

A reflexão crítica na formação e prática pedagógica em Educação Física: um olhar a partir da concepção do professor reflexivo

Critical reflection about training and pedagogical practice in Physical Education: a look from the conception of the reflective teacher

Reflexión crítica sobre la formación y la práctica pedagógica en Educación Física: una mirada desde la concepción del docente reflexivo

Cesar Augusto Sadalla Pinto

Instituto Federal do Ceará/ Universidade Estadual do Ceará

cesarsadalla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2130-6653>

Samara Moura Barreto de Abreu

Instituto Federal do Ceará/ Universidade Estadual do Ceará

samaraef@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1198-5602>

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Instituto Federal do Ceará/ Universidade Estadual do Ceará

thaidyslima@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3459-1465>

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Universidade Estadual do Ceará

silnth@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-9660-8314>

RESUMO

Este trabalho analisa a reflexão crítica como elemento necessário a formação e prática pedagógica na Educação Física, destacando suas características e sua importância no contexto da área. Trata-se de um estudo teórico, com abordagem qualitativa, que discute referenciais da área da Educação estabelecendo relações com a Educação Física. A concepção do professor reflexivo tem assumido importância nos discursos sobre formação e prática pedagógica de professores, inaugurando uma epistemologia da prática profissional capaz de contribuir para a superação da racionalidade técnica. Essa concepção é alvo de críticas por pesquisadores que a acusam de dar suporte à implementação de políticas educacionais neoliberais, promover o individualismo docente, desconsiderar os aspectos sociais do ensino, as condições de reflexão dos professores, entre outros.

Acreditamos que a concepção do professor reflexivo revestida de um caráter crítico poderá contribuir para a consolidação de uma práxis social transformadora na formação e prática do professor de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de professores. Reflexividade.

ABSTRACT

The work aims to analyze the critical reflection as a necessary element towards the formation and pedagogical practice in Physical Education, highlighting its characteristics and importance in the context of the area. It is a theoretical study, with a qualitative approach, which discusses references in the area of Education, establishing a relation with Physical Education. The conception of the reflective teacher has been taking over an importance in the discourses on teacher training and pedagogical practice, inaugurating an epistemology of the professional practice capable of contributing for an overcoming of technical rationality. This conception is the target of criticism by researchers who accuse it of supporting the implementation of neoliberal educational policies, which promote teaching individualism, disregarding the social aspects of teaching, the conditions for reflection by teachers, among others. We believe that the concept of the reflective teacher with a critical character can contribute to the consolidation of a transformative social praxis in the formation and practice of the Physical Education teacher.

Keywords: Physical education. Reflexivity. Teacher training.

RESUMEN

El trabajo tiene como finalidad analizar la reflexión crítica como elemento necesario en la formación y práctica pedagógica en Educación Física, destacando sus características e importancia en el contexto de este campo. Se trata de un estudio teórico, con enfoque cualitativo, que discute referentes en el campo de la Educación, estableciendo relaciones con la Educación Física. La concepción del docente reflexivo ha cobrado importancia en los discursos sobre la formación docente y la práctica pedagógica, inaugurando una epistemología de la práctica profesional capaz de contribuir a la superación de la racionalidad técnica. Esta concepción es blanco de críticas por parte de investigadores que la acusan de apoyar la implementación de políticas educativas neoliberales, promover el individualismo docente, desconocer los aspectos sociales de la docencia, las condiciones de reflexión de los docentes, entre otros. Creemos que el concepto del docente reflexivo con carácter crítico puede contribuir a la consolidación de una praxis social transformadora en la formación y práctica del docente de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física. Formación de profesores. Reflexividad.

Introdução

A formação de professores é um tema que tem sido objeto de estudo recorrente em trabalhos científicos na área da Educação nas searas internacional (IMBERNÓN, 2011; FORMOSINHO, 2009; ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1992) e nacional (ANDRÉ, 2012; VEIGA, 2009; MIZUKAMI, 2002), estando articulada, dessa forma, ao campo da Educação Física

(SOARES JÚNIOR, 2010; TERRA; SOUZA JÚNIOR, 2010; LORENZINI *et al.*, 2006; NEIRA, 2003; VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002; FARIA JÚNIOR, 2001; BETTI, 1992). O presente estudo pretende analisar a formação em Educação Física articulada à concepção de professor crítico reflexivo, questão ainda pouco focalizada nos estudos da área (AUTOR, 2015; SOARES JÚNIOR, 2010).

