportuno e interessante, visto que a **PF** sentia-se familiarizada com esta proposta contemplada na concepção pedagógica crítico-superadora da Educação Física, já tratada no primeiro capítulo desta dissertação. Definimo-nos, então, por trabalhar com os elementos que estão implícitos na dança escolar, estabelecendo três eixos temáticos, a saber: 1º) Ritmo,

contemplando o trabalho de sensibilização rítmica; qualidades do som e do gesto; ritmo criativo; jogos rítmicos; vivência de gêneros musicais e a diversidade expressiva que sugerem; 2º) Expressão corporal, abordando o trabalho com as qualidades do movimento em relação ao espaço, tempo e energia, a exploração das possibilidades de movimentos e a conscientização de partes do corpo e sua relação com a comunicação interpessoal e intrapessoal; 3º) Dança, englobando os temas da cultura brasileira (índio, branco e negro) e a compreensão do universo simbólico que a dança representa. (Apêndice A)

Cada eixo temático seria desenvolvido em torno de quatro horas-aula, no entanto, como a singularidade do percurso é característica em um projeto e condizente com uma prática reflexiva, concordamos que não avançaríamos para o eixo temático seguinte enquanto não houvesse a compreensão, por parte dos alunos, dos problemas gerados pelo eixo temático em questão.

A reflexão deliberada e sistemática, mediada pela relação dialógica entre a **PF** e eu, foi extremamente relevante nesta trajetória no sentido de proporcionar à mesma a segurança necessária de que carece o professor iniciante sem, no entanto, tolher sua autonomia durante o processo.

Esta assertiva corrobora a importância que os estudiosos da prática reflexiva conferem ao papel do professor que forma o futuro professor. Schön (2000) refere-se ao tutor, Zeichner (1993) e Elliott (1994), ao professor-facilitador, García (1999) denomina-o de mentor, Alarcão (1996) e Pérez Gómez (1994) assumem-no como supervisor ou professor-tutor. O fato é que, nesta perspectiva, professores e alunos têm papéis fundamentais a serem desempenhados.

Schön (1992, 2000) preconiza que o tutor deve apreciar o que o aluno compreende e também suas dificuldades, em um diálogo constante e, interado de tal forma, que haja a convergência real dos significados entre os envolvidos, de maneira a “ajudar os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação” (1992, p. 41), gerando uma espiral reflexiva, levando-os a um aprender na prática.

Para Pérez Gómez (1992, p. 112), o pensamento prático do professor “não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção [...] graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor”, que, por sua vez, deve ser capaz de “actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador”.

Zeichner (1993, p. 17) contribui neste sentido, ao colocar que, com o conceito de ensino reflexivo,

[...] os formadores de professor têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinar e de a (sic) melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

É nessa perspectiva que a investigação na acção (Elliott, 1994) assume seu papel fundamental na formação do professor, pois, ao assumir a postura de pesquisador de sua própria prática, o professor pode articular problemas práticos às propostas de solução, provocando mudanças na prática docente, no currículo, na instituição, objetivadas na coletividade.

Outro fator que se revelou preocupante por parte da **PF** foi o de como transformar os conteúdos de ensino em ensino, no espaço concreto da sala de aula, contemplando os objetivos e os encaminhamentos necessários para a compreensão e a produção de novos conhecimentos em dança escolar, contextualizados à luz da epistemologia da prática reflexiva. Isto exigiu um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Neste sentido, buscamos estratégias de questionamentos como forma de articular a postura reflexiva da **PF** à aplicação dos conteúdos no contexto de sua atuação, considerando as questões: “o quê”, “para quê” e “como” das práticas educativas, proporcionando à **PF** um desvelamento riquíssimo. Mas, qual a razão do questionamento?

Pérez Gómez (1998) trata da dimensão heurística na prática escolar, considerando que a pedra fundamental desta proposição “[...] é a consideração do carácter subjetivo das variáveis que intervêm decisivamente nos processos de ensino-aprendizagem. A vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”. A perspectiva heurística, segundo o autor, o que importa é que “o estudante ative seus esquemas

de pensamento, que utilize seus códigos de interpretação do mundo e de comunicação com os demais” (p. 85), descobrindo, dessa forma, as suas insuficiências e dificuldades, preparando o caminho de sua transformação.

Zeichner (1992, 1994) também preconiza a formação orientada pela indagação, por meio de questionamentos sistemáticos dos professores sobre suas práticas.

Alarcão (1996) apresenta, no contexto de supervisão, as perguntas pedagógicas como uma das estratégias na formação de professores reflexivos, entendendo que o questionamento sistemático da própria prática melhora a mesma e permite aprofundar o próprio conhecimento da prática, no entanto, as perguntas devem ser feitas de modo a desvendar “as forças sociais, culturais e políticas que têm vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar as práticas mais enraizadas” (p. 102).

Uma vez estabelecido e estruturado o trabalho pedagógico em termos de sala de aula, restava-nos concretizá-lo no “*practicum*”, ou seja, no contexto escolar, que se constitui no quarto capítulo desta dissertação.

## 4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA EM AÇÃO

### 4.1 Introdução

A análise do processo de formação da **PF**, por meio de uma entrevista inicial e subseqüentes sessões de estudos, como momentos organizados para o desenvolvimento da formação reflexiva, resultaram no segundo e terceiro capítulos, respectivamente, deste trabalho.

Este capítulo, que ora apresento, está constituído de forma a atender, ainda, ao segundo objetivo específico desta pesquisa, qual seja, a análise do desenvolvimento da prática pedagógica da **PF**, por meio da dança escolar, mediada pela reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN 1992; 2000), visando a coleta de subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física.

Dessa forma, o encaminhamento proposto resultou das ações pedagógicas desenvolvidas pela **PF** e, concomitantemente, das reflexões realizadas pela **PQ** acerca dessas ações, marcadas por dois momentos que se integram, isto é, a reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Estes dois momentos de reflexão foram construídos a partir de reflexões conjuntas e individuais.

A intervenção pedagógica da **PF** concomitante à minha observação, ocorreu no período de julho a setembro de 2002, na 4ª série **P** do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá, com duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos de duração, totalizando treze horas-aula.

A proposta inicial, contida no projeto de ensino (Apêndice A) e encaminhada à escola participante desta pesquisa, previa um trabalho a ser desenvolvido em dezesseis horas-aula, contemplando a abordagem dos conteúdos por meio de três eixos temáticos: ritmo, expressão corporal e dança. No entanto, por questões relativas ao calendário escolar e ao próprio processo de intervenção pedagógica reflexiva, o terceiro eixo temático não foi abordado, fato este que não acarretou prejuízos à coleta de dados previstos. Esses encaminhamentos possibilitaram-me ter clareza sobre as ações desenvolvidas pela **PF**, durante sua intervenção pedagógica, viabilizando, por meio de sua prática reflexiva, condições para a construção de

novos conhecimentos em dança escolar, socializando os conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente e, desta forma, auxiliando na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios presentes na sociedade como um todo.

Nesse sentido, a expectativa centrou-se na postura docente da **PF**, durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica: Como ela articularia a unidade teoria-prática? Seriam oferecidos conteúdos mais aprofundados sobre os temas propostos? A partir da postura da **PF**, os alunos conseguiriam conceituar, diferenciar e reelaborar os conteúdos, transpondo-os para outras situações? A reflexão-na-ação da **PF** estaria sendo mediada, de fato, pelo forte conteúdo da reflexão, no sentido de superar as dificuldades que emergiriam de sua prática?

Essas foram algumas inquietações que antecederam a prática pedagógica da **PF** e, neste aspecto, a observação sistemática e o registro minucioso de sua prática pedagógica, longe de ter conotação avaliativa, constituíram-se em um caminho valioso para a obtenção de informações sobre o comportamento docente da **PF**, possibilitando-me, enquanto investigadora, condições para ajudá-la a refletir criticamente sobre seu ensino, de modo a passar de um nível “impulsivo” para um nível reflexivo crítico; a adquirir uma atitude investigativa, problematizando o real e construindo hipóteses explicativas e a promover uma conscientização, mediada pela reflexão que lhe possibilitasse transitar com naturalidade entre o que foi planejado e organizado e os elementos surpresa de sua prática.

Mas, como se deu esse processo? Apresento a seguir, as ações pedagógicas da **PF** e as respectivas reflexões desenvolvidas, com o intuito de compreender o processo de formação inicial do professor reflexivo, organizadas em torno de três temas: a contextualização da Educação Física e da dança; o ritmo e a expressão corporal com as respectivas reflexões-na-ação e sobre-a-ação realizada.

## **4.2 A Educação Física e a Dança**

Objetivando levar os alunos a refletirem sobre os conteúdos da Educação Física na escola, tais como: o esporte, o jogo, a ginástica e a dança, esta última, objeto de estudo desta pesquisa, utilizamos quatro horas-aula voltadas para estas abordagens.

Configurou-se, nesse sentido, a importância de contextualizar a dança na vida dos homens, do primitivo ao moderno, suas diferentes manifestações, suas características, os elementos subjacentes a ela como o ritmo e a expressão corporal, possibilitando o entendimento de que se trata de uma manifestação corporal e cultural estabelecida pelas relações sociais, bem como o seu papel enquanto conteúdo da Educação Física escolar.

Dessa forma, iniciamos a coleta de dados no dia 31 de julho de 2002, passando pelo protocolo escolar de apresentação prévia aos alunos, sob o olhar atento da professora de Educação Física (**PED**), para que os alunos não criassem algum tipo de “desordem”. **PED** manifestou interesse em participar de todas as aulas, alegando afinidade com o conteúdo da dança, sendo, no entanto, lembrada da importância de que não realizasse nenhum tipo de intervenção para que não prejudicasse a coleta dos dados.

Para o desenvolvimento dessas aulas, utilizamos o pátio e a sala de vídeo, lugares não usuais para a prática pedagógica da Educação Física na escola, causando estranheza e certa rejeição por parte dos alunos. Tal atitude se deveu ao fato da relação existente entre Educação Física, quadra e bola, mais especificamente o futebol, embora os alunos já soubessem que o objetivo deste trabalho seria a dança escolar.

As práticas pedagógicas foram mediadas pela **PF**, por meio de questionamentos, confecções de cartazes e filme de vídeo.

#### 4.2.1 Reflexão-na-ação<sup>42</sup> da Professora-Pesquisadora das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pela Professora-Formanda.

A **PF**, antes de começar a aula, solicita aos alunos que se sentem em círculo. Acredita que isso facilite as relações, no entanto, espacialmente, os meninos ficam de um lado e as meninas do outro.

---

<sup>42</sup> No decorrer deste capítulo, considerando a própria concepção de reflexão-na-ação, as ações aqui apresentadas serão tratadas no presente do indicativo.

A **PF** inicia perguntando-lhes o que é a Educação Física e obtém como resposta: “é brincadeira, esporte, esporte total, jogo”. Essas colocações parecem estar relacionadas com a própria vivência e o sentido atribuído pelo professor em seu desenvolvimento. Ao serem indagados por que o homem se movimenta, os alunos respondem: “pra ficar forte, com músculo, mente forte, comprar coisas”, demonstram, assim, que as concepções apropriadas são sempre acompanhadas de uma utilidade e de uma relação de causa e efeito. Ao questionar se o homem já nasce pulando, saltando, movimentando, os alunos respondem de imediato: “não, ele nasce chorando”. Essa colocação alerta-me para a questão da importância da elaboração da pergunta. O professor precisa pensar muito na condução de sua aula, em especial pelas perguntas que realiza, a fim de não obter respostas como esta, que não atendam aos seus objetivos.

A **PF** explica que a Educação Física estuda o homem em movimento e, por conseguinte, trabalha com conteúdos diversificados, tais como: jogo, esporte, ginástica e dança. Para os alunos o jogo “é brincadeira como pique-esconde, amarelinha, jogos olímpicos”. A professora acrescenta, ainda a “pelada” como jogo. Nessa fala, as crianças riram porque maliciaram a expressão, assim se referindo: “iam chutar uma mulher pelada”. O assunto ficou encerrado nessa colocação, sem que se utilizasse dessa oportunidade para explicitar os vários significados atribuídos ao termo, em especial, ao jogo de futebol rápido, apenas como lazer. O mesmo fato se deu em relação aos jogos olímpicos, citado como jogo, e a hidroginástica, citada como esporte. Para os alunos, a ginástica “é de academia” e a dança é “folclórica, junina, balé”, apontando para conceitos equivocados ou reducionistas a respeito dos conteúdos de que trata a Educação Física.

Apesar da participação dos alunos nos questionamentos, a maioria se mostra bastante inquieta e ansiosa, alguns reagindo com indiferença e outros apresentando atitudes agressivas com os companheiros, levando-nos a perceber que não estão acostumados a este tipo de aula com “muita conversa”.

A **PF** propõe, em seguida, uma atividade que consiste na confecção de um cartaz, cujos alunos colocam gravuras que representam os diferentes conteúdos abordados nos lugares correspondentes. Tal atividade não é precedida de uma explicação, portanto, “o quê”, “para quê” e o “como” não são contemplados, gerando grande tumulto. Incomodada, desde o início da

aula, com as atitudes dos alunos e, paralelamente, a expressão de desagrado da **PED**, a **PF** recorre a práticas coercitivas, na tentativa de obter alguma disciplina, sem conseguir seu intento.

Nesse contexto encerra-se a aula, sem que o trabalho proposto fosse concluído, devendo, portanto, ser retomado na aula seguinte, conforme nos propusemos em nosso planejamento.

A segunda prática pedagógica está marcada pela indiferença dos alunos ao processo de apropriação do conhecimento proposto, em razão da agressividade nas relações interpessoais e pela insatisfação com o modo como a aula estava sendo conduzida, expressa na solicitação “queremos futebol”.

Nesse dia, a ausência da **PSA** da **PED** configura-se como um dia propício para se “fazer o que se quisesse”, desconsiderando tanto a presença da **PF** quanto a minha. É possível perceber que os alunos estão testando os limites da **PF**, esperando por práticas coercitivas mais contundentes ou ameaças de levá-los à sala da direção, no entanto, isso não ocorre. Na tentativa de expor o objetivo e o desenvolvimento da aula, a **PF** propõe que se estabeleça algumas regras em conjunto para o bom andamento da mesma, ouvindo em coro: “não pode gritar, tem que ficar sentado em ordem e é proibido fazer bagunça”, em uma clara alusão do que lhes era solicitado rotineiramente.

A intenção de terminar o cartaz se mostra frustrante e, em uma rápida abordagem, a **PF** propõe que na aula seguinte explicará o que será desenvolvido para ser vivenciado por todos. Dessa forma, haverá tempo suficiente para um jogo de futebol no final de cada aula. Houve a anuência da maioria, desde que a **PF** “não viesse com muita conversa”.

Para a prática seguinte optamos por utilizar um filme de vídeo, na forma de documentário, como recurso de ensino, constando de diferentes manifestações da dança tais como: a dança clássica, moderna, folclórica, de salão, ressaltando seus elementos constituintes, dentre estes o ritmo e a expressão corporal, bem como apontar as suas características e os aspectos culturais que permeiam as mesmas.

Dada as características da turma em relação à indisciplina e à sexualidade bastante afluída, conforme constatamos, tivemos a expectativa de que a projeção do filme suscitaria questionamentos a esse respeito, para o qual deveríamos estar preparadas para as mediações que se fizessem necessárias. Os alunos mostraram-se eufóricos com a possibilidade de assistir a um filme, no entanto, chegaram à sala de vídeo com um estranho silêncio. Tomamos ciência, posteriormente, que a **PED** soubera do ocorrido na aula passada e havia acontecido uma séria conversa com os alunos. A **PF** utiliza-se deste silêncio para retomar os conteúdos das aulas anteriores, constatando, com surpresa, que os mesmos haviam compreendido o conteúdo proposto.

Durante a exposição do filme, a **PF** não realiza as intervenções necessárias, como por exemplo: não explicita o tipo de dança, não questiona o que as diferencia, não contextualiza o espaço e o tempo das danças, não ressalta as indumentárias próprias a cada estilo e a expressão corporal subjacente a elas, dentre outros. Observo que a mesma não está conseguindo articular as discussões com as cenas fílmicas. Por considerar o momento oportuno, retomo o filme, dando as pausas nos momentos que carecem ser contextualizadas. Dessa forma, a cena inicial em que aparecem dois bailarinos seminus, possibilita-me explicações sobre a diferença entre a dança clássica e moderna e, frente às risadas e expressões maliciosas dos alunos, como “isso é coisa de gay... o negócio dele tá aparecendo”, posso aproveitar o momento e realizar discussões a respeito do corpo, nomenclatura dos órgãos sexuais, a diferença de gênero e a própria linguagem corporal apresentada na cena para manifestar emoções, idéias e sentimentos.

Das manifestações apresentadas no filme, os alunos reconhecem a capoeira, o maculelê e o fandango paranaense, argumentando que já haviam vivenciado as mesmas, tanto na escola quanto fora dela. O fandango paranaense foi trabalhado na escola, por ocasião do estágio supervisionado da **PF**, resultando em uma apresentação em data comemorativa da referida escola. Percebo também que, embora outras manifestações de danças fossem-lhes familiares, os alunos limitam-se a defini-las dentro da linguagem do cotidiano próximo. A dança árabe é apontada como “a dança da novela”; as baianas executando a lavagem das escadarias da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, na Bahia, é denominada de “saravá”; as danças indígenas chamadas de “dança dos pelados”. Nestas circunstâncias, é de fundamental importância a

intervenção do professor e procedo, então, as explicações necessárias, permeadas por novos questionamentos, detectando um grande interesse e participação dos alunos.

A aula transcorre de forma “indisciplinada”, porém produtiva, revelando uma compreensão e um aprofundamento dos conteúdos por parte dos alunos. No entanto a **PED** sai contrariada com o comportamento dos alunos e aproveitamos, a **PF** e eu, a ocasião para discutirmos juntas a postura do professor reflexivo, objeto deste estudo.

Aproveitando o fato de as crianças gostarem da capoeira, utilizamo-nos dela para abordar a questão do ritmo na aula subsequente. Organizamos a aula a partir de cinco passos básicos da capoeira, sugeridos pelos alunos, a saber: ginga, estrela, meia lua, esquivas e martelo. No entanto, o objetivo principal é levar os alunos a perceberem os ritmos fortes e fracos das músicas, o andamento das mesmas por meio de palmas e, no final, a compreensão da variação do ritmo vivenciado em uma roda de capoeira.

Observo que a **PF**, durante esta prática pedagógica, mostra-se ansiosa em apresentar os passos, fixando neles sua atenção, em uma atitude clara de cumprir o planejado. Assim sendo, a contextualização está sendo prejudicada em prol do ativismo. Por um lado, os meninos, apesar de interessados, demonstram dificuldades em se organizar, restringindo-se a grupos de três ou quatro alunos, impondo um caráter competitivista e exibicionista na execução dos passos, enquanto outros limitam-se a olhar. As meninas organizam-se em uma roda de capoeira, cantando e palmeando a música “marinheiro, marinheiro”.

A **PF** tenta agrupar os meninos, sem lograr o resultado esperado. As aulas seguintes transcorreram tumultuadas novamente, todavia, percebemos uma redução na agressividade, com demonstrações de afetividade para comigo e a **PF**, tentadas desde o início de nossas intervenções, por meio de maior proximidade física e elogios, mas frustradas sempre pelas recusas.

#### 4.2.2 Reflexão-sobre-a-ação<sup>43</sup> Pedagógica Desenvolvida pela Professora-Formanda.

---

<sup>43</sup> Neste capítulo, de acordo com a concepção de reflexão-sobre-a-ação, as práticas pedagógicas aqui desenvolvidas serão abordadas no pretérito do indicativo.

Para a compreensão do processo de construção de uma prática pedagógica reflexiva, foco central desta pesquisa, estes momentos de reflexão-sobre-a-ação foram tomados como essenciais no sentido de transformar a prática pedagógica em Educação Física, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade pesquisada. Para isto, recorreremos a uma reflexão conjunta, realizada logo após cada prática pedagógica e, posteriormente, reflexões individuais acerca das mesmas práticas.

Dessa forma, a reflexão sobre a ação proporcionou momentos valiosos no desvelamento deste processo, fornecendo importantes subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física.

Distanciada da ação, busquei refletir sobre o sentido destas primeiras práticas pedagógicas realizadas, a partir de duas indagações básicas:

- as ações docentes desenvolvidas pela **PF** haviam sido realmente mediadas pela reflexão?
- a postura reflexiva da **PF** havia possibilitado a reflexão e a apreensão dos conteúdos por parte dos alunos?

Em nossa reflexão conjunta, estabelecida pelo diálogo reflexivo e por meio de questionamentos acerca dos fatos ocorridos, procuramos evidenciar atitudes e oportunidades preteridas pela **PF** e que caracterizam o papel do professor reflexivo.

As ações pedagógicas da **PF**, que deveriam visar a construção do conhecimento em Educação Física, a articulação entre teoria e prática, a experiencição, historização e reflexão sobre os conteúdos abordados, foram, a meu ver, prejudicadas, inicialmente, pelas ações não reflexivas, fundadas na racionalidade técnica, base de sua formação. Apesar das sessões de estudos sobre a epistemologia da prática, tratadas no segundo capítulo desta pesquisa, a **PF** agiu e reagiu dentro da concepção que marcou e vem marcando a formação de professores relacionadas à escola, à sua estrutura e às prescrições normativas, ou seja, ao vivenciar a realidade pesquisada, sua prática reflexiva não estava sendo contemplada em um primeiro momento.

As situações que emergiram da prática docente da **PF**, consideradas riquíssimas nesta investigação, subsidiaram, portanto, a reflexão sobre alguns aspectos que necessitavam ser melhor pensados e compartilhados com a mesma para a compreensão do processo de formação de um professor reflexivo, tais como:

- revisão sistemática dos conceitos da prática reflexiva, em um contexto conflituoso, encontrado em especial, nesta 4<sup>a</sup> série;
- preparação do professor reflexivo para fazer as intervenções necessárias, visando a produção do conhecimento escolar;
- ruptura com as ações não refletidas em prol das ações reflexivas;
- preparação do professor reflexivo para assumir a postura de agente mediador no processo educacional;
- promoção de ações educativas no lugar das atitudes coercitivas;
- ruptura com a concepção de disciplina escolar que não responde mais às necessidades sociais atuais;
- reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos nessa área de conhecimento;
- importância do papel do professor orientador como mediador no processo de formação reflexiva.

A necessidade premente em retomar os conceitos de conhecer-na-ação e refletir-na-ação, preconizadas por Schön (1992, 2000), levou-me a refletir que a compreensão teórica desta epistemologia não garante por si só os rompimentos necessários para a prática reflexiva. O seu desenvolvimento passa por um processo de construção prática em que emergem os problemas tanto do cotidiano escolar quanto do próprio profissional como pessoa. Nesse sentido, pude perceber a importância do professor orientador na mediação entre o saber e o saber-fazer e a unidade teoria e prática, possibilitando ao futuro professor as rupturas necessárias com o seu saber cristalizado, suas representações e sua postura teórico-prática.

Durante as primeiras práticas pedagógicas, planejadas previamente para acontecer de modo reflexivo, a **PF** raramente realizava as intervenções necessárias, cujo papel fui assumindo sistematicamente, durante o desenvolvimento das aulas, levando-me à abordar duas inquietações: A prática pedagógica repetitiva da **PF** estaria indicando-me que a mesma não

havia ainda conseguido alcançar a unidade teoria-prática relacionada à sua função de professora reflexiva? As minhas constantes intervenções estariam possibilitando a construção de sua prática reflexiva?

Na tentativa de compreender as minhas próprias indagações, utilizo-me de várias situações ocorridas no processo de desenvolvimento da prática pedagógica.

Durante as atividades, foram recorrentes algumas questões vivenciadas pelos alunos, tais como: sexismo e gênero. Ao serem indagados a este respeito, os meninos responderam que “as meninas fediam”, enquanto as mesmas limitavam-se a negar isto, indignadas. A **PF** tentou evidenciar a incoerência nesta afirmação, alegando que os meninos corriam e pulavam mais, portanto suavam mais. Embora tenha havido concordância pelo grupo, as explicações não modificaram suas atitudes. Para a prática do futebol, era negado às meninas a participação de forma implícita e explícita e, além disso, os alunos afirmavam ainda que, em uma roda de capoeira, “as meninas não sabem fazer mortal” e a dança moderna “é coisa de gay ou mulher”.

À medida que fui refletindo sobre os preconceitos presentes em relação à superioridade masculina e os respectivos estigmas marcados para o sexo feminino, foram emergindo conteúdos para a nossa reflexão. Apesar da tão generalizada afirmação da igualdade entre homens e mulheres, por que a escola, os professores e os próprios alunos continuam a perpetuar a separação entre os sexos? Por que a presença marcante de atividades que reforçam os estereótipos ou padrões sexuais? Por que a **PF** optou por uma explicação fisiológica e não social do fato ocorrido?

As falas e atitudes apontam para o caráter de desigualdade imprimida entre os sexos e que merecem ser discutidas no âmbito escolar. Em relação à concepção de Educação Física e de dança, por parte dos alunos, revelou-nos, além dos conceitos equivocados ou reducionistas de seus conteúdos, a hegemonia do esporte presente na escola, em detrimento da própria proposta pedagógica, assim como o sentido atribuído ao movimento do homem, sempre acompanhado do caráter utilitarista. Que relações estão imbricadas, no contexto da Educação

Física, que priorizam apenas um de seus conteúdos? Quando e onde, então, são contemplados a historização do movimento humano e suas representações simbólicas?

Ao obter como resposta “a hidroginástica é esporte” e “jogos olímpicos é jogo”, por exemplo, a **PF** corrigiu superficialmente a informação, postergando a explicação para um momento mais apropriado, segundo suas colocações. Mas quando seria esse momento? Não deveria ser este o momento?

As tentativas da **PF** em realizar essas articulações, levando os alunos à apropriação e à construção de um novo conhecimento, a partir do que já conheciam também se mostraram limitadas. Da mesma forma, ao perceber a expressão maliciosa dos alunos em relação ao termo “pelada”, referindo-se ao jogo rápido de futebol, a **PF** argumentou, em nossa reflexão conjunta, que “havia deixado essa discussão para a aula seguinte”, durante a projeção do filme sobre dança. A justificativa evidencia sua concepção de progresso e futuro da função educativa desvinculada do presente, do concreto e do real, os quais deveriam ser considerados como momentos únicos na vida do aluno.

A necessidade do professor reflexivo preparar-se para as intervenções, torna-se primordial neste processo, seja por meio de perguntas, pelo uso de recursos materiais, ou pelo próprio conteúdo abordado. A intencionalidade na ação desenvolvida faz a diferença na compreensão dos alunos sobre o conteúdo a ser desenvolvido, possibilitando a reflexão sobre o quê e o para quê dos mesmos. Como ocorreram essas mediações por parte da **PF**?

Pude observar que a **PF** tinha preocupação excessiva em alcançar os objetivos propostos para suas aulas, para atender integralmente ao que fora planejado, embora tivéssemos claro que isto não seria prioridade, neste momento, para esta pesquisa. O ativismo e o conteudismo afluíram em sua prática pedagógica, requerendo uma discussão mais apurada acerca das imposições legais e teóricas que levam o professor a agir desta maneira, já abordadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Cabe ressaltar que o ativismo também se fez presente por parte dos alunos, gerando uma situação de cobrança (controle?) para com o professor. Ao tentar mobilizá-los para a produção

de um conhecimento contextualizado, a proposta era entendida como “muita conversa”, denotando que os alunos não estavam habituados ou mesmos interessados neste tipo de aula, mediada pelo diálogo reflexivo. Levá-los, portanto, a entender que o conhecimento em Educação Física e, em especial, em dança pode ser construído no cotidiano, reelaborado, reorganizado e teorizado, constituiu-se em um grande desafio durante esse processo.

Retomar o conteúdo que, supostamente, não havia sido aprendido pelos alunos, configurou-se em questão preocupante para a **PF**: Como saber se houve aprendizagem do conteúdo? Entender que a aprendizagem ocorre em um processo que envolve o professor, o conhecimento escolar e o aluno, somou-se a esse desafio.

Outra situação, que tomo aqui como exemplo e que revela a necessidade do professor preparar-se para fazer as intervenções, foi a utilização do vídeo como recurso didático, com o intuito de favorecer o ensino e a aprendizagem a partir de estímulo sonoro e visual e, na qual, a **PF** mostrou-se insegura e despreparada para utilizá-lo corretamente, enquanto mediadora desse processo. Soma-se a isto, um cuidado de fundamental importância que se refere à clareza com que os objetivos e a organização da aula são colocados para os alunos, de forma que a mesma não seja interpretada como “bagunçada”.

Face às inúmeras dificuldades que emergiram nestas práticas educativas, tais como: resistência de alguns alunos em participar das aulas, falas desordenadas, dificuldade de relacionamentos interpessoais pela indiferença e/ou agressividade, levaram a **PF** e a **PED** a interpretarem-nas como “falta de domínio de turma”. Dessa forma, a **PF** recorria às práticas coercitivas, influenciada tanto pela maneira de pensar a prática pedagógica da **PED** quanto pela sua própria concepção do que seja disciplina.

A reflexão sobre estas ações trouxeram à tona as questões concernentes à disciplina dos alunos e sua relação com as práticas coercitivas dos professores. Ao mesmo tempo em que a **PF** admitia como normal que os alunos conversassem na aula, optassem pela maneira como queriam realizar as atividades e criassem suas próprias formas de organização, ao refletir na ação, utilizou-se de uma prática naturalizada e cristalizada no contexto escolar, ou seja, as práticas coercitivas no lugar das ações educativas, repetindo a velha prática da escola.

Esse paradoxo pôde ser evidenciado em uma situação bastante interessante: a informação recebida aprioristicamente acerca do comportamento dos alunos desta série gerou uma grande expectativa na **PF** e, após uma prática pedagógica, ela constatou, com surpresa, que os alunos estavam “até bem comportados”. Ao questioná-la se havia percebido a ocorrência de alguma atitude coercitiva de sua parte, ela redarguiu: “não percebi [...] mas acho que faltou eu me impor mais”. Por quê, se eles estavam comportados? e a **PF** assim respondeu-me: “não sei, eles ficam conversando [...] não prestam atenção”.

Em diferentes momentos da prática pedagógica, a **PF** procurou manter a ordem e o controle, tanto pelo movimento corporal quanto pela fala dos alunos, manifestadas em atitudes de retenção do material enquanto não houvesse silêncio, colocando-se de frente ao aluno “bagunceiro”, organizando os alunos em filas para as atividades e utilizando-se de palavras de ordem. A compreensão, por meio de nossas reflexões conjuntas, de que as conversas paralelas, o ir e vir dos alunos na aula, as falas aparentemente desordenadas, podem constituir-se em momentos ricos de aprendizagem e, com a participação dos alunos, promover também a tentativa de superação das práticas coercitivas da **PF**.

Como conhecer as ações, reações e pensamentos dos alunos se eles não se manifestarem? Como exercer o diálogo reflexivo e a livre expressão senão em um ambiente propício a este fim?

Considerarei, em minhas reflexões, a urgência em clarear a concepção de disciplina que a **PF** havia construído ao longo de sua vida, buscando respaldo em teóricos que abordam essa questão, tão discutida nos meios educacionais, e que será tratada no quinto capítulo desta dissertação.

Rever a própria concepção de disciplina/indisciplina por parte da **PF**, constituiu-se em importante subsídio a ser desenvolvido na formação inicial do professor de Educação Física, proporcionando, para as aulas subsequentes, a opção pela aproximação física com os alunos, pela explicação clara dos objetivos e pelo estabelecimento, em conjunto, de regras e limites para o convívio social e para o bom andamento das aulas. Embora tenha sido um processo complexo, exigindo muita paciência e comprometimento da **PF** com a proposta de formação

das crianças, pudemos refletir que estava ocorrendo a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, da mesma forma que as inter-relações entre eles e a **PF** estavam melhorando.

Mas, como os alunos reagiram a estas diferentes atitudes por parte da **PF**?

Pude avaliar que a idéia de controle se processa em mão dupla. Os alunos esperavam que a **PF** se utilizasse de sua “autoridade” de professora para colocar ordem na aula, sugerindo, inclusive, atitudes que a mesma deveria tomar, assim expressas: “Professora, quer que vô chamar a diretora? [...] Posso avisar a secretaria? [...] Por que você não põe esses moleques de castigo? [...] Você não vai gritar com ele?”.

Uma situação ocorrida em uma das aulas retrata claramente as expectativas dos alunos em relação a uma intervenção corretiva por parte da **PF**. A proposta era deixá-los jogando capoeira no pátio, livremente, em um acordo estabelecido na aula anterior. Um grupo de alunos afastou-se, porém, continuou a jogar no gramado, a uma certa distância do local da aula. A **PF** ignorou tal atitude considerando que o lugar também era apropriado, no entanto, os alunos aproveitaram-se disto para pular o muro da escola, cujo local era “proibido para os alunos”, visto que havia um córrego e mata fechada que ofereciam perigos. A **PF** correu em direção a eles, chamando-os de volta. Enquanto isso, uma aluna “decidiu avisar a diretora” por conta própria.

Por que a aluna tomou esta decisão, se estávamos presente? Qual foi a reação da **PF** diante do fato?

Reunimos os alunos para conversarmos sobre o “incidente” e, sob minha condução, haja vista que a **PF** sentiu-se amedrontada com o ocorrido, apontei calmamente as situações de risco advindas de tal atitude, propondo-me, sob espanto dos alunos e da **PF**, acompanhá-los até aquele local para a confirmação do que eu havia colocado. Por que o espanto? Em minha reflexão na ação, pude perceber que minha atitude foi interpretada pelos alunos como transgressão a uma ordem estabelecida. Reproduzo aqui, uma parte do diálogo que travei com os alunos, na tentativa de levá-los a compreender que, às vezes, algumas transgressões são válidas, desde que haja responsabilidade sobre os atos.

**Alunos** – Vocês não podem deixar a gente ir lá [...] é proibido.

**PQ** – Se é proibido, por que vocês foram?

**Alunos** – [Risos] A gente sempre faz isso [...]

**PQ** – Se vocês tivessem falado, nós já teríamos ido lá com vocês. Seria uma boa oportunidade de discutirmos sobre o meio ambiente e a questão da saúde, visto que aquele córrego está poluído e com muito lixo... E também não teria necessidade de pular o muro, bastava usarmos o portão [...]

**Alunos** – Por que você foi lá também?

**PQ** – Eu não posso sentir curiosidade?

Ao indagar à aluna do porquê ter chamado a diretora, ela redargüiu: “Ué, vocês não gritaram com eles... então fui chamar”. Aproveitamos a oportunidade para discutirmos com os alunos que os problemas advindos do cotidiano de nossa aula poderiam ser resolvidas em conjunto, de maneira dialógica e consensual.

A meu ver, esse episódio constituiu-se em um marco referencial no entendimento da postura reflexiva adotada pela **PF**, pois a partir daí os alunos passaram a consultá-la sobre eventuais problemas ocorridos, desvinculando a direção e a secretaria de tais decisões.

Se a relação professor-aluno pôde ser mediada pelo diálogo, decisões conjunta e um forte componente reflexivo sobre as ações, o mesmo não se deu em relação ao controle e coação imposta pela organização escolar e mais especificamente por parte da **PED**. A concepção de educação e formação do homem em nossa sociedade, a meu ver, apresenta-se descontextualizada e desconsiderada e, nesse sentido, nossa proposta de incentivar algumas ações por parte dos alunos, acabaram sendo tomadas como negativas e prejudiciais à escola como um todo.

Ao considerar a 4ª série P como problemática, indisciplinada, agressiva, desinteressada, a **PED** recorre a estratégias de controle em busca de “respeito à sua autoridade”, por meio de um comportamento disciplinado dos alunos e pela própria forma de organização de seu trabalho, refletindo o modelo de reprodução da escola com práticas seculares arraigadas em seu cotidiano. Em que medida essa concepção de profissão docente da **PED** exerceu influência sobre a **PF**?

Foram inúmeras as situações vivenciadas durante as práticas pedagógicas da **PF** e observadas por mim que evidenciaram o processo de indução do docente mais experiente sobre o docente novato, exercendo uma forma de pressão e controle para a adaptação e para ação não refletida do papel da escola e do professor que nela atua. Além do que, subjetivamente, por meio de uma linguagem corporal que demonstrava seu desagrado, houve uma situação em particular que demonstra a hegemonia da cultura profissional subjacente às atitudes da **PED**.

Depois de uma aula considerada “barulhenta”, em que foi utilizado um filme de vídeo como recurso didático, a **PED** dirigiu-se à **PF** e, desconsiderando minha presença, redarguiu: “Olha, estou preocupada com esse negócio... você tem que ter mais autoridade. Você tem que pedir silêncio, falar firme... Desse jeito vocês não vão conseguir dar aula não... Tem que chegar e falar alto”.

A **PF** defendeu-se dizendo que fazia parte da pesquisa, no entanto, não contra-argumentou, esclarecendo que sua postura estava fundamentada teoricamente. Fiz a intervenção necessária, explicando novamente a epistemologia da prática reflexiva, nossos objetivos e a metodologia que estávamos utilizando, à **PED**.

Essa ocasião revelou-se de extrema importância e, em nossa reflexão conjunta a **PF** referiu-se a isto dizendo: “É, o pessoal que já trabalha fala que é assim mesmo [...] Tem que ler na cartilha dos mais velhos [...]”. Discutimos a necessidade do professor menos experiente preparar-se para os embates em sua carreira docente, com vistas às transformações requeridas pela sociedade em geral e a escola em particular. Em nossas reflexões, ficou evidente que trabalhar dentro dessa proposta pedagógica não se constitui fácil tarefa, necessitando efetivamente da reflexão-sobre-a-ação para evidenciar as questões problemáticas, originadas da realidade escolar, tanto em relação ao professor quanto aos alunos e conteúdos.

Somamos a essas dificuldades, a situação de insegurança da **PF** frente à inexperiência com a função docente na escola, o contato com a realidade conflituosa que lhe era desconhecida, o agir dentro de uma perspectiva pedagógica estranha à sua concepção de ensino adquirida em sua formação inicial, além de enfrentar as normas estabelecidas pela professora e pela própria instituição escolar. No entanto, cabe ressaltar que, na qualidade de pesquisadora, senti-me

também desafiada a todo momento na construção desse aprendizado, e as reflexões-sobre-as-ações ampliaram-me a compreensão e a capacidade de analisar não só a realidade escolar, mas também o meu papel enquanto docente na preparação de futuros professores. As reflexões conjuntas possibilitaram elucidar os caminhos que seriam percorridos nas próximas práticas pedagógicas.