A atuação do professor de Educação Física tem sido marcada pela valorização da dimensão técnica e instrumental em detrimento de uma racionalidade crítica e reflexiva no fazer docente. As origens de uma postura tecnicista na Educação Física confundem-se com o surgimento da própria área, entretanto, entre as décadas de 1960 e 1970, essa postura assume uma forma mais delineada com o início do predomínio do esporte como conteúdo hegemônico da cultura corporal de movimento (OLIVEIRA, 2010; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991), sendo que os efeitos dessa forma de constituição da área foram sentidos no processo de formação profissional. As décadas de 1980 e 1990 constituíram um momento de crítica ao modelo técnico-esportivista de atuação e formação na Educação Física escolar, com destaque para as críticas encabeçadas por Kunz (1991; 2006) e por Soares *et al.* (1992)¹.

Em nossa análise, os movimentos de crítica à Educação Física brasileira contribuíram para a difusão de um pensamento crítico-reflexivo sobre a prática pedagógica e os processos de formação profissional. As posturas tecnicistas enraizadas na cultura docente passaram a ser questionadas e a área encontra-se em trânsito no sentido da superação da racionalidade técnica². Como exemplo de iniciativas de mudança relembramos as ainda pontuais e graduais redefinições do papel da disciplina de Educação Física na escola, que passa a ter a função de incluir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, deixando de ser concebida exclusivamente como um meio de adestramento físico ou de seleção de atletas para o esporte de alto rendimento (ALVIN; OLIVEIRA, 2006; SOUZA JÚNIOR, 2006; RESENDE; SOARES, 1996). Nos campos epistemológico e formativo, destacamos a emergência de disciplinas oriundas das ciências humanas e sociais, e o consequente questionamento da hegemonia das disciplinas biomédicas e fisiológicas (VELOSO, 2007; GUTIERREZ; ALMEIDA; MARQUES, 2016; SOUZA; COUTO; MARIN, 2014).

¹ Reconhecemos a existência de outros movimentos críticos, entre os quais destacamos GhiraldeLLi Júnior (1988), Castellani Filho (1988), Soares (1994), Freire (1989), Hildebrant e Laging (1986), Betti (1994; 1992; 1991), Daolio (1995; 1993) e Brasil (1998).

² Cientes da existência de críticas aos movimentos críticos por supostamente terem ocasionado a perda da especificidade da Educação Física, conforme afirmam Soares (1996) e Nogueira (2003).

Vale ressaltar que mudanças na atuação e na formação em Educação Física não acontecem de forma repentina e homogênea a partir da emergência dos referidos movimentos críticos. Temos uma sensação de que as críticas feitas há mais de 30 anos continuam atuais, ao mesmo tempo em que percebemos avanços em direção a uma Educação Física crítica e reflexiva. Em outras palavras, sugerimos que posturas profissionais enraizadas no tecnicismo pedagógico possam coexistir com práticas norteadas por espírito de criticidade e emancipação.

Acreditamos que a superação da racionalidade técnica e instrumental na prática do professor de Educação Física está vinculada à necessidade de uma formação mais crítica e reflexiva, que possibilite ao profissional conhecer, refletir e agir sobre as condições objetivas de sua prática pedagógica, entendida como práxis. A reflexão crítica é uma atitude que deve ser assumida no contexto dos cursos de formação em Educação Física e nos processos de formação contínua, possibilitando a formação de profissionais autônomos e conscientes da realidade sócio pedagógica onde estão inseridos, com vistas a transformar o seu campo de atuação e contribuir para a superação de injustiças em um contexto social mais amplo.

A partir das problematizações em torno da necessidade de se formar professores de Educação Física críticos e reflexivos, questionamos o que significa ser crítico-reflexivo e o porquê de esse modo de ser e pensar ser relevante para a formação de professores de Educação Física. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar a reflexão crítica como elemento necessário à formação e à prática profissional de professores de Educação Física, destacando as características e a importância desse tipo de reflexão no contexto da área. A partir de uma revisão de literatura, elaboramos um quadro teórico-conceitual sobre o pensamento reflexivo, de forma a poder constituir o referencial de articulação das discussões, no caso, vinculadas ao campo da Educação Física.