### **4.3 O Eixo Temático Sobre o Ritmo**

Objetivando levar os alunos à compreensão do ritmo como fenômeno presente no universo e sua relação com o movimento humano, destacamos, para tal, o trabalho com a sensibilização rítmica, as qualidades do som e do gesto, o ritmo criativo, os jogos rítmicos, os gêneros musicais e a diversidade expressiva que os mesmos sugerem.

Para o eixo temático em questão, utilizamos sete horas-aula, desenvolvidas no pátio da escola, mediadas por questionamentos, material de bandinha rítmica, aparelho de som e poesias. A maioria dessas práticas pedagógicas foi desenvolvida sem a presença da **PED**, por conta de uma licença-saúde de quinze dias.

#### **4.3.1 Reflexão-na-ação de Professora-Pesquisadora das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pela Professora-Formanda.**

No início das aulas, a **PF** continua solicitando aos alunos que se sentem em círculo e, diferentemente das aulas anteriores, meninos e meninas sentam-se juntos, embora em relação conflituosa.

A **PF** retoma o filme de vídeo sobre as diferentes manifestações da dança para iniciar a abordagem sobre o ritmo, indagando sobre o elemento que aparecia constantemente. Os alunos respondem, unanimemente, que “é a música”. A **PF** questiona se o ritmo se apresenta somente na música e obtém como resposta “Não. Existe no espaço, no movimento, nos dedos [...] na cabeça [...] no corpo”. A **PF** propõe a vivência da percepção do ritmo nos batimentos cardíacos, verbalizando-os por meio de sons vocais. Da mesma forma, contextualiza o ritmo manifestado na natureza, tais como: no vento, na árvore, no rio, etc.

O tema desperta grande interesse nos alunos, e os jogos rítmicos, a música, os instrumentos musicais provocam alegria e prazer para as atividades, levando-os a participarem ativamente da aula. Entretanto, alguns alunos mais velhos e maiores ainda resistem em participar, saindo no meio da aula para jogarem capoeira, seguidos por alguns outros meninos, em uma clara alusão da influência que exercem sobre os mais novos.

Julgo necessário fazer uma intervenção para conversar com estes alunos, aproximando-me e tentando organizar uma roda de capoeira, no entanto, cada tentativa resulta em negação implícita ao solicitado. Esta situação mostra-se recorrente nas aulas e as tentativas de envolver esses alunos, tornando-os co-responsáveis nas práticas pedagógicas, não surtem muito efeito. O aparente desinteresse guarda um significado mais profundo do que a própria manifestação? Por que, na maioria das aulas, é sempre o mesmo grupo, dos mais velhos, que o demonstra? Por que tanta influência destes sobre os demais?

As primeiras aulas deste eixo temático transcorrem, para os padrões estabelecidos pela escola, de forma tumultuada e indisciplinada, no entanto, percebemos significativa mudança no comportamento dos alunos nas aulas subseqüentes, tais como: redução de palavrões e de brigas e atitudes afetivas conosco. Nossas ações reflexivas e a ausência de práticas coercitivas têm provocado tais mudanças?

Em uma das práticas pedagógicas, foi-me oportunizada a situação de vivenciar minha própria reflexão-na-ação, pelo fato da **PF** estar afônica. O objetivo da aula é trabalhar atividades rítmicas por meio de percussão corporal. A música, propositadamente escolhida por nós, faz parte do repertório das crianças, provocando reação positiva e alegre, no entanto a atividade proposta não está sendo bem aceita por alguns meninos, que continuam solicitando o jogo de futebol. Incomodada com a situação e refletindo sobre o porquê da resistência em participar de uma atividade que lhes seriam, a princípio, prazerosa, estabeleço um diálogo reflexivo com os alunos, concluindo, em conjunto, que, antes de julgar negativamente uma atividade, seria interessante que a experimentássemos e, a partir daí, emitíssemos nossas opiniões.

Dessa forma, os alunos participam da aula e, embora tumultuada, está se revelando muito produtiva, tendo a atenção da maioria dos alunos, devido ao interesse demonstrado pela minha

fala e a concordância com as propostas apresentadas, mostrando a disposição para conhecer algo novo, a partir da discussão e decisões que atendam aos interesses mútuos.

Antes de ausentar-se para a licença saúde, a **PED** faz uma série de recomendações aos alunos, solicitando-lhes, principalmente, “que se comportem bem” e à **PF**, “que seja firme”. Como seriam as aulas seguintes, sem a presença da **PED**?

Em uma destas aulas, a questão sexual apareceu de forma mais contundente.

Durante a execução de uma coreografia, os meninos começam a fazer “gestos obscenos” e falar “palavrões” para as meninas. Faço uma intervenção perguntando-lhes se têm tido aulas sobre sexo na escola, recebendo como resposta de alguns “já tivemos” e de outros “nunca tivemos”. Explico-lhes, então, sobre as transformações que o corpo apresenta, conforme a idade, como algo natural e que não há necessidade deles expressarem e mostrarem essas transformações o tempo todo e em todo lugar. Disponibilizamo-nos para conversar sobre esse conteúdo com eles sempre que quiserem ou sentirem tal necessidade.

Apesar da concordância, são recorrentes as situações em que expressam malícia. Durante uma atividade de ritmo métrico, um dos alunos simula o movimento da masturbação, sem que a **PF** se utilize desse momento para discutir e esclarecer tal situação. Em outra ocasião, dois meninos da turma invadem o banheiro feminino e forçam uma menina da segunda série a beijar um menino na boca. A **PF** fica sem reação, necessitando novamente da minha intervenção para resolver o caso. Apesar de perceber a necessidade de intervenção, a **PF** ainda não consegue transpor isso para a ação concreta, demonstrando insegurança e falta de experiência.

Essas ocorrências são frequentes na escola e, normalmente, são levadas ao conhecimento da diretoria. Os alunos têm por hábito negar as atitudes transferindo-as para outrem. Como transformar tais situações propícias a algum tipo de aprendizado?

Exercendo a reflexão-na-ação, opto por agir de modo não usual. Busco favorecer uma proximidade física, sentamo-nos no chão para conversar e os alunos, esperando reprimendas,

encobrem o rosto com a camiseta. Solicito-lhes que as retirem, argumentando que prefiro conversar olhando nos olhos. Há tentativa de negar o fato e tecer justificativas. Tranqüilizo-os dizendo que não comunicarei à direção, mas que eles deverião assumir e desculpar-se com a menina e a turma. Conversamos sobre direitos e deveres de todo cidadão, utilizando-me de exemplos para ilustrar essa fala. Para esses alunos, o ocorrido “não tem nada de mais (...) A gente tá acostumado”.

As práticas pedagógicas subseqüentes são marcadas por atitudes de reflexão-na-ação por parte da **PF**, de forma natural, com mais autonomia e autodeterminação. Haverá relação com a ausência da **PED**? A mudança no comportamento dos alunos estará também imbricada nesta relação?

Buscando proporcionar aos alunos a vivência do ritmo presente em uma poesia, planejamos o trabalho com “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira. Após a coesão do grupo, não sem dificuldades, a **PF** inicia a aula, questionando se algum aluno conhece alguma poesia, obtendo como resposta “O senhor é meu pastor, nada me faltará” (...); “batatinha quando nasce” (...); “aves que gorjeiam não gorjeiam como lá” (...).

À medida que as falas surgem, a **PF** vai explicando que as respostas estão relacionadas a versículo bíblico, fragmento de poesia, versos populares e infantis. A **PF** continua com uma série de questionamentos, levando os alunos a perceberem que os trens mais antigos produziam um barulho e um ritmo peculiar. Faz a leitura da poesia imprimindo o ritmo do trem e os alunos manifestam interesse e entusiasmo pela atividade, fazendo a leitura conjunta. Em seguida, a **PF** propõe que um grupo realize a leitura enquanto o outro grupo dramatize a poesia. Ao término, procede explicações sobre o autor.

Durante a aula os alunos se mostram afetuosos e cooperativos e propõem que o grupo ensaie a poesia para apresentá-la no palco da escola, na aula seguinte, com a concordância da **PF**. Conforme a combinado, houve futebol no final da aula e, embora alguns meninos reclamassem do curto tempo para esta atividade, eles o fizeram sem esboçar atitudes agressivas.

Posso destacar, por meio de minha reflexão que, quando o professor apresenta um conteúdo fundamentado, contextualizado, que possa ser vivenciado e sentido pelo aluno, a mediação exercida produz resultados, no sentido da aprendizagem do conteúdo pelo aluno e do prazer e satisfação em obtê-lo.

Várias situações interessantes ocorreram a partir daí. Os alunos propõem atividades, sugerindo músicas e solicitando aulas de diferentes ritmos, oportunizam uma relação dialógica em que as trocas se efetivam a partir dessa relação.

Ao perguntar sobre os ritmos musicais preferidos dos alunos, a **PF** obteve como resposta: “country, dança, rap”. Um aluno manifesta-se e, constrangido, diz gostar de “forró”. Há risadas acompanhada de frases do tipo: “Você é brega”. A **PF** faz uma intervenção imediata, estabelecendo relação entre forró, música popular e folclore. Os alunos compreendem o sentido imprimido nesta relação, bem como o respeito que se deve ter com o gosto alheio.

A proposta vencedora é o “rap”. A **PF** explica-lhes suas características, assumindo que não sabe dançar muito bem. Os alunos mais velhos, que normalmente esquivam-se da participação, propõem-se ensinar alguns passos para os demais. A **PF** e eu participamos deste momento da aula, demonstrando que na relação entre adulto e criança, professor e aluno, ambos possuem conhecimentos que devem ser compartilhados.

Constato que os encaminhamentos dados a essa aula, por parte da **PF**, refletem que a mesma está conseguindo promover rupturas em sua prática pedagógica, desvinculando-se do planejamento inicial sem, no entanto, perder de vista os objetivos propostos.

#### 4.3.2 Reflexão-sobre-a-ação Pedagógica Desenvolvida pela Professora-Formanda.

No desenvolvimento das primeiras práticas pedagógicas deste eixo temático, por meio de uma reflexão conjunta, alguns aspectos tornaram-se muito claros e redundantes, quais sejam: a dificuldade da **PF** em refletir-na-ação e, conseqüentemente, a necessidade da presença do professor-orientador.

Nesse período inicial da ação docente, ainda que a intervenção pedagógica fosse previamente organizada, ocorreram muitas situações complexas e contraditórias que, somadas à inexperiência geraram insegurança ao professor. Várias foram as situações que exigiram da **PF** um maior conhecimento dos alunos, na tentativa de mobilizá-los para as atividades propostas. Captar esses momentos, a meu ver, requer que o professor não só conheça os alunos e suas necessidades e interesses, como também exige uma atitude atenta para com a sua própria prática pedagógica.

Em nossa reflexão conjunta, a **PF** admitiu que, a cada intervenção realizada por mim, ela compreendia a intenção e refletia sobre a ação realizada, mas tinha dificuldade em refletir-nação. Esse tem sido um dos principais desafios deste trabalho. Uma vez que o processo reflexivo não surge ao acaso, implica em uma trajetória longa e conflituosa, pois “ser reflexivo” antecede o “ser professor reflexivo”. Compreendo que seja necessário o desejo de mudar, inovar, emancipar, no entanto, esse processo de construção e desconstrução gera insegurança e tensão no professor pelo fato de o mesmo estar sempre rompendo com o que está estabelecido.

Em uma das aulas, a **PF** havia planejado a leitura da poesia “Trem de Ferro”, de Manoel Bandeira, cujo objetivo era vivenciar o ritmo presente na composição poética e, posteriormente, dramatizá-la. Na seqüência, previu-se um comentário sobre o autor. Houve muita participação dos alunos, mas, dada a ansiedade e inquietação para iniciar a dramatização e sentindo que os mesmos estavam se desmobilizando, fiz uma intervenção, mudando a seqüência planejada para a aula e, ao final, o momento estava mais propício para contextualizar o autor, o ritmo, a poesia e a dramatização.

Retrato aqui, parte do diálogo que estabelecemos em nossa reflexão conjunta, que evidencia o que discutia durante todo o estágio:

**PQ** – Como você se sentiu na aula hoje?

**PF** – Ah! Fiquei perdida de novo...

**PQ** – Em que momentos você se sentiu assim?

**PF** – Nas intervenções que eu deveria ter feito e não fiz, e você foi lá e fez...

**PQ** – Você percebeu isso antes ou durante minhas intervenções?

**PF** – Antes, mas daí eu não faço...

**PQ** – Será que você não se preparou somente para seguir a seqüência planejada e, dada as circunstâncias eu mudei toda a ordem?

**PF** – É... acho que foi isso...

**PQ** – Mas nós deixamos de abordar algum conteúdo?

**PF** – Claro que não..., mas é onde me sinto perdida.

Algumas questões tornaram-se necessárias serem levantadas em nossa reflexão conjunta, tais como: Como atingir objetivos específicos aproveitando-se de boas situações de aprendizagem? Como fazer encaminhamentos durante o desenvolvimento da prática pedagógica?

Essas questões refletem a necessidade do professor estar atento para experimentar alternativas, levantar hipóteses, adotar postura interrogativa e, para isso, precisa desvincular-se de planejamentos, sem, no entanto, perder o foco de sua prática pedagógica. No cotidiano escolar esta não é uma tarefa das mais fáceis e, realmente, parece-me que o professor deve ser encorajado, constantemente, a exercitar sua reflexão a partir de sua atuação. Dessa forma, sentir-se seguro com relação ao conteúdo a ser trabalhado me parece uma questão importante e perceber os momentos sensíveis ou refratários dos alunos para a aquisição do conhecimento, torna-se relevante nessa trajetória de formação reflexiva, em que a atitude reflete-se na ação concreta. A par dessas questões, preocupava-me sobremaneira, como pesquisadora, até quando minhas intervenções seriam recorrentes durante as práticas pedagógicas da **PF**.

Fatos importantes se sucederam, nas últimas aulas deste eixo temático que me possibilitaram, por meio da reflexão-sobre-a-ação, estabelecer algumas relações: 1) A licença médica da **PED**, por um período de quinze dias; 2) A mudança no padrão de comportamento dos alunos; 3) A reflexão-na-ação mais natural e autônoma da **PF**; 4) A ausência de práticas coercitivas por parte da mesma.

Que relações estariam imbricadas nesses acontecimentos?

Embora a ausência da **PED** acarretasse, a princípio, certa insegurança na **PF**, pude observar que a mesma passou a agir com mais autonomia em relação ao espaço/tempo da aula. E, de que forma isso se manifestou? Principalmente, pela sua expressão mais calma e confiante,

pelo seu agir reflexivo mais constante e natural, pela redução de questionamentos em nossos diálogos e pela ausência de práticas coercitivas na maior parte do tempo.

Apesar de desfrutarmos de uma relativa autonomia em uma sociedade regida pelo modelo capitalista, tratada no segundo capítulo deste trabalho, as tomadas de decisões da **PF**, a autodeterminação e a boa vontade para transgredir a burocratização escolar nos aspectos que estavam travando seu saber-fazer e a ausência da figura da professora na aula refletiram em sua auto-imagem e, nesse sentido, a **PF** sentiu-se, nesses momentos, sujeito de sua própria história, e isso, a meu ver, exerceu uma função libertadora em seu universo.

Estes dados são relevantes para a trajetória da formação do professor reflexivo porque demonstram que a liberdade de experimentar, testar e propor são imprescindíveis nesse caminho, e que, estando calcados em bases teóricas, as possibilidades e limitações que emergem de sua prática pedagógica revertem-se em objeto de estudo que se manifestam, posteriormente, em seu saber-fazer.

Tomo aqui, como exemplo, a questão sobre a sexualidade afluída desta turma que manifestou-se, particularmente, nas aulas em que a **PED** estava ausente. Em uma das aulas, aproveitei todas as situações para discutir sobre a sexualidade e, a partir daí, foi interessante perceber o quanto a **PF** empenhou-se em buscar informações sobre os alunos, por meio dos outros professores da turma e de bibliografia especializada acerca dessas questões. A **PF** concluiu que “os professores têm consciência do que está acontecendo com esta turma, mas se sentem impotentes para lidar com isso”, sugerindo que deveríamos, novamente, por meio de um diálogo, estabelecer algumas regras em conjunto para uma boa convivência. Dessa forma, partimos de alguns questionamentos básicos a ser discutido com os alunos: Existe a necessidade de algumas regras? Quais seriam essas regras? Por que propô-las? Quais seriam as dificuldades em cumpri-las?

Utilizando o futebol como exemplo, a **PF** salientou que da mesma forma que são necessárias algumas regras para que resulte em um jogo prazeroso, também elas são necessárias na convivência com outras pessoas, baseadas no respeito, nas trocas afetivas e cognitivas. Acrescentou que essas regras não significam exigir um tipo de comportamento padronizado,

mas se convertem em maneiras de agir que possibilite a aquisição e a produção de um conhecimento compartilhado em uma aula de Educação Física, inclusive, e porque não, as perguntas que os angustiam em relação às questões sexuais.

Apesar da concordância de todos, as indagações não foram verbalizadas, no entanto, percebemos o aumento de gestos obscenos, palavrões e expressões maliciosas por parte de alguns alunos, principalmente os mais velhos da turma. Por que reagem desta forma? Não havíamos criado um ambiente favorável para as intervenções?

Optamos, então, por levar em conta a linguagem corporal dos alunos e, a cada gesto ou expressão maliciosos, fazíamos as intervenções necessárias, ora perguntando, ora explicando sobre o interesse geral de todos. O mesmo ocorreu com as atitudes agressivas que, aos poucos, foram se transformando em atitudes afetivas para conosco.

Este aspecto levou-me a refletir sobre a relação entre a ausência de práticas coercitivas para a criação de um ambiente favorável às trocas e a mudança no comportamento dos alunos. Tais questões mereceram uma análise mais sistemática e que me fizeram, neste momento, pensar que estivessem intrinsecamente ligadas, senão vejamos: Que situações foram criadas nas práticas pedagógicas da **PF** para que os alunos sentissem necessidade de desacatá-las? Em que momentos sentiram necessidade de extravasar alguma agressividade latente? A princípio, nenhuma. Conceitos valorativos, como certo ou errado, por exemplo, puderam ser transformados em possibilidades e alternativas de situações singulares como as do cotidiano escolar, favorecendo uma relação dinâmica entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e, com isto, uma intervenção pedagógica “mais” emancipadora por parte da **PF**.

Os problemas oriundos deste cotidiano continuaram, no entanto, a maneira da **PF** lidar com essas situações foi se modificando. Aponto alguns excertos em nossas reflexões que traduzem as conseqüências desse novo fazer diferenciado pela **PF**:

É impressão minha ou os alunos estão mais colaborativos? Você percebeu como eles estão se organizando melhor? Eles estão tão afetivos (...) Você notou que eles não têm reclamado tanto a falta do futebol? Eles estão se sentindo tão livres, né? Apesar das aulas tumultuadas, estão bem produtivas...

Essas formas de compreensão da **PF** foram, progressivamente, sendo ampliadas com base em sua própria experiência.

Os avanços e recuos, o ir e o vir, as ações ora reflexivas, ora mecânicas fizeram parte desse processo de formação. Estimular sua reflexão e capacitá-la para tomada de decisões foram fundamentalmente necessárias, nesse momento, para que ela expressasse sua individualidade e fizesse suas próprias críticas.

A necessidade de compartilhar suas experiências com os outros professores da escola aconteceu naturalmente, durante os encontros na sala dos professores. Esse trilhar de formação reflexiva até então desenvolvida, levou-me a refletir sobre a necessidade do professor assumir uma atitude reflexiva e, em seguida, transferir essa atitude para sua prática pedagógica, paralelamente, tornar clara essa postura para todos os envolvidos na instituição escolar, discutindo e disponibilizando-se para reflexões conjuntas, perseverar e não se intimidar pelas oposições, resistências e formas de organização do sistema escolar.

Isso me faz pensar na forma dialética de se ir construindo a autonomia (ainda que relativa) por meio de reflexões. A auto-reflexão, a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação remetendo a uma auto-reflexão acrescida do caráter crítico. Esta, por sua vez, deve ser compartilhada com os demais, em uma espiral ascendente, sem um fim em si mesmo, mas deslocando o eixo dessas reflexões para a busca da autonomia, da emancipação e da transformação, visando tanto a qualidade na educação quanto a do próprio ser humano envolvido nessa relação.

No entanto, cabe aqui uma questão: Se o professor não consegue fazer essas conexões, como os seus alunos fariam-nas? E seus pares?

#### **4.4 O Eixo Temático Sobre a Expressão Corporal**

Este eixo temático foi desenvolvido em duas horas-aula, em virtude do calendário escolar, conforme mencionamos no início deste capítulo. Nele, objetivamos tornar claro conceitos básicos de expressão corporal, como linguagem universal e conduta espontânea pré-existente. A expressão corporal se revela nas sensações, emoções, sentimentos e pensamentos e, como

atividade organizada, propõe-se por meio de objetivos específicos, resgatar, desenvolver e compreender as possibilidades humanas inerentes ao movimento corporal em busca da expressão comunicativa. A expressão corporal, nesse sentido, constitui-se em um dos temas a ser abordado, na perspectiva da área de conhecimento denominada de Cultura Corporal na Educação Física.

Dessa forma, compreendendo que a expressão corporal desenvolve-se em um *continuum* de experiências, em que o corpo é o suporte da comunicação para atender as necessidades do homem em exprimir, comunicar, criar e compartilhar, utilizamo-nos do trabalho com as qualidades do movimento – espaço – tempo – energia – e da exploração das possibilidades de movimento, a partir de figuras, objetos e cartazes.

Essas práticas pedagógicas ocorreram sem a presença da **PED**, ainda em licença-saúde, e constituíram-se em nossos dois últimos contatos com os alunos, gerando, com isso, algumas situações inesperadas.

#### 4.4.1 Reflexão-na-ação de Professora-Pesquisadora das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pela Professora-Formanda.

Ao buscar os alunos na sala de aula, a **PF** é informada que os mesmos já haviam sido notificados pela **PSA** de que aquelas seriam as duas últimas aulas de Educação Física conosco. Os alunos estão muito agitados e a **PF** tem dificuldades em reuni-los para dar início à aula. Existe alguma relação entre esta agitação e nossas últimas aulas? Parece-me que sim, pois várias vezes alguns alunos vieram até a mim questionar se eu os acho “bagunceiros [...] maldosos [...]” e se “gostava deles”, demonstrando, por meio de atitudes afetivas, que sentiriam nossa falta.

Após a coesão da turma, sentam-se em círculo sem a costumeira separação entre meninos e meninas. A **PF** inicia a aula com questionamentos acerca da expressão corporal, obtendo como resposta: “é o jeito de mostrar o que sente, [...] é alegria [...], é o jeito de mostrar raiva”. A **PF** explica que nossos sentimentos e emoções aparecem em nosso corpo, rosto, mãos,

gestos e, por isso, é considerado uma linguagem, relacionando-a com a linguagem escrita e falada.

Ao questionar “quando” a expressão corporal é utilizada, os alunos respondem: “para dançar [...], para os artistas representar [...], quando a gente faz gesto feio”, mostrando vários gestos obscenos, demonstrando confusão entre o “para quê” e o “como” utilizamos a expressão corporal, gerada pela pergunta mal conduzida.

A **PF** propõe uma atividade distribuindo gravuras no chão, em que pessoas apresentam diferentes posturas corporais. Solicita aos alunos que observem-nas e imitem-nas. Percebo que os alunos atentam apenas para as posturas corporais, ignorando as gestuais e faciais. A **PF** chama a atenção sobre isso e reinicia a atividade, pedindo que cada aluno escolha uma gravura para imitar, expressando-a em diferentes ritmos musicais.

Em seguida, a **PF** solicita que os alunos agrupem-se em quatro, escolham quatro gravuras e executem-nas em seqüência sob o ritmo musical à escolha do grupo. Após a atividade, os alunos percebem que a postura estática das gravuras e as expressões faciais ganham vida com o movimento imprimido e, na presença da música, configura-se como uma coreografia, assim se expressando: “nossa, isso virou uma dança [...]”.

Os alunos participam de toda a atividade demonstrando interesse e satisfação, propondo apresentar as seqüências no palco e, inclusive, desejosos de mostrá-las para toda a escola. Durante as apresentações ocorrem muitos tumultos. Os meninos tentam empurrar as meninas de cima do palco e, sob seus protestos, a **PF** pede aos meninos que tenham cuidado para que ninguém se machuque. No entanto, percebo insatisfação por parte das alunas.

Ao final da aula os alunos solicitam uma música de forró (esse ritmo não era “brega”?) e, surpreendentemente, todos dançam, inclusive conosco. Dado o sinal, os alunos mostram-se insatisfeitos em voltar para a sala de aula. A **PF** acompanha-os de volta à sala e pede licença à **PSA** para conversar com os alunos, justificando, especialmente para as meninas, que ela, de fato, havia chamado a atenção dos meninos durante o tumulto ocorrido no palco, só que de outra maneira, sem ameaças ou gritos.

Entendo, neste momento, que a **PF** havia refletido sobre sua ação e tentava corrigi-la a tempo, sem minha interferência. É um bom indicativo de que a **PF** está incorporando a atitude reflexiva em seu cotidiano? Por que ela se incomodou com a insatisfação das meninas?

Na aula seguinte, por ser a última, a **PSA** disponibiliza-nos mais tempo com os alunos. Iniciamos a aula conversando com os mesmos sobre essa nova experiência, solicitando suas opiniões sobre os novos conteúdos trabalhados, nossa postura durante as aulas e a relação estabelecida entre nós. A maioria dos alunos diz ter “gostado muito [...]”; “você não grita [...]”; “no começo eu só gostava de futebol, mas agora eu gosto da dança também [...]”; “queria que tivesse apresentações disso na escola [...]”.

É interessante e surpreendente perceber as reações das crianças frente a uma situação criada em seu cotidiano. Um dos alunos, que resistira sempre em participar das atividades e mostrara-se alheio às aulas, manifesta-se assim: “Eu gostei muito [...] de tudo” [...]; “Vocês são muito legais [...]”; “Eu não queria que vocês largasse (sic) a gente”. Explicamos-lhes que não estávamos “largando”, mas que o prazo de nossas aulas havia terminado, e que voltaríamos para reencontrá-los. Outro aluno, que sempre havia participado e mostrara-se muito afetivo para conosco, reage da seguinte forma. “É, tô feliz de acabar com essa m...”; “Foi uma chatice [...]”. Este mesmo aluno mantém distância durante toda a aula, recusando-se a despedir-se de nós ao final dos nossos trabalhos.

A **PF** continua a aula, propondo uma atividade em que os alunos devem realizar determinadas ações básicas escritas em um cartaz, a saber: golpear, sacudir, deslizar, torcer, chicotear e flutuar. O objetivo é levar os alunos a vivenciá-las e perceber o tempo, o espaço, a energia e a expressão corporal peculiares, imprimida em cada uma destas ações. Para facilitar tais percepções, a **PF** distribui lenços coloridos, e o material diferente do usual causa tumulto entre os alunos. Ela tem dificuldade em apresentar a proposta e passa rapidamente pela atividade, deixando de contextualizá-la. Ao final da aula acompanhamos os alunos até à sala para nos despedirmos, agradecendo a participação dos mesmos neste trabalho.

#### 4.4.2 Reflexão-sobre-a-ação Pedagógica Desenvolvida pela Professora-Formanda.

Distanciada da ação, procurei refletir, primeiramente, sobre a ação da **PF** e, posteriormente, uma reflexão conjunta sobre o contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período.

Necessário se faz destacar o quanto a atitude reflexiva da **PF** foi se incorporando em seu cotidiano e, somada a isso, sua predisposição em tentar compreender os fatores limitantes do profissional docente, sentindo a necessidade de transformar-se, por meio da análise mais crítica, e marcar um novo significado para suas ações. No entanto, esse trilhar reflexivo, por não se constituir em uma questão técnica, gera por si só momentos de conflitos e inseguranças no profissional em formação, levando-o, inclusive, a interpretações equivocadas sobre essa maneira de agir. Tomo como exemplo o ocorrido em uma das aulas deste eixo temático em que a **PF** não refletiu no momento da ação, mas refletiu intencionalmente logo após a mesma, procurando modificá-la ainda durante sua prática pedagógica em desenvolvimento.

Durante nossa reflexão conjunta indaguei-lhe:

**PQ** – Quando as alunas a cobraram que chamasse a atenção dos meninos, o que você respondeu?

**PF** – Nada...

**PQ** – E o que a motivou a ir até a sala justificar-se com as meninas?

**PF** – Fiquei incomodada porque elas acharam que eu não havia feito nada [...].

**PQ** – Mas você não chamou a atenção deles?

**PF** – Sim, mas só conversando [...].

Discutimos sobre o fato de que um professor reflexivo também realiza ações educativas com seus alunos e deve fazê-lo sempre que necessário. A diferença está em como fazê-lo. A necessidade de chamar a atenção dos alunos revela a origem do problema que um professor reflexivo deve levar em consideração, ou seja, ao contextualizar o problema, emergem as situações que o provocaram e, esse momento é crucial para realizar as discussões. Nesse sentido, observar, detectar e discutir os problemas foram relevantes nesse processo.

Outro fato que chamou-me a atenção foi o incômodo que a **PF** sentiu com a imagem que estava passando para as meninas. Ao refletir na ação e não exercer uma atitude coercitiva, a **PF** sentiu medo de ser julgada como incapaz de uma atitude mais firme e que foi expressa da

seguinte forma: “Quando tentamos agir como profissionais reflexivos, até as crianças acabam (condenando), sem mesmo saber se, ao estarmos agindo assim, é melhor ou não para elas”.

Em relação aos alunos, entendemos que os mesmos compreenderam os conteúdos, passando de um saber difuso sobre o ritmo, a expressão corporal e a própria dança, para um saber mais elaborado, permeado pelo prazer de aprender e de conhecer coisas novas. Embora as práticas pedagógicas tenham sido tumultuadas e conflituosas, a substituição do ativismo por momentos de esclarecimentos, informações e reflexões, imprescindíveis nesse processo, estavam sustentadas nas práticas pedagógicas da **PF**. Mesmo assim, a **PF** revelou uma certa frustração por não conseguir “vencer” todas as atividades planejadas, demonstrando ainda uma forma cristalizada de pensar a escola. Superar essa concepção mostrou-se constante nessa trajetória. A compreensão de que o objetivo de uma aula deve estar vinculado à aprendizagem dos alunos e que isto ocorre em um processo envolvendo o professor, o conhecimento escolar e o aluno, tornou-se essencial neste trabalho, no sentido de uma prática transformadora.

A costumeira agitação dos alunos acentuou-se nas últimas aulas. Pude observar que, a par da liberdade que desfrutaram durante nossas aulas, possibilitando-lhes a inter-relação conosco e com os outros alunos, manifestavam-se, agora como mecanismo de defesa, ante a constatação de que não estaríamos mais ali.

Por outro lado, a alegria, o interesse e a motivação manifestadas durante as aulas, mostraram que, embora aparentemente desatentos e indisciplinados, os alunos alcançaram a aprendizagem dos conteúdos apresentados. Dessa forma, o professor reflexivo deve levar em conta as manifestações que são próprias das crianças, proporcionando um ambiente favorável para tal.

Em relação à escola, a diretoria mostrou-se aberta a futuras intervenções, salientando a necessidade de aprendermos uns com os outros e solicitando nosso retorno ao término deste trabalho, esboçando uma queixa: “As pessoas das universidades usam a escola para estagiar, colher seus dados, etc., mas raramente existe um retorno significativo para nós”. Esta fala, a meu ver, reflete o que vimos discutindo neste trabalho, ou seja, o distanciamento entre as

universidades e as escolas da educação básica, a dicotomia entre teoria e prática, o pesquisador e o profissional docente, dentre outros.

O desenvolvimento dessas práticas pedagógicas nos possibilitaram constatar que muitos são os aspectos que necessitam ser compartilhados com os futuros profissionais, na perspectiva de uma formação reflexiva e que vêm subsidiando nosso aprendizado.

Em nossas reflexões conjuntas e centralizando-as no contexto vivenciado até o momento, pudemos constatar alguns fatores abordados pelos autores, os quais se fazem presentes em nossas reflexões hoje:

- o quanto é concreto e verdadeiro que a realidade escolar é um meio complexo;
- o quanto nossa escola está impregnada pela ótica instrumentalista e pragmática;
- o quanto é subjetiva e social a docência;
- o quanto a situação estabelecida exige do professor o seu compromisso para enfrentar novos desafios;
- o quanto uma postura diferenciada implica em qualidade na educação;
- o quanto a ação pedagógica não se mostra neutra, adquirindo o caráter político que a envolve;
- o quanto é emergente a articulação entre teoria e prática, entendendo as teorias como necessárias para provocar mudanças na prática do professor;
- o quanto é necessário as trocas e as reflexões conjuntas, caracterizando, de fato, um trabalho coletivo.

Paralela a essas reflexões e distanciada das ações desenvolvidas, cumpre destacar e refletir, nesse momento, as questões mais importantes evidenciadas nesse processo e que constituem no quinto capítulo desta dissertação.

## **5 REFLEXÃO-SOBRE-A-REFLEXÃO-NA-AÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS.**

### **5.1 Introdução**

Os momentos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação das práticas pedagógicas, desenvolvidas pela PF e que constituíram o quarto capítulo deste trabalho, possibilitaram-me, enquanto pesquisadora, tecer algumas análises e, por meio destas, detectar conflitos, contradições, problemas e desafios que emergiram das mesmas, oferecendo-me subsídios para refletir sobre a formação inicial de professores de Educação Física.

Este capítulo, que ora apresento, objetiva discutir as questões mais importantes desse processo, cuja análise será produzida por meio do terceiro momento preconizado por Schön (1992, 2000), ou seja, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação das práticas pedagógicas reflexivas desenvolvidas, completando, dessa forma, o encaminhamento teórico-metodológico proposto.

A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, já apresentada no terceiro capítulo, prevê a análise que o profissional “realiza a *posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104). Pimenta e Ghedin (2002, p. 20), referindo-se à proposta de Schön, apontam que este momento exige “uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim”.

Dessa forma, distanciada da realidade pesquisada e por meio de um olhar retrospectivo sobre a mesma, algumas questões se evidenciaram nesse processo que merecem ser discutidas, problematizadas e teorizadas, para a compreensão dos fenômenos observados, que traduzo em dois pressupostos que abarcam a problemática:

- A formação do professor reflexivo requer uma mobilização para a compreensão dos fenômenos educativos e sociais que emergem de seu cotidiano, no sentido de provocar as transformações necessárias para uma educação de qualidade.
- As questões de indisciplina, agressividade, sexualidade e desinteresse dos alunos constituem-se pano de fundo às questões sociais mais amplas, que devem ser analisadas, discutidas e contextualizadas.

**5.2 A Formação do Professor Reflexivo requer uma mobilização para a compreensão dos fenômenos educativos e sociais que emergem de seu cotidiano, no sentido de provocar as transformações necessárias para uma educação de qualidade.**

Dada a formação da **PF**, pautada na racionalidade técnica, conforme analisado no segundo capítulo, a mobilização premente ocorreu em torno da apropriação do referencial teórico crítico para desvelar as contradições da sociedade, da escola, do papel dos professores e dos alunos enquanto sujeitos dessa mesma sociedade.

Entendo necessário destacar que, durante seu processo de formação, o conceito de reflexão da **PF** foi se transformando de consciência de seus próprios atos à relação com as situações práticas e, daí, para a necessidade de analisar os condicionantes que determinam o contexto social. Nesse sentido, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação adquiriu, a meu ver, um caráter crítico, pois, ao serem utilizados os questionamentos sistemáticos, o diálogo reflexivo, conjunto e homólogo, pautado em teorias que explicitassem os problemas oriundos do cotidiano, novas formas de conceber a reflexão foram evidenciadas, ou seja, o conteúdo e a qualidade da reflexão foram se ampliando de tal forma que já não eram aceitas explicações reducionistas a respeito de qualquer problema das práticas pedagógicas da **PF**.

Isso evidencia o papel do professor formador de professores como mediador nesse processo, visto que, mais do que possíveis estratégias que se possa utilizar, a mediação requer um referencial que dê conta de desvelar as contradições sociais. Mas, como ocorreu esse processo?

Em relação à apropriação do referencial teórico crítico, Cunha (2002) afirma que foram as teorias críticas, no final da década de 70 do século XX, no Brasil, que possibilitaram a incorporação de referenciais que relacionavam o conhecimento com sua forma de produção, responsáveis por uma significativa ruptura nos rumos da prática educativa e que, associada à Sociologia, Antropologia, entre outros, proporcionaram um suporte para “entender as relações de poder estabelecidas entre a educação e a sociedade, tornando a dimensão política do ato educativo um destacado estruturante da análise do contexto social”, proporcionando “[...] o reconhecimento da educação como uma produção histórica e socialmente produzida [...] como um pressuposto necessário ao entendimento da docência” (p.39). O autor acrescenta que, com isso, identificou-se uma inversão na lógica investigativa e da cotidianidade na compreensão do mundo, na década de 80, por meio de estudos de inspiração fenomenológica, etnográfica, pesquisa-ação, histórias de vida e, na década de 90, a epistemologia da prática reflexiva contribuiu significativamente para o avanço das práticas formadoras.

Pimenta e Ghedin (2002) justificam que, do ponto de vista conceitual, as questões em torno do professor reflexivo, com contribuições trazidas por autores estrangeiros, tais como, Nóvoa (1992); Schön (1992, 2000); Zeichner (1993); Elliott (1994); Alarcão (1996); Pérez Gómez (1993), entre outros, foram acolhidas pois resgatavam o investimento na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazendo perspectivas para a re-invenção da escola democrática, em um contexto de nosso país, na década de 90, em que as preocupações temáticas apontavam para

[...] a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E

as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (p. 35).

No entanto, a variedade considerável da forma com que a prática reflexiva passou a ser utilizada e justificada na formação profissional vem suscitando críticas à apropriação generalizada que o conceito de professor reflexivo permite.

Calderhead (*apud* ZEICHNER, 1993, p. 31) sinaliza essa problemática ao evidenciar que

[...] o ensino reflexivo tem sido justificado em campos que se situam desde a responsabilidade moral à eficiência técnica, e a reflexão tem sido incorporada em cursos de formação de professores tão divergentes entre si quanto aos que recorrem à abordagem comportamentalista na qual a reflexão é considerada como uma forma de realização das práticas prescritas, até aos que recorrem à abordagem crítica, na qual a reflexão é considerada como um meio no sentido da emancipação e da autonomia profissional.

Especialmente as críticas dirigidas à prática reflexiva proposta por Schön (1992, 2000) convergem para a supervalorização do professor como indivíduo, da prática como auto-suficiente para a construção do saber do professor e do caráter individualista da reflexão, apresentando-se, portanto, reducionista por ignorar o contexto social em que essa prática se insere. Por outro lado, há reconhecimento de sua contribuição, justificada pelo contexto em que realiza suas proposições e o consenso da necessidade de avançar nesse sentido, apresentando diferentes propostas, como o fazem: Pérez Gómez (1992, 1993), Zeichner (1992, 1993), Ludke (1994), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Fiorentini et al., (1998), Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Ghedin (2002), Libâneo (2002), Contreras (2002), dentre tantos outros em nosso país, na extensa literatura oriunda dos congressos e encontros.