A contribuição dos pioneiros da teoria reflexiva

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey é citado por diversos autores (PIMENTA, 2012; ZEICHNER, 1993, 2008; SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 1996) como um dos pioneiros nos estudos sobre reflexividade. Na obra publicada em 1959³, sugestivamente

³ Do original norte-americano DEWEY, John. How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

intitulada 'Como pensamos', o autor propõe-se a conhecer os processos de pensamento em geral, enfatizando um tipo especial de pensar, o pensamento reflexivo.

Dewey (1959) destaca a existência de pelo menos três tipos de pensamento ou formas de pensar. São eles: a corrente da consciência ou fantasia, o pensamento de crença e o pensamento reflexivo. Para o autor, o pensamento reflexivo é uma espécie de pensamento caracterizado pelo exame mental de um assunto para dar-lhe consideração séria e consecutiva. Assim como as outras formas de pensar, a reflexão consiste em uma sucessão de coisas pensadas, mas, além disso, assume um caráter consequente, "[...] uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere" (DEWEY, 1959, p. 14).

Determinadas características diferenciam o pensamento reflexivo de outras formas de pensamento (DEWEY, 1959). A primeira característica do pensamento reflexivo é a **finalidade**, isto é, aspira-se chegar a alguma conclusão, o que significa dizer que existe uma meta que determina a sequência de ideias do ato de pensar. A segunda característica é a **tendência à inquirição**, isso quer dizer que toda espécie de crença precisa ser examinada rigorosamente. A terceira característica refere-se à **dúvida e à busca pelo seu esclarecimento**, para Dewey (1959), a incerteza suspende, mesmo que momentaneamente, a nossa convicção, o que nos leva a um exercício de buscar explicar o problema⁴ da realidade identificado.

O pensamento reflexivo, para Dewey (1959), deve constituir um fim educacional, já que os valores do ato de pensar não se realizam espontaneamente, sendo reforçados pelas necessidades da vida, e para a sua concretização é necessário que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta. A reflexão possibilita a **ação de finalidade consciente**, contribuindo para a emancipação do homem da ação unicamente impulsiva e rotineira. Além disso, possibilita o **preparo e a invenção sistemática**, o que diferencia os homens civilizados dos animais e dos homens selvagens⁵. Por fim, o autor afirma que o pensamento reflexivo **enriquece as coisas com um sentido**, conferindo aos fenômenos um valor diverso do que possui para um ser que não reflete.

⁴Problema é considerado como "[...] tudo aquilo, por simples e trivial que seja, que põe o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerta" (DEWEY, 1959, p. 22).

⁵ Para aprofundamentos sobre a concepção de Homem Selvagem, sugerimos a leitura de Rousseau (1999).

Entre os autores que se fundamentam no pensamento de Dewey, fornecendo importantes contribuições para o desenvolvimento da reflexividade como conceito central na formação de professores, destacamos Donald Schön⁶, sendo esse uma importante referência nos últimos 35 anos quando o assunto é pensamento reflexivo e formação docente, exercendo influência em vários países, inclusive no Brasil.

Schön (2000; 1992) defende a ideia de mudança no tipo de racionalidade norteadora da formação e da prática profissional nas escolas superiores. O autor constata que a racionalidade técnica, derivada do Positivismo e fundada na Universidade moderna, seria o paradigma hegemônico na formação profissional nos anos de 1990. A racionalidade técnica diz que cabe aos profissionais a solução de problemas de natureza instrumental a partir da seleção e da aplicação dos meios técnicos (teoria e técnica derivada do conhecimento científico) apropriados para propósitos específicos. A dificuldade decorrente da centralidade atribuída à técnica é que os problemas da prática não se apresentam apenas de forma bem delineada, mas de forma caótica e indeterminada.

Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da prática profissional, baseada na experiência e na reflexão como formas de dar conta das regiões indeterminadas da prática que escapam aos cânones da racionalidade técnica. O autor argumenta que a resolução de problemas complexos da prática exige do profissional a identificação da situação problemática de acordo com as suas percepções da realidade. Ele afirma ainda que a solução para o dilema de uma formação que prepara para atuar tanto nas "zonas de planície" quanto nas "regiões pantanosas" é uma questão epistemológica⁷. Isso quer dizer que dependendo de nossa visão de mundo e de homem, das nossas vivências, dos papéis que desempenhamos, dos nossos interesses e das perspectivas econômicas, políticas e sociais, abordaremos situações problemáticas de formas distintas.