A importância dessas colocações têm um caráter especial para este trabalho no sentido de não perder a dialicidade da reflexão, visto que esta possibilitou-me ampliar e buscar compreender o contexto das práticas pedagógicas da **PF**.

Libâneo (2002, p. 57) aponta essa reflexividade dialética da seguinte forma:

Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso considerar dois pontos. Primeiro, essa realidade – o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade, assim, é uma construção teórico-prática.

Outro aspecto importante a ser mencionado foi o de propiciar à **PF** diferentes pontos de vista acerca da reflexão crítica, de maneira que ela compreendesse a singularidade deste processo. Pela própria formação a que foi submetida, a **PF** sentia necessidade de um planejamento mais rigoroso que lhe conferisse segurança, demonstrando uma tendência para tecnicizar a reflexão, justamente quando a proposta visa o oposto. Esse é um cuidado a ser tomado nesse caminhar, denominado por Zeichner (1993) de pacotes curriculares ou disseminado sobre a forma de competências.

Dessa forma, procuramos em diferentes autores, perspectivas de análises acerca da reflexão crítica.

Os teóricos da Teoria Crítica<sup>44</sup> concebem o sujeito como resultado da interação com a realidade social. Esta realidade precisa ser desvelada em suas contradições, limites e possibilidades, sinalizando a educação formal como espaço na qual é possível a crítica, a denúncia, a resistência às formas de controle e dominação a que o sujeito é submetido. Para isto, o método de análise, dentro do materialismo histórico, cumpriria essa função.

Em suas teses sobre os interesses que guiam o conhecimento, Habermas (1968) defende que a auto-reflexão “liberta o sujeito da dependência de poderes hipostasiados [...] determinada por um interesse emancipatório do conhecimento” (p. 140), no entanto, para que isto ocorra, o papel de uma ciência social crítica deve esforçar-se “por examinar quando os enunciados teóricos apreendem legalidades invariantes da acção social em geral e quando apreendem relações de dependência ideologicamente fixas mas, em princípio, suscetíveis de mudança” (p. 139).

---

<sup>44</sup> Para a compreensão mais aprofundada da contribuição da Teoria Crítica à Educação, ver: ZUIN et al. (1998), PUCCI (1994), SILVA (1992), MAAR (in PUCCI, 1994).

Giroux (1986) entende os professores como intelectuais e, como tal, devem ser capazes de compreender as circunstâncias em que ocorre o ensino, desenvolvendo com os alunos as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais.

Parte da tarefa do professor, segundo Apple (1989), é tornar visível e legítimo a história das razões pelas quais o povo lutou em favor de uma sociedade mais igualitária e, embora a análise teórica seja necessária, esta não pode tomar o lugar do trabalho concreto nas esferas cultural, política e econômica, experienciadas em nível cotidiano.

Zeichner (1993) postula o ensino como atividade crítica a partir da reflexão da prática para a reconstrução social, ou seja, não se deve ignorar o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar e a reflexão, neste sentido, deve acontecer de forma coletiva, em comunidades de aprendizagem, para que haja contribuição com a “construção de sociedades mais decentes e justas” (p. 65).

Todo o processo de reflexão é, para Elliott (1994), ao mesmo tempo crítico e criativo, pois a reflexão sobre a prática leva necessariamente à crítica institucional e à autocrítica, ou seja, ambas são conseqüências da reflexão, que, por meio da investigação, a prática docente torna-se *locus* de produção de conhecimento.

Sacristán e Pérez Gómez (1998) compartilham a idéia de que, para transformar, faz-se necessário ter “consciência e compreensão das dimensões que se inter cruzam na prática dentro da qual nos movemos” (p. 10). Dessa forma o professor deve exercer uma “mediação crítica da utilização do conhecimento” (p. 21), assumindo-o como

[...] social e historicamente construído como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* – assumido como natural pela ideologia dominante – o verdadeiro sentido das influências de socialização ou os mecanismos que se utilizam para sua interiorização nas novas gerações. Assim pode oferecer espaços de autonomia (p. 22).

Esses autores apontam que a substituição da lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade pode significar a real possibilidade de preparar os alunos para “pensar criticamente e agir democraticamente em uma sociedade não-democrática” (p. 22).

Ghedin (2002, p. 146) aponta que a “tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico. [...] A busca de tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros”.

Pimenta (1994 e 2002) assume que a atividade docente é práxis e, dessa forma, o docente deve ser visto como um intelectual em formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, superando o papel de “reflexivos para o de intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA, 2002, p. 40).

Contra-pondo-se à visão dos professores como profissionais reflexivos, Contreras (2002), rechaça a idéia de que a reflexão por si só possibilite a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, e postula o modelo de profissionais como intelectuais críticos e que assim, portanto,

[...] é um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social (p. 185).

Dessa forma, [...] a autonomia virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (p. 275).

Após o acesso e a compreensão do papel da reflexão crítica na formação do professor, tornou-se claro que a postura reflexiva refletirá a visão de mundo, de homem, de sociedade, de escola, de currículo e de conhecimento, enfim, que afetará tanto o pensamento quanto as ações do professor, requerendo, portanto, um posicionamento político, ideológico, intencional. Essa intencionalidade, no entanto, implica naquilo que Campos e Pessoa (1998, p. 204) já concluíram sobre a prática reflexiva, ou seja, “deve-se levar em conta a forma, o conteúdo, as condições prévias e o produto da reflexão”.

Ao adotar o questionamento sistemático, o diálogo reflexivo e conjunto, emergiu a necessidade de torná-lo homólogo. De que sociedade, educação/escola, professor e aluno estamos falando?

Em relação a sociedade, as condições históricas que marcaram a contemporaneidade são sinalizadas por profundas transformações sociais. Nos últimos cento e cinquenta anos, segundo Hobsbawm (1996), vivemos sob o regime capitalista que se ampliou e se impôs na sociedade como uma ordem a que tudo domina, trazendo conseqüências devastadoras para o ser humano, conforme discussão feita no segundo capítulo. Sentimos tais conseqüências em forma de crises: crises sociais, políticas, econômicas, culturais, das utopias e seus desdobramentos, de ética, dos projetos sociais, do sentido de viver, dos partidos, da igreja, da família, da escola, da ciência, da autoridade, do emprego, das profissões, a partir dos quais podemos afirmar que estamos vivendo uma grande crise do processo civilizatório.

Na análise de Frigotto (1995), essa crise materializa o mais longo e bem sucedido período de acumulação capitalista, portanto, é uma crise do capitalismo. Ao mesmo tempo que se procura produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais-valia (MARX, 1984), acentuada pela apropriação da ciência e da introdução da tecnologia na produção (CORIAT, 1988; HARVEY, 1992), vê-se impossibilitada de romper com as relações sociais de exclusão e de socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas. Assim, em vez de liberar o tempo livre enquanto mundo da liberdade, produz tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego e, ainda, nestas circunstâncias, o trabalhador deve lutar para revalidar-se como mercadoria (requalificação).

Para Ferretti (1996), já é consenso que “as profundas transformações que vêm ocorrendo na base técnica de produção e nas formas de organização e gestão de trabalho, aliadas ao processo político-econômico de globalização do mercado e da postulação deste como mecanismo central de regulação das relações sociais, demandam um novo tipo de trabalhador” (p. 123). Esse trabalhador deve ser mais qualificado, competente, hábil, criativo, flexível, polivalente, competitivo, participativo, ter iniciativa, resolver problemas, ter formações abstratas, que se apresentam, segundo Frigotto (1995), como um receituário de ordem neoliberal ou seja, com diretrizes econômicas, políticas, sociais vinculadas às políticas neoliberais em nível mundial, articuladas por organismos internacionais. Nesse contexto, a par do avanço científico e tecnológico, o conhecimento torna-se condição imprescindível à produtividade e ao progresso da economia, denominada de sociedade do conhecimento, da informação, vinculado à qualidade total, de poucos, para enfrentar as necessidades do mercado.

Encerra-se aí o perigo da retórica de que essa nova requalificação do trabalhador promova uma formação integral, por proporcionar maior liberdade de expressão, autonomia, ampliação dos conhecimentos, resgate da subjetividade necessários para a emancipação do indivíduo, (PALANGANA, 1998; SILVA, 1992; SANTOS 1997). Na verdade, constata-se que a liberdade é a do consumo, o conhecimento confunde-se com informação, a autonomia estende-se até onde o consumo permitir, a individualidade, a subjetividade, a heterogeneidade, a cultura, a linguagem são apropriadas, massificadas e aprisionados à sociedade de consumo. Dessa forma, para Palangana (1998, p. 169), o referencial de orientação que o indivíduo tem acaba atrelado ao que a prática “alienada e alienante permite”. Soma-se a isso o psicologismo que transfere, exclusivamente, para o psíquico o que também não é psíquico, como forma de aprisioná-lo à idéia de que é culpado pelos problemas sociais.

A reflexão, por essa ótica, levou-nos à convergência da sociedade que queremos, qual seja, centralizada no resgate do ser humano omnilateral e de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais decente e mais democrática.

Em relação à escola, entendê-la, nesse contexto, significou resgatá-la e situá-la como parte dessa trama social, que sofre e exerce influência da mesma. Apropriar-se desse referencial alterou, significativamente, as concepções idealistas da **PF**, tanto da sua função como formadora, dos alunos envolvidos, dela mesma, do conhecimento veiculado na escola (currículo, teorias educacionais e pedagógicas subjacentes ao conhecimento) e da própria Educação Física e da dança.

No segundo capítulo, constatamos que, ao longo das transformações sociais, a escola foi sendo requisitada, comprometendo-se a contribuir socialmente no sentido de atender as demandas do sistema produtivo, adquirindo uma ótica instrumentalista e pragmática, organizada e estruturada privilegiando a hierarquização, a estratificação, a burocratização, permeadas por relações complexas, contraditórias e por conflitos de interesse (SILVA, 1988, 1992; ENGUITA, 1989, 1991; WENZEL, 1994; HYPOLITO, 1997; SANTOMÉ, 1998).

Para Pérez Gómez (1998, p. 15),

[...] a função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver os processos de socialização das novas gerações, apareceu puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. [...] Dessa forma, contribui exclusivamente para a interiorização das idéias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole.

No entanto, como poderia a escola ser conservadora e ao mesmo tempo corresponder às mudanças exigidas pela sociedade industrializada?

A contradição é colocada claramente na análise de Enguita (1989) em que a sociedade é mais ampla que o Estado, entretanto, enquanto na esfera política, as pessoas têm os mesmos direitos, no aspecto econômico, os direitos não são os da pessoa, mas os da propriedade. Dessa forma

[...] deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade de consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquela que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria no mundo do trabalho assalariado (ENGUITA, 1989, p 179).

Há um consenso entre alguns teóricos críticos educacionais (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998; APPLE, 1989, dentre outros), que a escola está organizada para controlar a conduta humana, mediando as relações sociais de uma sociedade determinada. Tal função socializadora assume características permeadas pelo *habitus*<sup>45</sup> bourdeniano ou cultura escolar.

Pérez Gómez (2001, p. 131) coloca que a instituição escolar “desenvolve e reproduz sua própria cultura específica”, entendida como “conjunto de significados e comportamentos que a escola gera” que, por sua vez, condicionam e pressionam o comportamento de todos os envolvidos na rotina da escola: comportamento dos estudantes, sua agrupação, hierarquia escolar, avaliação dos docentes, currículo, ritos e costumes da vida social da escola, as habilidades dos agentes envolvidos, as expectativas da comunidade social, as relações entre os docentes, as relações entre professor-aluno.

A compreensão do *habitus* ou da cultura escolar revestiu-se de extrema relevância para que a **PF** compreendesse tanto suas próprias crenças naturalizadas acerca da escola, quanto as limitações encontradas durante suas práticas pedagógicas evidenciadas no terceiro e quarto capítulos, tais como: a pressão constante exercida pela **PED**, por causa da forma como as aulas eram conduzidas, pela exclusão e auto-exclusão de alguns alunos, resistência dos mesmos às práticas pedagógicas diferenciadas, etc.

Encontrar possibilidades, no contexto de sua atuação, para as práticas reflexivas, constituiu-se um grande desafio neste trabalho forçando-me a reconhecer o caráter político, a intencionalidade, a

---

<sup>45</sup> SILVA, T. T. (1996, p. 20) apresenta o conceito de *habitus* de Bourdieu como sendo a “estrutura internalizada, são os valores, as formas de percepção dominantes, incorporadas pelo indivíduo, e através dos quais ele percebe o mundo social, percepção que, por sua vez, regula sua prática social”.

subjetividade da docência, o compromisso exaustivo para a transformação, a busca da qualidade de ensino e espaços para autonomia. É imperioso reconhecer que tudo converge para que o professor não aja criticamente e nem reflexivamente, ou seja, que se acomode e conforme ao seu *locus* de trabalho.

Outro grande desafio que se apresentou foi a própria definição de qualidade na educação/escola que queremos e defendemos como “norte” para as reflexões conjuntas. Ferretti (1996) utiliza-se da discussão de Franco apontando que o conceito de qualidade ressalta sua dimensão de historicidade, bem como a da não-neutralidade. Nesse sentido, qualquer que seja o conceito de qualidade de que se vale uma sociedade, ou parcela desta, para definir o que seja uma educação de qualidade, este conceito “reflete um posicionamento político e ideológico perceptível tanto na definição da qualidade de ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores” (p. 124).

O que se presencia hoje no discurso da qualidade educacional é o mesmo do projeto neoliberal global, que redefine a educação em termos de mercado, e que Silva (1996, p. 104) coloca como “as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política”. Para este autor,

[...] a constituição da política como manipulação do afeto e do sentimento, a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário, a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são os elementos centrais do projeto neoliberal global (p. 103).

Portanto, ao postular a retirada da educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às leis de mercado, com a retórica de que haveria menos regulação, o que se presencia é exatamente o oposto, ou seja, mais controle e mais governo na vida cotidiana, enquanto objeto de consumo individual. Nesse caso, como diz Maar (1994) quanto mais o indivíduo se pensa livre, menos o é.

Dessa forma, o discurso da qualidade total (é tão ruim que precisa de certificação de qualidade como garantia?), das excelências da livre iniciativa, da modernização, dos males da administração pública redefinem o significado de termos como direitos, cidadania, democracia, formação integral, porém, em um ambiente permeado por competitividade, individualismo e darwinismo social (SILVA, 1996). A reflexão sobre a qualidade da educação, neste sentido, deve prescindir da necessidade de se efetivar uma educação em uma “perspectiva histórica, ontológica, sócio-cultural, ético-política e epistemológica” (FRIGOTTO, 1986, p. 91) que permita a apreensão das relações entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo, com a finalidade de desenvolver a capacidade de intervir na realidade para transformá-la.

As implicações desta qualidade de ensino evocam reflexões acerca do conhecimento e do currículo que sejam coerentes com tal proposta. O reconhecimento do caráter histórico, dinâmico, provisório e inacabado do conhecimento decorrente da própria historicidade do homem e da sociedade, resultante da interação que, em cada momento específico, sujeito e objeto estabelecem entre si, (MACHADO, 1996) constitui-se, pois, condição imprescindível para a formação reflexiva.

Conforme análise realizada no segundo capítulo, consto que o conhecimento foi hierarquizado e parcelarizado por meio das ciências básica e aplicada, evidenciando o determinismo econômico e absolutizando o movimento técnico-científico, que definiram a organização dos currículos, desvinculando-os da prática, base da cisão radical entre sujeito e objeto, detectadas na formação da **PF**. Nessa perspectiva, o conhecimento foi materializado no currículo por meio de mecanismos de socialização, em que várias áreas do conhecimento foram requisitadas para se ocuparem do fenômeno educativo, resultando, na concepção de Libâneo (1999), nos reducionismos sociológico, psicológico, histórico, etc., com diferentes vertentes paradigmáticas para questões do conhecimento, teorias educacionais e pedagógicas que acabam refletindo ideologias.

Dessa forma, o currículo existente, enquanto conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, ganha contornos de “arena política” e deve ser visto como um “artefato social e cultural” (SILVA, 1996, p. 84), no qual estão expressas as formas de conhecimento, valores sociais e crenças que alcançaram um *status* especial em determinado tempo e lugar. Justamente por ser um ato político e social, estão envolvidas relações de poder, de controle e interesse que as tornam atos sociais e históricos. A reflexão, nesse sentido, aponta para a necessidade de ampliar as discussões na formação inicial, acerca das teorias do currículo como mediadoras para discussão curricular.

As reformas educacionais em nosso país, especificamente, trouxeram como pauta de discussão

[...] as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhe são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação através de cursos de formação contínua, etc. (PIMENTA, 2002, p. 21).

Esta colocação da autora reflete em grande parte o que foi tratado e presenciado nessa trajetória da formação reflexiva da **PF**, apontando também para a necessidade da confluência do significado do professor e do aluno no contexto atual.

Em relação ao professor, enquanto profissional da educação, verifiquei o quanto o mesmo sofre com a desqualificação, com o desprestígio social de seu trabalho, com a burocratização, com seus saberes reduzidos a competências e com políticas educacionais pouco comprometidas com a democratização e mais com a expansão quantitativa da escolaridade. No contexto da globalização, frente às demandas de novas requalificações para o trabalho, os professores se

sentem ainda mais alijados nos centros de decisão com determinações para a adaptação às questões econômicas e aos postulados da nova ordem mundial, como função que lhes competem nesse espaço. Delinearam-lhe um novo perfil, um novo papel, centrando suas preocupações de forma tão absorvente que reduziu o ensinar e o aprender à prontidão da polivalência para a adaptação à mesma globalização econômica e mundial (CUNHA, 1998; TEDESCO, 1998; GADOTTI, 2000).

Para conseguir emprego ou manter-se empregado, em uma sociedade do não-emprego, os professores vêm-se obrigados ao multiemprego ou ao abandono da profissão, desmantelando com o projeto coletivo e interdisciplinar, que, pela reflexão conjunta, conferiria o significado às áreas do conhecimento. A perspectiva da reflexão no exercício da docência, segundo Pimenta (1998), tem apontado sua contribuição no sentido de resgatar a “valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua” (p. 43).

Para isso, são necessárias condições de

[...] trabalho para que a escola reflita, pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos falando, portanto, de um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária (PIMENTA, 1998, p. 45).

A formação reflexiva, neste sentido, deve articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente que incluem os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais (CANDAUI, 1997). Isto coloca em pauta as discussões em torno dos estágios supervisionados que estão sendo revistos nos cursos de licenciaturas.

Para Maciel (2000, p. 103), tal com está preconizado

[...] o estágio passa a ter um caráter técnico e não pedagógico, pois fica atrelado apenas ao cumprimento de carga horária e a um relatório que não fornecerá subsídios ao estagiário. Descaracteriza-se de seu objetivo fundamental, a de preparar o futuro professor para a prática docente.

Para a autora, a idéia de pensar a formação de um professor que investigue sobre os acontecimentos em sala de aula, buscando compreender os fenômenos, para então desenvolver ações concretas e efetivas, mediadas pela reflexão, constitui-se em um caminho para a “ruptura de um pensar cristalizado sobre os sujeitos envolvidos nesse processo” (p. 110). Tal postura corrobora com os autores que vêm discutindo o estágio supervisionado na ótica da formação reflexiva, e que vêm subsidiando também esta pesquisa, na perspectiva de dispor ao futuro professor as condições para que o contato ocorra o mais cedo possível com a realidade com a qual ele irá interagir.

Retomo, nesse momento de reflexão, os limites apresentados pela **PF**, concernentes às suas dificuldades em articular as teorias críticas, na perspectiva da Pedagogia Progressista constantes tanto no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UEM, quanto na proposta do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990). A concepção de Educação Física apresentada pela **PF**, priorizando o desenvolvimento da aprendizagem motora, por meio da abordagem desenvolvimentista de educação física, constituiu-se em outro fator limitante para este estudo.

Dada as características desta 4ª P, a **PF** apresentou dificuldades em perceber esses alunos fora dos padrões estabelecidos pelas teorias de aprendizagem hegemônicas em sua formação, ou seja, os alunos não se enquadravam dentro das respectivas características de cada faixa etária idealizadas pelas correntes pedagógicas estudadas. Essa problemática vem sendo amplamente discutida em Educação Física, em que, frente às dificuldades de desenvolver uma prática pedagógica crítica, proposta pela Pedagogia Progressista, por exemplo, os professores buscam preencher esse vácuo com propostas pedagógicas que lhes auxiliem a explicar o processo

educativo propriamente dito. Essa evidência pode ser encontrada na análise realizada por Palafox e Terra (1997) a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando que esse espaço foi justamente preenchido pelo construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas sem que se apontasse claramente as diferenças epistemológicas entre os dois.

Evidencia-se a necessidade, durante a formação inicial em Educação Física, de criar meios para que os futuros professores compreendam e reflitam sobre as diferentes teorias psicológicas que têm orientado a prática pedagógica, sob seus diferentes pontos de vista, disponibilizando-lhes opções que, juntamente com a análise crítica da sociedade, da função da escola e dos conteúdos escolares, possam enfrentar os embates oriundos da complexa realidade escolar, cumprindo sua função de mediadores nesse processo.

Por este motivo, configurou-se a necessidade de se refletir sobre quem são esses alunos. As mesmas contradições que são vividas pela sociedade e pela escola, tratadas até aqui, também são vividas pelos alunos, posto que são sujeitos inseridos nesse contexto.

Historicamente, as relações sociais estabelecidas no interior da escola visaram preparar os alunos para aceitarem e incorporarem-se, sem muitas resistências, às relações de produção, ou seja, às relações do processo de trabalho dominante. Pensar a escola, portanto, como *locus* no qual o professor desenvolverá o seu trabalho pedagógico requer que se compreenda suas características.

Os teóricos crítico-reprodutivistas observam que a função da escola para a reprodução da sociedade estão pautadas em teorias que a justificam. Saviani (1997) coloca que as teorias<sup>46</sup> de maior repercussão, já muito divulgadas e aqui retomadas, apenas, no sentido de contextualização, são: a) sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, em que o sistema escolar, por meio da ação pedagógica, reproduz as desigualdades sociais de forma sutil,

---

<sup>46</sup> Segundo Silva (1996), Cosete Ramos foi a grande ideóloga e propagadora da Filosofia da Qualidade Total, no Brasil, na forma de nova tecnologia educacional.

inculcando no aluno a cultura dominante, legitimando-a; b) a escola enquanto aparelho ideológico do Estado, de Althusser, como instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista; e c) a escola dualista de, Baudelot e Establet, que tratam sobre a divisão da sociedade capitalista em burguesia e proletariado.

As características que a escola assumiu, para Enguita (1989), revelaram-se cerceadoras ao aluno. A “observação pela ordem” (p. 165), definida por razões técnicas em favor da instituição eficaz, estabelece uma relação de autoridade e submissão, inibindo a auto-estima dos alunos e recordando-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos. A burocracia e a impessoalidade destacam-se pela forma com que “as crianças e jovens são agrupados de acordo com umas poucas características e tratados de forma teoricamente uniforme sem a interferência de considerações individuais, nem, muito menos afetivas” (p. 67). A lógica da homogeneidade confirma-os em grupos que devem comportar-se para corresponder ao coletivo, premiados quando estão em conformidade ou penalizados quando não respondem satisfatoriamente ao solicitado.

Outro aspecto destacado por Enguita (1989) é a alienação com relação aos fins e aos processos do trabalho. Na primeira, “a criança e o jovem escolarizados carecem de toda capacidade de decidir o que aprender” (p. 169). A escola é quem define o que é importante para a criança fazer, pensar, ou seja, sua autoridade é prescritiva. Quanto à segunda, o “aluno carece da capacidade de decisão sobre seu processo de trabalho – a aprendizagem, a pedagogia, os métodos” (p. 173), alienando-se do seu processo de formação. A aprendizagem limita-se ao que se passa dentro da escola. Acrescenta, ainda, que tal como ocorre na sociedade capitalista, a escola inculca noções de tempo, por meio de atividades seqüenciadas, precisão nos encontros, horários impostos, organização do trabalho pessoal do aluno, em que seu tempo se converte na medida do conhecimento “marcados por acontecimentos que ocorrem em momentos precisos” (p. 177). A atividade livre assume característica de trabalho. Submetidos a restrições constantes, os alunos “aprendem a sufocar a própria espontaneidade, a adiar a satisfação de seus desejos ou a renunciar a eles [...]” (p. 182).

Nesse aspecto, Apple (1989) aponta que essas atividades, mesmo sendo prazerosas, tendem a ser vista como trabalho escolar. O longo período de socialização, nessa ótica, produz efeitos duradouros “sobre a estrutura do caráter das pessoas” (p. 186). Os traços de personalidade, que resultam da interiorização das relações sociais (p. 187), são selecionados e premiados conforme convém ao bom funcionamento da instituição. A repressão do desejo, do prazer, da sexualidade tem por princípio sua contenção que deve ser canalizada para o trabalho. As relações sociais na escola servem para cercear a potencialidade de resistência e opor-se à capacidade de resposta do aluno. Isso é motivado por recompensas extrínsecas, como notas, prêmios e castigos que o aluno se submete pela promessa da mobilidade social. A submissão a uma avaliação alheia leva à “consciência estratificada” (p. 212) e ao “processo de dissuasão”, (p. 214) em que a exclusão e fracassos são incorporados como problema individual e não social.

A escola, segundo Enguita (1989, p. 196), “mesmo que seu reformismo pedagógico tenha incorporado termos como ‘solidariedade’, ‘cooperação’, ‘trabalho em equipe’ e outros do estilo, estimula por todos os meios a seu alcance a competição entre alunos”. Ainda fortemente pautada nesse modelo técnico-burocrático, acirra-se a contradição da escola, pois nem consegue atender as novas exigências de mercado e nem possibilita aos alunos (hoje, clientes) as habilidades básicas para as rápidas mudanças no mundo do trabalho.

Para Silva (1992), o cerne da questão está na distinção entre concepção e execução, reproduzida e endossada na escola, tanto em um modelo quanto em outro. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados como se pudessem ser explicados por si mesmos. Os alunos os aprendem de forma descontextualizada, anistórica e acriticamente, distanciados dos problemas e das preocupações que têm sobre suas vidas, gerando desinteresse tanto pelo conteúdos quanto pela escola enquanto instituição, que domestica e cerceia suas potencialidades. Os professores, nesse contexto, aceitam e conformam-se, enquanto trabalhadores, com esses mecanismos de reprodução social como um fato natural da vida, ajudando a ratificar e sedimentar essa alienação (SILVA, 1988).

Esse conjunto de fatores justifica a pressão sentida pela **PF**, em relação à organização escolar, suas práticas coercitivas recorrentes, as dificuldades de exercer o papel de mediadora no processo

educacional, a dificuldade de contextualizar os conteúdos da Educação Física e da dança e, em relação aos alunos, a dificuldade dos mesmos em compreender a nova forma de trabalho, gerando, com isso, o segundo pressuposto deste capítulo.

### **5.3 As Questões de Indisciplina, Agressividade, Sexualidade e Desinteresse dos Alunos constituem-se pano de fundo às questões sociais mais amplas que devem ser analisadas, discutidas e contextualizadas.**

A mobilização para compreender os fenômenos educativos e sociais, mediados pelas reflexões críticas, possibilitou à **PF** que fosse rompendo, paulatinamente, com as ações coercitivas, muito embora cumpre reconhecer que, neste contexto, meu papel de pesquisadora e de mediadora conferia-lhe segurança necessária para tais rupturas, tanto em relação a ela mesma quanto em relação à instituição escolar e todos nela envolvidos, corroborando tanto com os autores que tratam desta questão na formação reflexiva quanto no desenvolvimento desta pesquisa.

As características exarcebadas da 4ª série P, cujas informações foram, aprioristicamente, dadas e confirmadas na prática pedagógica, desenvolvida pela **PF**, provocaram a necessidade de conhecer as ações, reações e pensamentos dos alunos, bem como as formas de atuação reflexivas condizentes com esses sujeitos da pesquisa.

Ao buscar uma reflexão coletiva na escola, acerca do comportamento destes alunos, as compreensões eram sempre superficiais e localizadas fora do “muro da escola”. Apesar da boa vontade, do esforço, do empenho dos professores em amenizar os problemas, o senso comum imperava nas explicações, uma vez que “ou o aluno tinha déficit de aprendizagem ou problemas psicológicos ou família desestruturada, etc.” Isso colocou em pauta um questionamento que não difere do sistema educacional como um todo, ou seja, sobre qual perspectiva teórica buscaria apoio para compreender estas crianças? Novamente a reflexão crítica, dialógica e consensual possibilitou-me os alinhavos teóricos que, para mim, nesta pesquisa, tornaram-se coerentes.

Nesse trilhar de formação reflexiva, configurou-se de fundamental importância conhecer a sociedade contemporânea para nela intervir, levando-me à convergência da sociedade que queremos, ou seja, mais justa, igualitária, decente e democrática, centrada no resgate do ser omnilateral. Nessa linha de raciocínio, a educação/escola tem o papel de proporcionar a apreensão das relações entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo, objetivo e subjetivo, conferindo aos indivíduos a autonomia e a emancipação (ainda que relativa) conquistadas em um coletivo.

A atividade docente, nesse caso, adquire o caráter de práxis e, como tal, é teórico-prática, política, subjetiva, reflexiva, social, concreta e real, indissociadamente, cuja função do professor é mediar, por meio da reflexão crítica, essas apreensões para as transformações.

O aluno, também sujeito desta sociedade e dessa escola, vive as mesmas contradições, conflitos e indefinições, agindo e sofrendo suas conseqüências. Portanto, pelas relações estabelecidas entre o sujeito e objeto de conhecimento é que o aluno (a criança) internaliza conceitos que participam da formação da sua personalidade, seu caráter, sua consciência, do seu desenvolvimento como um todo. As principais correntes teóricas do desenvolvimento da criança, desde o Iluminismo<sup>47</sup> até as correntes psicológicas que oferecem explicações dos processos subjetivos de apreender a realidade, bem como os modos e estratégias de interação sobre ela, influenciaram sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem, o currículo, a didática e o processo educacional como um todo.

Freqüentemente, os estudos de cunho psicológico buscaram entender e explicar o processo pelo qual se desenvolvem as funções cognitivas, afetivo-sociais e motoras a partir das condições internas ao próprio sujeito, assumindo um caráter biológico. Dessa forma, o desenvolvimento psíquico é explicado como algo que acontece de forma natural, conseqüência da maturação gradativa do organismo, sofrendo pouca influência do meio, ou seja, as características individuais são definidas por fatores endógenos, longe do mundo experiencial da criança.

---

<sup>47</sup> Iluminismo: comportamento filosófico, científico e racional que se afastava das superstições, e a crença na tolerância religiosa. Conhecida também como a Idade da Razão (século XVIII) (ABBAGNAMO, 2000).

Contraopondo-se a estas, predominam, no século XX, as teorias psicogenéticas. Jean Piaget (1896-1960) deu importante contribuição. Segundo ele, as estruturas mentais da inteligência vão sendo construídas ao longo da infância e da adolescência, traduzidas em quatro fases: sensório-motor, de 0 a 2 anos; pré-operacional, de 2 a 7 anos; operações concretas, de 7 a 12 anos e operações formais, de 12 anos até a vida adulta (PIAGET, 1973, 1983).

Piaget considerou tanto a hereditariedade quanto o ambiente, postulando que o conhecimento é sempre colocado em uma ordem e não importa quais sejam as circunstâncias ambientais, esta não varia. Se o ambiente, para o autor, proporciona, de maneira adequada, os subsídios para o pensamento, as crianças então aprendem por si próprias, requerendo pouca direção, mediação ou reforço por parte dos pais ou professores. Nesse sentido, o indivíduo, ao atingir o último estágio (lógico-formal) está apto a emancipar-se.

Tal concepção produziu um grande impacto na educação e na escola, tornando-se referência nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas.

Pérez Gómez (1998, p. 55) oferece as derivações pedagógicas mais importantes que se alimentam nas proposições piagetianas, que são as seguintes:

A educação deve centrar-se na criança, ou seja, deve adaptar-se ao atual estágio de desenvolvimento. O princípio operativo mais importante na prática educativa é dar primazia à atividade. A criança deve descobrir o mundo por meio de sua atuação direta com ela. [...] A educação deve orientar-se para os processos autônomos e espontâneos no desenvolvimento e aprendizagem. Ainda que se reconheça uma relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem, afirma-se que é inútil e inclusive contra-producente querer forçar o desenvolvimento mediante a instrução. As fases de desenvolvimento têm um ritmo de maturação próprio e é um valor pedagógico o respeito à evolução espontânea. O ensino deve centrar-se nas capacidades formais, operativas, e não na transmissão de conteúdos. São aquelas que estimulam a capacidade do indivíduo para uma aprendizagem permanente (aprender a aprender, aprender a pensar). O egocentrismo natural da criança em seu desenvolvimento espontâneo é corrigido progressivamente mediante a comparação com a realidade cada vez mais ampla, que resiste a ser enquadrada nas expectativas restringidas dos esquemas egocêntricos infantis [...].

As principais idéias piagetianas, esboçadas de forma muito sucinta, cumprem o objetivo de situar o leitor na concepção de aprendizagem predominante da **PF**, apresentada no segundo capítulo. Para a realização deste trabalho, tomei outro referencial de cunho psicológico para buscar compreender esses alunos da 4ª série P. A Psicologia Histórico-Cultural, fundada na Ciência da História e preconizada por Vygotsky (1896-1934), pareceu-me oportuna pela convergência entre seus postulados e as reflexões conjuntas que a **PF** e eu tecemos nesse trilhar.

Se a educação deve ter como finalidade a formação do sujeito em todos os sentidos, deve-se considerar o desenvolvimento do indivíduo também em todas as dimensões, e não só cognitiva ou motora ou afetiva, dentre outros. A constituição de seus caracteres psíquicos devem ser explorados levando em conta o meio social que repercute no sujeito individual, transformando-o e à realidade. Essa relação é dialética, compreendendo um processo constante de tese-antítese-síntese ou ação-reflexão-ação.

Para Vygotsky (1984a), o indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. Os seres humanos aprendem quando interagem com outros, desenvolvendo ao longo do processo a internalização de formas culturais de comportamento, originando as funções psicológicas superiores. Tais funções caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como, o controle do comportamento, a capacidade de planejamento, previsões, atenção, memória, ou seja, são mecanismos intencionais, ações conscientes e controladas e que fornecem ao indivíduo a possibilidade de independência.

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores ocorrem pela apropriação da bagagem cultural. Como afirma Luria (1985) a grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento é adquirida pela assimilação da experiência histórico-social das gerações anteriores. Dessa forma, ao mesmo tempo que internaliza o repertório social, o sujeito o modifica e intervém em seu meio. Para essa apropriação e mediação, Vygotsky (1984b) destaca a importância da linguagem, da instrução e da colaboração do adulto.

## A linguagem, enquanto signo mediador encerra

[...] a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. [...] Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação da atividade mental infantil, não será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia da criança (LURIA, 1985, p. 11).

A aquisição da linguagem é que permite ao homem, portanto, elevar-se além da percepção direta e visual da análise de dados e relacionar objetos percebidos, possibilitando a organização da conduta de acordo com a reflexão categorizada do mundo, ou seja, a linguagem encerra em si tanto o saber, os valores, as normas de conduta, quanto as experiências organizadas pelas gerações passadas, fornecendo sustentação a todas as funções superiores. Pela linguagem o psiquismo humano se desenvolve como um todo, em que a percepção, atenção, raciocínio, imaginação e memória operam mudanças no sujeito.

Nesse processo, Vygotsky (1984a) salienta o importante papel mediador exercido por outras pessoas nos processos de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada sujeito. O adulto, pelo método da instrução, pode introduzir a criança no mundo cultural e orientar o desenvolvimento das novas gerações. Os processos de aprendizagem, quando a criança atua em colaboração com alguém ou sob a direção do professor, são mais significativos, segundo Vygotsky, do que quando ela aprende sozinha. Nesse aspecto, antes de a criança construir o conhecimento, ela precisa se apropriar do conhecimento produzido historicamente.

Essa troca simbólica com o adulto (professor, tutor, família, amigos) possibilita à criança realizar tarefas e resolver problemas que por si só seria incapaz de realizar. Tais trocas vão criando condições, progressivamente, para que ela alcance sua independência. Portanto, os conhecimentos, para serem assimilados, não só devem fazer algum sentido para a criança, como

também ser orientada por outrem quando eles incidem no que Vygotsky (1984) denomina de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha, desenvolvimento real, e aquilo que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente, desenvolvimento potencial. Para Vygotsky, esse é o espaço por excelência em que a instituição deve atuar e onde incide o processo de ensino-aprendizagem na escola, pois, ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender pode ser ineficaz.

O professor reflexivo deve levar em consideração, a meu ver, a zona de desenvolvimento proximal em que se encontra o aluno, mais do que a faixa etária propriamente dita. Em relação a isso Pérez Gómez (1998, p. 55) acentua que “as fases de desenvolvimento não definem para Vygotsky um ponto ou linha de capacidades que possam exercitar, mas uma relativamente ampla zona de desenvolvimento competencial [...]”.

Nessa perspectiva, esse pode ser um dos motivos do desinteresse pelo conteúdo apresentado pelos alunos. A forma como a escola é constituída e os conteúdos são tratados parecem não corresponder aos interesses e necessidades da criança, por não levar em conta seu mundo experiencial. O professor reflexivo deve, então, além de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, mediar essa apropriação, selecionando os conteúdos, em cada momento do processo pedagógico, que estão mais próximos da zona de desenvolvimento proximal.

O mesmo acontece em relação à indisciplina e agressividade dos alunos. O professor reflexivo deve buscar adequar as exigências às possibilidades e necessidades dos alunos dentro dessa faixa. Rego (1996) tece uma análise sobre os fenômenos da indisciplina/disciplina, pautando-se nos postulados de Vygotsky, e justifica que os mesmos permitem um olhar menos fragmentário do que aqueles geralmente difundidos nos meios educacionais, pois inspira uma visão mais abrangente e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual. Para a autora, por meio das inúmeras interações sociais, a criança receberá informações e influências dos diferentes elementos (mediadores) que compõem seu grupo, abarcando desde as pessoas (pais, irmãos, amigos, professores etc.) até as instituições

(família, escola), meios de comunicação (especialmente TV) e instrumentos (livros, brinquedos e objetos) disponíveis em seu ambiente. Dessa forma, a educação tem papel crucial sobre as funções psicológicas complexas, tais como o modo de agir consciente, deliberado, de autogovernar-se, que está diretamente ligado à disciplina. Por esse prisma, a autora destaca que o “problema da (in) disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola, já que na nossa sociedade, elas são as principais agências educativas” (p. 96).

Para além dos problemas oriundos do ambiente familiar (limites, autoritarismo, permissividade), os alunos terão condições de superá-los, caso tenham a oportunidade de vivenciar um modelo diferente de educação. A escola, se entendida como local que possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar (já que proporciona o contato com o conhecimento sistematizado e com universo mais amplo de interações), assume relevante papel, que não é o de compensar carências culturais, afetivas, sociais, por exemplo, mas de oportunizar o acesso a informações e experiências novas e desafiadoras, capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento (REGO, 1996).

Baseada em estudos desenvolvidos por Galvão, Rego (1996, p. 100), assinala que

[...] as dinâmicas turbulentas presentes em muitas salas de aula (como, por exemplo, elevada incidência de conflitos, tensão, agitação e impulsividade motora, dispersão, descontrole emocional, falta de interesse, etc.) retratam, entre outros aspectos, os equívocos da escola em face das necessidades, interesses e possibilidades do aluno [...]. O comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologia que subestimam a capacidade do aluno [...], cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo, etc.

Existe um consenso entre os autores que discutem a indisciplina e a agressividade na escola, relacionando-as ao contexto social mais amplo, que corroboram com a citação apresentada.

Giroux (1986), Apple (1989), Enguita (1989), Silva (1992), Vasconcelos (1994), Santos (1997), Aquino (1997), dentre outros, apontam que esta problemática se dá exatamente pelo confronto entre a adaptação e a transformação. Nessa relação dialética é possível compreender os comportamentos contraditórios como fenômeno social que vão sendo construídos a partir das necessidades materiais que surgem em cada momento da sociedade humana. O professor reflexivo deve levar em conta essa tensão dialética com vistas a atingir conscientemente um objetivo, nesse caso, a disciplina adquire o caráter de construção coletiva.

Charlot (2002) afirma que uma das principais fontes da violência escolar reside no fato dos professores não conhecerem o olhar dos alunos com quem estão trabalhando, e que professores e alunos funcionam em lógicas completamente diferentes, “cada uma pensando a própria legitimidade, sem conhecer a lógica do outro” (p. 99). Nessa mesma linha de raciocínio pode-se refletir sobre a sexualidade aflorada dos alunos.

Para Vygotsky (1984), o psiquismo humano é formado pelas trocas entre o que é produzido socialmente e pela interação como uma conquista individual. Pela mesma via pode ser novamente socializado, em que, mediado pela linguagem, a conquista destes signos também operam mudanças na organização do campo afetivo e emocional da criança. Junto com a linguagem, portanto, a criança internaliza formas de pensar, de sentir, de ser. Dado o contexto atual da sociedade, em que a linguagem propagada, via meios de comunicação de massa, exerce influência quase hegemônica na transmissão de informações, a criança “vive e se desenvolve saturada de estímulos, oprimida por pedaços de informação geralmente fragmentária e desintegrada cujo sentido para a elaboração de uma visão geral da vida, da natureza e da sociedade normalmente lhe escapa”. (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998). Para este mesmo autor,

[...] é fácil supor que os esquemas de pensamento que a criança desenvolve, nas sociedades de mercado atuais, são o reflexo das influências culturais mais diretas, imediatas e onipresentes e que normalmente respondem às forças e interesses da propaganda e publicidade a serviço das forças que controlam o mercado (p. 63).

Atrelado ao conteúdo deformado sobre o corpo, enquanto objeto de exploração, e reduzido “as experiências eróticas, filtrando toda essa energia para que permaneça apenas a satisfação sexual” (PALANGANA, 1998, p. 154), podemos inferir que a criança sofre essa influência acarretando um amadurecimento precoce em seu desenvolvimento unilateral. A formação reflexiva configura-se pela necessidade dos educadores transmitirem um conhecimento que ultrapasse o senso-comum, possibilitando ao aluno perceber a carga ideológica implícita na linguagem propagada pelos meios de comunicação de massa que afetam a realidade e o próprio indivíduo.

Luria (1979, p. 83) afirma que

[...] o mundo emocional do homem não é apenas incomparavelmente mais rico nem só isolado dos motivos biológicos; a avaliação das correlações das ações realmente executáveis com as intenções iniciais, a possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos leva a que, paralelamente às categorias afetivas, formem-se no homem vivências e demorados estados de espírito que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem.

Souza (1997), discutindo sobre a contribuição da psicanálise para o debate sobre sexualidade/escola, coloca que a escola está filiada a uma tradição iluminista que se fundamenta na idéia de que o conhecimento científico tem um poder libertador. No que tange à sexualidade, a informação sobre o sexo destinada à criança ocorre por meio de manuais de educação sexual e se apóia na fisiologia do aparelho genital, a princípio ligado à reprodução e, em tempos de AIDS, a hegemonia dos meios de comunicação de massa filia-se então à obrigação de saúde e prazer.

Para Guirado (1997, p. 35), a escola, enquanto instituição, deve deixar que a “sexualidade surja para tomá-la em consideração”, isto significa compreender o aluno no todo, incluída aí a sexualidade. “O resto vem por acréscimo” (p. 38). A escola não precisa ser imediatamente terapêutica, intimista, religiosa ou agnóstica. “Ao ensinar, será, imediatamente, tudo isto. E basta” (p. 38).

Pinto (1997) entende que a função da escola é construir individualidades (identidades) e é dessa maneira indireta que dará sua contribuição ao amadurecimento da sexualidade juvenil.

Subirats (2000) considera que as mudanças sociais que estamos vivendo, da sociedade pós-industrial, estão produzindo quebras e rupturas nas identidades sexuais, de classes, religiosas que, consideradas tradicionais, representam modelos reguladores das condutas individuais, criando vazios de normativa moral. Em relação à sexualidade, especificamente, a autora faz a seguinte referência:

[...] a destruição das identidades tradicionais e de suas formas geracionais de transmissão coloca inevitavelmente a necessidade de se encontrar novos critérios morais e novos instrumentos de socialização que não sejam regidos unicamente pelo mercado das mensagens midiáticas: de outro modo, os desastres multiplicam-se, como por exemplo, o da sexualidade. [...] Estimuladas a praticarem sexo pelos meios de comunicação, que o transformam no elemento central do prazer pessoal, e pela imitação crescente de um comportamento masculino que sempre foi mais livre, as jovens carecem de normas adequadas para saber como agir: tampouco as famílias não sabem como abordar a questão e quando o fazem, utilizam tradicionais critérios repressores, ou limitam-se a facilitar os instrumentos necessários para evitar a gravidez. E o resultado é, forçosamente o crescimento da gravidez de adolescentes, que ninguém sabe como enfrentar, porque ninguém se sente responsável pela transmissão de normas de conduta [...] sendo que estas são o próprio fundamento da vida social (p. 200).

O sistema educativo, como instituição social que recebe mais diretamente as conseqüências negativas da falta de socialização normativa, é o primeiro que deve confrontar-se com comportamentos agressivos, falta de motivação e falta de projeto pessoal por parte das gerações mais novas, recebendo todas as críticas quando os desmandos de uma juventude violenta tornam-se públicos.

Subirats (2000) avalia que, hoje em dia, a única instituição social expressamente planejada para a formação de pessoas jovens e que oferece certa garantia de cobertura universal (ainda que não igualitária) é o sistema educativo, e postula sua transformação a partir do debate social sobre a natureza de uma nova moral e a transformação da figura docente que, de forma coletiva, pode

fazer o “ajuste entre os saberes e valores considerados necessários e as características do grupo concreto, suas necessidades, perspectivas e possibilidades reais” (p. 204).

A complexidade dos temas abordados nesse pressuposto e que se fizeram prementes nas práticas pedagógicas da **PF** apontam para a complexidade do cotidiano escolar que o futuro professor irá defrontar-se. Pude inferir, com base na bibliografia consultada, que essa problemática, sob diferentes aspectos e áreas de conhecimento, converge para a necessidade da discussão e intervenção a partir dos condicionantes da sociedade como um todo e do sistema educativo em particular. A formação reflexiva crítica, nesse sentido, cumpre seu papel se levá-los também em consideração. É nessa perspectiva que a docência adquire sua dimensão política, social, ética e, por meio da reflexão, o futuro professor pode apropriar-se de conhecimentos para discutir coletivamente as questões da sociedade, da escola, de seu papel como professor e do aluno enquanto sujeitos nesse processo.

## **6 A RECONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES E LIMITES**

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou-me conhecer e experienciar as bases em que estão fundamentadas a epistemologia da prática reflexiva, a partir do processo de construção de uma prática pedagógica, por meio dos três momentos preconizados por Schön (1992, 2000).

Os subsídios obtidos nesse trilhar, permite-me apontar para alguns fatores limitantes nesse processo, mas também para algumas possibilidades viáveis de serem logradas, no sentido de superar o modelo de racionalidade técnica presente na formação inicial do professor de Educação Física.

Tomo, para os limites, a lógica burocrática da instituição escolar, com um sistema centralizado de decisões em que os subordinados devem cumprir as ordens impostas e propostas de cima para baixo, ajustando-se aos objetivos assimilados de antemão. Os mecanismos de controle e de legitimidade do saber escolar, regidos pela burocracia e meritocracia, constituem-se, assim, obstáculos para a prática reflexiva.

Outro fator limitante que permeia o cotidiano escolar é a concepção política e técnica do professor, coerente com a perspectiva global. O professor é entendido como aplicador de um projeto não elaborado por ele, intervindo nos problemas técnicos mais do que na decisão do conteúdo e na orientação do sistema escolar. A forma como o conteúdo é tratada na escola limita uma compreensão contextualizada do professor, encastelado, cada qual, em suas especialidades, dicotomizando ainda mais a relação teoria e prática nesse processo. Nessa perspectiva, a cultura escolar traduz-se pela falta de tempo e espaço para uma reflexão individualizada, quiçá coletiva.

As condições materiais reais que os professores vivem nas escolas, com recursos deficitários, precariedades materiais, sucateamentos, aliadas à desvalorização da carreira docente e baixos

salários, obrigam-nos a trabalharem em duas ou mais escolas para complementarem suas rendas. Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 145) avaliam que “provavelmente o próprio professor/a, angustiado nas condições de seu trabalho, exigirá receitas para seguir em frente em vez de esquemas para ver mais problemas dos que já observa por si mesmo”.

Nessa ótica, as políticas educacionais se utilizam somente da retórica ao defender a necessidade de formação continuada para um suposto aprimoramento do professor, uma vez que esta é ofertada em forma de cursos de curta duração, de atualização e educação à distância, por exemplo, com o intuito de torná-lo competente, mas apenas para desempenhar sua função de atender as demandas do sistema educativo.

No entanto, ao mesmo tempo que esta cultura profissional mostra-se limitante, paradoxalmente, pode apresentar brechas para resistências e possíveis mudanças, tais como as colocadas por Giroux (1986) e Apple (1989). Para estes autores, a escola, como *locus* de trabalho, possui sua própria cultura, de caráter sutil e de práticas informais, que oferece uma esfera relativamente autônoma para uma atividade transformadora, e que deve ser utilizada para os propósitos educativos. Dessa forma, pela educação política, visaria obter de volta, mesmo que parcial, o controle sobre as condições do próprio trabalho, desvelando e mediando, por meio dos conteúdos, a história da constituição do trabalho e a legitimidade das lutas sociais.

Para transformar os limites em possibilidades, há que se reconhecer o papel relevante dos professores nesse processo, visto que são os mesmos que concretizam as ações no sistema educativo.

Há um consenso de que a escola, enquanto instituição, não pode transformar a sociedade, até porque faz parte dela, mas também há o consenso que nenhuma mudança na escola pode lograr êxito sem que os professores estejam envolvidos no processo de reforma. Para Nóvoa (1992, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

É nesse contexto que a epistemologia da prática reflexiva traz à tona a necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva e investigativa do professor, bem como seus saberes, no sentido de conduzir, segundo Pérez Gómez (1992, p. 107), “a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda tanto na conceptualização teórica de sua formação como do processo de seu desenvolvimento prático”.

A centralidade colocada nos professores, traduz-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos primordiais para compreender o seu fazer, não apenas na sala de aula, pois, segundo Pimenta (2002, p. 36), “os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam”, colocando em pauta a necessidade de realizar pesquisas para tal compreensão do exercício da docência.

A pesquisa educacional, postulada nessas orientações de formação do professor reflexivo e pesquisador, prevê que a mesma seja realizada, também, pelos professores que atuam nos níveis fundamental e médio, justamente como uma reação ao modelo de racionalidade técnica para a formação docente e o predomínio da investigação educativa por parte da academia.

Para Pimenta (1999, p. 18),

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura, que desenvolva nos alunos conhecimento e habilidades, possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes – fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes – fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Esse chamamento da universidade e dos professores para o confronto necessário entre ambos, “exige uma mudança radical da inserção das licenciaturas na universidade e nas escolas superiores isoladas, bem como os seus modos de ação” (GATTI, 1992, p. 72).

A universidade deve se preparar para desempenhar o papel que corresponde às suas características, ou seja, o de realizar pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação de professores, etc., integrando-se como parceira efetiva dos sujeitos que estão inseridos na prática escolar. Nesse sentido, é importante destacar que as teorias voltadas para a investigação-ação, a pesquisa colaborativa, o professor como pesquisador de sua própria prática, o paradigma emergente, a epistemologia da prática reflexiva, o professor como intelectual crítico, dentre outros têm contribuído com o processo de conhecimento profissional do docente.

Os professores responsáveis pela formação inicial devem ser capazes de refletir sobre sua própria prática de formação, investigando-a, em um processo contínuo, para torná-la mais efetiva. Para tanto, há que se proporcionar condições para que o futuro professor dialogue reflexivamente com as situações conflituosas da prática docente em sua concretude desde o início de sua formação (ZEICHNER, 1993), de modo a se tornar mais autônomo para investigar sua própria prática, de forma crítica, no momento de sua atuação e, posteriormente, como profissional. No entanto, tal como estão estruturadas, as Instituições de Ensino Superiores não favorecem possibilidades reais para tais articulações.

Esta pesquisa, desenvolvida como estudo de caso, embora tenha um caráter de investigação pontual, permitiu-me generalizações e reflexões críticas acerca do meu próprio papel como mediadora nesse processo, bem como vislumbrar possibilidades de construção de uma prática pedagógica mediada pela reflexão, visando a formação reflexiva do professor de Educação Física. As dificuldades apresentadas pela **PF**, ao longo dessa trajetória, levou-me a refletir sobre o quanto foi penoso o processo e, ao mesmo tempo, questionar tal possibilidade em um contexto real de sala de aula, com um número elevado de alunos.

Os três momentos de reflexão preconizados por Schön (1983, 2000), acrescidos do caráter investigativo e crítico, podem converter-se, de fato, em uma proposta de formação de professores, desde que atrelados à percepção das contradições que vivemos em nossa sociedade e, justamente, por meio delas, compreender os problemas vivenciados pela educação para além dos limites da prática pedagógica. Concebê-la como fenômeno social significa utilizar esse espaço de oposições, conflitos e indefinições como momentos a serem construídos a partir das necessidades materiais surgidas em cada momento da sociedade

humana, pois, se “a educação retrata e reproduz a sociedade [...] também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2002, p. 17).

Embora o presente estudo esteja direcionado para a formação inicial do professor de Educação Física, acredito que as possibilidades evidenciadas abarcam também a formação continuada, bem como independem da área específica de conhecimento do docente. Transformar os limites em possibilidades requer, portanto, o reconhecimento político que envolve a docência. Nesse reconhecimento estão implícitas a intencionalidade da ação docente para com as transformações, exigindo seu compromisso para enfrentar os desafios.

Como ser social, o ser humano se estabelece e se desenvolve pelas relações, dessa forma, a formação reflexiva crítica deve acontecer no coletivo. Criar espaços para tais diálogos e debates públicos também é uma ação política. Contreras (2002) esclarece que a busca pela autonomia profissional e pessoal deve antes ser social.

As possibilidades de articulação entre teoria e prática devem ser promovidas em todos os momentos da preparação profissional e serem compreendidas em toda sua dialeticidade para que provoquem as mudanças almejadas. Tal articulação deve ser estabelecida pela postura crítica em relação à produção do conhecimento, que é dinâmica, provisória e inacabada, implicando em toda a organização curricular, levando em conta todos os saberes docentes, bem como as investigações e as pesquisas na construção da docência, capacitando para a leitura da realidade sócio-cultural em que os professores encontram-se imersos.

Nessa perspectiva, a formação reflexiva crítica deve ter como pressuposto a subjetividade (SACRISTÁN, 1998). A consciência e a percepção de si mesmo e de sua própria identidade estão configuradas nas subjetividades individuais, porém as mesmas são condicionadas socialmente, pois sofrem as influências culturais, políticas, econômicas e sociais, carregando, assim, não só os conhecimentos, mas também valores, atitudes, pautas de pensamento e atuação que se revestem do caráter subjetivo social. A formação reflexiva crítica só terá sentido, portanto, com vistas a um “projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política,

tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária” (PIMENTA, 2002). Nesse sentido, a reflexão como força imanente deve estar voltada para a recuperação do ser humano.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmédicas, 2001.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. XI Endipe Rio de Janeiro: DP&A, p. 173-187, 2002.

ANDRADE FILHO, Nelson F. de. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, p. 23-37, 2001.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BLOOM, Benjamim S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

\_\_\_\_\_. Esporte – Estado – Sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 10, n. 2, p. 69-73, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71)**. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP – 28/2001**, de 2 out. de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>> Acesso em 28 nov. 2002.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos, 1987.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, p. 183-205, 1998.

CANDAU, Vera M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo, políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação física/ciências do esporte no Brasil hoje. Pelos meandros da educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

\_\_\_\_\_. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: Uma proposta pedagógica para a Educação Física. In: **Revista da Educação Física da UEM**, v. 8, n. 1, p. 10-19, 1997.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 89-108, 2002.

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

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMTZ, H.; CARVALHO, R. (Orgs.) **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hecitec, p. 13-61, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensar pelo avesso – o método japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan/UERJ, 1994.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, L. A. Aula universitária: Invocação e pesquisa. In: CUNHA, Maria Isabel et al. (Orgs.) **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, p. 79-93, 1997.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: IM., 1998.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. **Universidade em ruínas**. Petrópolis: Vozes, p. 125-148, 1999.

\_\_\_\_\_. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Anais do XI ENDIPE – Rio de Janeiro: DP & A, p. 39-56, 2002.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. São Paulo: Atena, 1959.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1953.

DICIONÁRIO Prático da Língua Portuguesa. São Paulo Melhoramento, 1995.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1994.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes médicas, p. 231-253, 1991.

ESCOBAR, Micheli Ortega; SOARES, Carmem Lucia; TAFFAREL, Celi Nelza Z. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Educação física & esportes** – perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, p. 35-43, 1992.

FÁVERO, Maria de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, p. 53-71, 1992.

FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário tarefa de quem? In: MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, p. 95-111, 1998.

FERREIRA NETO, A. Projeto militar na educação física. In: FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**. v. 2. Vitória: UPES, p. 20-32, 1997.

FRANCO, Maria L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 66, p. 75-80, 1988.

FERRETTI, C. J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKET, W. (Org.) **Trabalho, Qualificação e Politecnia**. Campinas: Papirus, p. 123-129, 1996.

FIORENTINI, D. (et al.) Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, p. 307-335, 1998.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da Formação dos Professores da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, 20(68): 17-44, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, Carlos M. **El pensamiento del profesor.** Barcelona: CEAC, 1987.

\_\_\_\_\_. A formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, p. 53-76, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUIRADO, M. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 25-42, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia.** Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HARROW, Anita. **Taxionomia do domínio psicomotor:** manual para a elaboração dos objetivos comportamentais em educação física. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Royola, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: TRIVINÕS, Nivaldo S. e NETO, Vicente Molina (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS / Sulina, p. 45-59, 1999.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 4, p. 16-25, 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gêneros.** Campinas: Papyrus, 1997.

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

- HOBSBAWN, E. J. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- KUENZER, Acácia Z. et al. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUI 1991.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUI 1994.
- LALANDA, Maria C. & ABRANTES, Maria M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, p. 41-61, 1996.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 3 ed, São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LÜDKE, Menga. **Combinando pesquisa e prática ao trabalho e na formação de professores**. ANDE. São Paulo, 12 (19): 31 – 38, 1993.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa na formação do professor. In: **XII ENDIPE** – Goiânia: DP & A, 1994.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I., 1979.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MAAR, W. L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (Org.) **Teoria Crítica e Educação**. Rio de Janeiro – Petrópolis: Vozes, p. 59-81, 1994.
- MACHADO, Lucília R. de S. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral em face da democratização da escola. In: MARKET, W. (Org.) **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, p. 131-147, 1996.

MACIEL, L. S. B. Um olhar reflexivo sobre a prática de investigação pedagógica na formação inicial de professores. In: **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE/UEM**. Maringá: [S.N.], 2000.

MAGER, Robert F. **A formação de objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

MANACORDA, Mário A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCONDES, Maria I. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. XI Endipe, Rio de Janeiro: DP&A, p. 190-205, 2002.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial – Homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARINHO, Inezil P. **Sistemas e métodos de Educação Física**. 5 ed. São Paulo: CIA. Brasil, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, Recreação e Jogos**. 3. ed. São Paulo: CIA. Brasil, 1981.

MARTINELLI, Telma A. P. **A formação inicial em Educação Física e a preparação de um professor reflexivo**. 2001, 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

\_\_\_\_\_. Para a crítica da economia à política. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MELLO, Rosângela. **Da obrigatoriedade e da legitimidade da educação física: uma questão legal ou uma necessidade histórica?** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MIZUKAMI, Maria Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar**. Uma abordagem fenomenológica. Campinas: UNICAMP, 1991.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1992.

PALAFIX, G. H. M.; TERRA, D. V. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Ijuí – RS: Sedigraf, p. 11-23, 1997.

PALANGANA, J. C. **Individualidade**: Afirmção e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba, 1990.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação – Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação nº 001/96**, de 09/02/96.

PERES, Aline T.; RIBEIRO, Deiva M. D. B.; MARTINS JR, Joaquim. A dança escolar de 1ª a 4ª série, na visão dos professores de Educação Física das Escolas Estaduais de Maringá. In: **Revista da Educação Física da UEM**. v. 12, n. 1, p. 19-26, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-113, 1992.

\_\_\_\_\_. Autonomía profesional y control democrático. In: **Cuadernos Pedagógicos**, n. 220, p. 25-30, Dic. 1993.

\_\_\_\_\_. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, J. (Org.) **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, p. 9-19, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmet, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmédicas, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. A epistemologia genética. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PICCOLO, Vilma L. N. (org). **Educação Física escolar**: ser... ou não ter ? Campinas: UNICAMP, 1993.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

PINTO, H. D. S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 43-51, 1997.

POPKEWITZ, Thomaz S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 35-50, 1992.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – **Resolução n. 070/90**, CEP/UEM, 1990.

PUCCI, B. (Org.) **Teoria crítica e educação**. Rio de Janeiro – Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria crítica da Educação. In ZUIN, A. A. S. et al. **A educação danificada**. Petrópolis: Vozes, 1997.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, p. 83-101, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUI, 1987.

SANTOMÉ, Jurgio T. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. et al. (Orgs.) **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, p. 15-33, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. A função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**. n. 11 (21 e 22), 1997.

SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lucia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, p. 9-21, 2001.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jassez-Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 78-91, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Políticas de Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil: Alguns sinais marcantes da dependência. In: MOROSINI, M. C. **MERCOSUL / MERCOSUR: políticas e ações universitárias**. Campinas: Autores Associados, p. 205-231, 1998.

SILVA, Tomaz T. Distribuição de conhecimento escolar e a reprodução social. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 9-17, 1988.

\_\_\_\_\_. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Carmem et. al. **Metodologia do Ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados 1994.

SOUZA, M. C. C. C. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 11-23, 1997.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, p. 195-205, 2000.

TAFFAREL, Celi N. Z. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, O. C. (Org.) **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Idéia, p. 106-130, 1997.

TANI, GO. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TEDESCO, J. C. **Novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TRINDADE, H. **Universidade em ruínas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, Maria G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC, EMMA, 1975.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984b.

WENZEL, Renato L. **Professor**: agente da educação? Campinas: Papirus, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. A. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 116-138, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZUIN, A. A. et al. **A educação danificada**. São Paulo: Vozes, 1998.

## **APÊNDICE A – PROJETO DE ENSINO**

**Universidade Estadual de Maringá**

**Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado**

**Área de concentração – Aprendizagem e Ação Docente**

### **1 – Identificação**

1.1 – Título – A epistemologia da prática reflexiva na formação inicial do professor de Educação Física.

1.2 – Resumo – O presente estudo objetiva compreender o processo de construção de uma prática pedagógica por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação; investigar, planejar, acompanhar e analisar o desenvolvimento de uma prática pedagógica, por meio da dança escolar, no ensino fundamental; e, discutir as possibilidades de reconstrução de uma nova prática pedagógica, visando a formação reflexiva do professor de educação física. Esta investigação será mediada pelo referencial teórico-metodológico da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

1.3 – Palavras-chave: Educação Física; Formação inicial; Formação reflexiva.

1.4 – Coordenadora – Deiva Mara Delfini Batista Ribeiro

1.5 – Local de Realização – Escola Estadual de Maringá – Ensino Fundamental e Médio.

1.6 – Duração – Início – 30/07/02

– Término – 26/09/02

### **2 – Objetivos**

Geral – Compreender o processo de construção de uma prática pedagógica por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, visando a formação reflexiva do professor de Educação Física.

Específicos – Planejar, acompanhar e analisar o desenvolvimento de uma prática pedagógica, utilizando a dança escolar no ensino fundamental, mediada pela reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, visando a coleta de subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física.

– Oferecer subsídios teórico-metodológicos para que a professora-formanda desempenhe seu papel no processo de educação escolar, no sentido de socializar conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente, e adquira autonomia para o trabalho reflexivo.

– Favorecer a produção de novos conhecimentos em dança escolar para alunos de 4ª série do ensino fundamental.

### **3 – Justificativa**

A educação no Brasil tem alimentado discussões no meio acadêmico, político e social na busca de respostas às necessidades educativas e formativas frente às transformações vividas pela sociedade como um todo. Reformas, inovações, tendências, produção acadêmica, formação docente, escolarização, entre outros têm sido objeto de reflexão entre os estudiosos, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

No Brasil, Frigotto (1995) afirma que as reformas educacionais, levadas a efeito na última década do século XX, objetivaram adequar o sistema educacional a uma reestruturação produtiva e pragmática, demarcada por diretrizes pautadas em competências e habilidades, subordinadas a uma concepção mercadológica de educação.

Essa subordinação, segundo Sguissardi (1998), reflete a dependência das políticas de estado e da educação aos organismos internacionais, tais como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Fundo Monetário Internacional – FMI, e se faz presente nas reformas do Estado, como o Fundo de Valorização do Magistério, Reforma do Ensino

Profissional e Técnico, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e as duas últimas Leis de Diretrizes e Bases – a de n. 5692/71 e a de n. 9394/96.

Encontramo-nos, pois, no início do século XXI com problemas educacionais a serem resolvidos, não que isto seja fato novo, porém, parece-nos que se apresentam de forma mais contundente ante a subordinação da educação nacional à modernização proposta pela tendência neoliberal, configurada nas políticas educacionais e reformas educativas.

Essa tendência pode ser constatada na reforma educacional de 20 de dezembro de 1996, pois com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação – LDB – n. 9394,

[...] nos termos em que o foi significou um trunfo decisivo para os atuais ocupantes do governo do país, porque a aliança conservadora hegemônica hoje no poder dispõe de amplas condições político-institucionais para fazer valer seus projetos e vontades (SGUISSARDI, 1998, p. 230).

Nesse contexto, frente a uma constante intervenção e subjacente a ela, queremos situar os professores e sua formação profissional, foco de nossa investigação. De forma preconceituosa e dentro de uma visão de senso comum, tem-se, freqüentemente, individualizado e personalizado a “culpa” aos professores pelos fracassos escolares, pelas baixas notas alcançadas pelos alunos, pela medíocre classificação do Brasil no ranking mundial. Schön (1992, p. 79) afirma que a culpa é sempre atribuída “às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas”, visando exatamente a instituir um maior controle regulador sobre a instituição e, inclusive, sobre o fazer pedagógico.

Dessa perspectiva, o papel do professor e sua atuação docente, a meu ver, torna-se relevante no sentido de intervenção e mudanças no processo educacional. No entanto, essa mudança depende de inúmeros fatores, tais como: comprometimento do professor na busca pela qualidade em educação; caráter político que envolve a docência, no sentido da intencionalidade, ou no que Snyders (1988) coloca como diretividade pedagógica, já que a ação pedagógica não é neutra; articulação entre a teoria e a prática, no sentido de que o professor, enquanto sujeito, entenda as teorias necessárias para provocar mudanças em sua prática; disponibilidade para o trabalho coletivo, não no sentido de estar junto, mas na reflexão sobre as ações desenvolvidas; e o caráter subjetivo e social da docência, entre outros.

Partindo destes pressupostos, pode-se entender que o professor é um sujeito que detém seus saberes, seus valores, suas experiências e que atua num meio complexo, de constantes mudanças, enfrentando problemas de natureza prática no seu cotidiano.

Essa perspectiva leva-me a repensar a formação do profissional docente, pois, se pretende-se uma educação crítica e transformadora, esta deveria centralizar-se na formação inicial de professores como sujeitos históricos, críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e reinventá-la (CANDAU, 1999).

Em nível nacional e internacional, a questão acerca da formação profissional, tanto inicial como continuada, tem sido foco de debates e estudos, apresentando algumas perspectivas teóricas e algumas medidas práticas como, por exemplo, a reformulação curricular nos cursos de licenciatura ainda em processo de avaliação. Nesse contexto, essas discussões têm ocorrido também na área da Educação Física e que, enquanto prática social e pedagógica, se mostra preocupada com os rumos da educação no Brasil e procura, por meio de estudos, aprimorar o processo educacional.

Proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e do trato com os objetivos e avaliação do processo ensino-aprendizagem estão presentes nas diferentes abordagens feitas (TAFFAREL, 1997), e podem ser observadas na reforma curricular proposta em 1987 (Resolução 03/87-CFE) e implementadas em 1990 nos cursos de graduação brasileiros. Nas diferentes áreas e, também, na Educação Física, intensificam-se as preocupações com a formação docente no sentido de assentar as bases de um debate sobre sua intervenção formativa.

A unidade entre teoria e prática, a sólida formação teórica e interdisciplinar, o compromisso social do profissional da educação na busca de uma sociedade mais humana e solidária, o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo de reflexão entre outros são indicadores a serem buscados na formação dos professores apontados por Scheibe & Bazzo (2001). Nesse sentido, alguns estudos vêm se desenvolvendo e apontando para a formação de professores

sob a ótica da reflexão. Para Garcia (1992, p. 59), a “reflexão, é na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem a novas tendências da formação de professores”.

Embora com algumas diferenças e diversidades de propostas metodológicas, essas concepções têm em comum o anseio de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula que se reflete, segundo Pérez Gómez (1992, p. 102),

Na análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

A formação de professores baseada no conceito reflexivo não se apresenta como algo novo, pois tem sua raiz em Dewey (1859-1952), que diferenciou o ato de pensar do ato reflexivo. O primeiro acontece naturalmente, mas o segundo definiu-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (LALANDA & ABRANTES, 1996, p. 45).

A partir daí, estudiosos como Schön (1992 e 2000); Zeichner (1992); Pérez Gómez (1992); Alarcão (1996); García (1992, 1999) apontaram para a necessidade do profissional reflexivo na formação docente, para provocar as mudanças necessárias frente aos novos desafios existentes, romper com a racionalidade técnica presente na formação inicial e que, por meio da epistemologia da prática (refletir antes, durante e após a prática de ensinar), o futuro professor possa alcançar a autonomia para continuar seu processo de formação.

Nesta epistemologia, alguns conceitos integram o pensamento prático: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação, é espontâneo, é criativo e se manifesta no saber-fazer. No entanto, o profissional, muitas vezes, não é capaz de descrever ou verbalizar esse conhecimento. Neste caso, utiliza-se, então, do recurso da observação e da reflexão possibilitando outras formas de descrição. Estes dois momentos

podem ser enriquecidos, segundo Alarcão (1996), quando se exerce outra atividade reflexiva, isto é, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é “o processo que leva o profissional a progredir no seu conhecimento e a constituir sua forma pessoal de conhecer” (p. 17). Neste momento, ocorre a reflexão crítica e o professor ou o investigador faz uma análise à *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação.

Preparar um professor reflexivo, portanto, implica em superar o modelo de racionalidade técnica presente nos cursos de formação e caminhar para a direção de uma racionalidade prática. Por esse prisma, o próprio fazer pedagógico do professor torna-se objeto de investigação, o que leva a repensar a atuação do professor encarregado da formação inicial, pois, segundo Pérez Gómez (1992, p. 112), cabe a esse professor “ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador”.

Nessa direção é que pretendo, com este estudo, compreender o processo de construção de uma prática pedagógica por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre-a-reflexão-na-ação, visando a formação reflexiva do professor de Educação Física.

#### **4 – Metodologia**

Na perspectiva de construir uma prática pedagógica reflexiva na formação inicial do professor de Educação Física, esta proposta de investigação apresenta-se como um momento privilegiado para a compreensão de como esse processo de construção pode ser desenvolvido, visando não só a superação do modelo de racionalidade técnica presente, mas também apontando encaminhamentos para tal superação por meio da epistemologia da prática reflexiva.

Elliot (1994) considera que a intervenção do professor no âmbito da aula, assim como em qualquer prática social, pode transformar-se em um autêntico processo de investigação, pois as ações humanas, as situações sociais e problemas do cotidiano são experimentados pelo

professor e seus alunos. É nesse contexto, portanto, que considero a importância de compreender o processo de construção de uma prática pedagógica reflexiva.

Para isso, pretendo desenvolvê-lo em forma de projeto de trabalho.

Para Hernández (1998), o projeto de trabalho constitui-se em uma das vias que o professor e a escola dispõem para levar o aluno à consciência sobre seu próprio processo como aprendiz. Nesse processo, as relações que vão se estabelecendo entre a informação e a apropriação do conhecimento conduzem o aluno à reflexão sobre a própria experiência de aprender.

O papel do professor, neste processo, configura-se como mediador da aprendizagem. Segundo o mesmo autor, os projetos, longe de serem reduzidos a uma fórmula didática ou método de trabalho, devem ser caracterizados como um “lugar” (grifo meu), em sua dimensão simbólica, que promova a aproximação da identidade dos alunos; leve à compreensão da subjetividade que envolve a função escolar; favoreça a interdisciplinaridade e leve em conta as informações produzidas fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes e ao diálogo crítico com esses fenômenos.

Para a realização deste projeto, proponho-me desenvolvê-lo nas seguintes etapas:

1ª) Encontros semanais com a Professora-Formanda para estudar e compreender o sentido da epistemologia da prática reflexiva, bem como os princípios que norteiam a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

2ª) Planejamento das ações pedagógicas que a Professora-Formanda irá desenvolver na 4ª série do Ensino Fundamental, utilizando os conteúdos da dança escolar. Nesta etapa, definimos que trabalharemos com elementos que estão implícitos na dança escolar, estabelecendo três eixos temáticos. Cada eixo temático será desenvolvido em torno de 4 h/a, no entanto, como a singularidade do percurso é característica em um projeto, não avançaremos para o eixo temático seguinte enquanto não houver a compreensão, por parte dos alunos, dos problemas gerados pelo eixo temático em questão.

## a) 1º Eixo temático – Ritmo

- Trabalho de sensibilização rítmica
- Trabalho com qualidades do som e do gesto
- Trabalho com ritmo criativo
- Jogos rítmicos
- Gêneros musicais e diversidade expressiva que sugerem.

## b) 2º Eixo temático – Expressão Corporal

- Trabalho com as qualidades do movimento: espaço – tempo – energia.
- Exploração de possibilidades de movimento, a partir de figuras e objetos confeccionados pelos alunos.
- Conscientização de partes do corpo e sua relação com a comunicação interpessoal e intrapessoal.

## c) 3º Eixo temático – Dança

- Trabalho com os temas da cultura brasileira: índio – branco – negro.
- Compreensão do universo simbólico que a dança representa, por meio da produção de uma coreografia, à escolha dos alunos, de um dos temas da nossa cultura.

3ª) Intervenção pedagógica da Professora-Formanda concomitante à observação da coordenadora deste projeto. Essa intervenção ocorrerá em uma turma de 4ª série de uma Escola Estadual de Maringá-PR., no período de dois meses (agosto e setembro) em um total de 16 h/a. As aulas serão desenvolvidas às 2<sup>as</sup>. feiras (16h – 16h45m) e 4<sup>as</sup>. feiras (14h55m – 15h45m) na própria escola. Ao término de cada intervenção pedagógica, será feita a análise da mesma, mediada pela reflexão-sobre-a-ação, objetivando identificar dificuldades que emergiram de sua prática, avaliar se houve produção de conhecimento, se o conteúdo foi apropriado para os alunos, se houve articulação entre teoria e prática e para mudar o curso de sua prática para a aula seguinte, sê necessário. Essa análise dar-se-á por meio de diálogo reflexivo entre a coordenadora do projeto e a Professora-Formanda.

4ª) Análise crítica das intervenções pedagógicas, por meio de observações sistemáticas realizadas pela coordenadora do projeto, visando discutir as possibilidades de reconstrução de uma nova prática pedagógica na formação inicial em educação física.

## 5 – Cronograma de Execução

Projeto de Ensino	Cronograma de Educação							
Descrição	2002							2003
	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	Todo o ANO
- Reuniões de Estudos e Planejamento	X	X						
- Intervenção Pedagógica e Observação			X	X				
- Análise da Intervenção (Reflexão-sobre-a-ação)			X	X				
- Análise crítica das observações e da intervenção pedagógica					X	X	X	X

## 6 – Recursos

6.1 – Materiais – Da escola participante do projeto e da coordenadora do mesmo.

6.2 – Humanos

- Coordenadora – Deiva Mara Delfini Batista Ribeiro, Professora do Departamento de Educação Física da UEM e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente – Maringá – PR.
- Participante (s)  
Docente – Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel, Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente da UEM – Maringá – PR.

- Discente – **PF**, professora-formanda do Curso de Graduação em Educação Física da UEM – ano de 2002.

Maringá, maio de 2002

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lizete Shizue Bomura Maciel  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Mestranda Deiva Mara D. B. Ribeiro  
Coordenadora do Projeto

---

Professora-Formanda  
Participante do Projeto