O professor de Educação Física possui conhecimentos técnicos para o ensino dos esportes, entretanto, o contexto de intervenção pedagógica, a subjetividade dos sujeitos envolvidos e as condições materiais exigem desse profissional uma análise da realidade que vai além do mero domínio das regras dos esportes ou de técnicas de ensino. Daí a importância de desenvolver um processo formativo com foco na reflexão crítica, para que o professor de Educação Física tenha condições de lidar com as áreas indeterminadas de

⁶ De acordo com Alarcão (1996a; 1996b) e Pimenta (2012), Schön foi influenciado por Dewey, tendo aprofundado seus estudos sobre as obras do autor em seu trabalho de doutoramento.

⁷ Schön (2000) usa metáfora para se referir aos problemas da realidade que exigem soluções técnicas, "zonas de planície", e aqueles que requerem uma atitude reflexiva do profissional, "zonas pantanosas".

sua profissão, encontrando soluções adequadas para os problemas que emergem de sua práxis e que não dependem unicamente dos conhecimentos técnicos “aprendidos” na universidade.

As práticas de ensino existentes nos processos de formação inicial exercem particular importância para que o professor possa trabalhar nas “regiões pantanosas” de sua prática. Pinto (2002) destaca que a prática de ensino deve assumir um papel central nos cursos de formação de professores de Educação Física, sendo uma atividade que permite o contato com a realidade concreta da escola, gerando novas possibilidades de intervenção e pesquisa, além de contribuir para a integração dos inúmeros componentes curriculares da licenciatura e possibilitar a ação transformadora.

Na formação continuada, destacamos a necessidade de programas de formação em serviço que possibilitem a reflexão sobre a prática para os professores que se encontram em desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999), fornecendo condições adequadas para que esses professores reflitam de forma crítica sobre a sua práxis.

Para Schön (2000) o processo de reflexão envolve pelo menos três elementos inter-relacionados: o **conhecimento-na-ação**, a **reflexão-na-ação** e a **reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação**. O conhecimento-na-ação está relacionado ao saber fazer, ou seja, o conhecimento destinado à resolução de problemas fruto da experiência e de reflexões passadas. É o conjunto de competências apresentadas pelas pessoas na execução de tarefas práticas complexas, as quais não dependem da sua descrição sobre o que sabem fazer. A reflexão-na-ação, por sua vez, consiste no pensamento sobre a ação no momento em que a ação está acontecendo, com vistas a corrigir eventuais erros ou resultados inesperados. A reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, segundo o autor, possibilita a avaliação do conhecimento-na-ação e da reflexão-na-ação, por meio do distanciamento do executante da ação em relação aos condicionamentos da situação prática.

Em nosso entendimento, o professor mobiliza sua atividade reflexiva em inúmeras situações durante sua prática pedagógica, por exemplo, ao implementar um plano de aula, poderá repensar os rumos de sua aula no momento em que acontece ao perceber que as atividades executadas não estão gerando os resultados esperados ou ao vislumbrar novas possibilidades de trabalho não identificadas antes (reflexão-na-ação). Da mesma forma, poderá avaliar posteriormente o seu trabalho com base em lembranças ou em memoriais escritos das aulas, e fazer modificações no plano para aperfeiçoamentos futuros e

reorientar as suas concepções e formas de reflexão sobre a prática (reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação).

Reafirmamos que a reflexão sobre a prática do professor, particularmente do professor de Educação Física, é o elemento central para o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas necessárias ao exercício da docência. Na formação inicial, os momentos curriculares - como componentes curriculares e estágios supervisionados - e extracurriculares - como programas de iniciação à docência, projetos de extensão e outros - possibilitam ao estudante uma proximidade com seu campo de trabalho, ao mesmo tempo que abrem espaços de reflexão sobre a práxis com a mediação de professores em desenvolvimento profissional. Tais experiências são verdadeiros laboratórios reflexivos para a iniciação a docência.

Na formação continuada, os momentos que possibilitam o distanciamento do professor de sua prática profissional para se dedicar a reflexão (cursos e eventos de curta duração, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado), são processos importantes que têm sido evidenciados no âmbito das instituições de formação. Destacamos ainda o potencial da formação que acontece por meio da reflexão coletiva, em reuniões de professores, atividades de planejamento, estudos em grupo, revisões curriculares, entre outros.

As contribuições de Donald Schön influenciam fortemente a formação profissional em diversos países, impactando especialmente a formação de professores, e contribuindo para que as instituições formadoras e os formadores tenham uma alternativa teórica para saírem de sua zona de conforto em relação aos modelos hegemônicos de formação profissional. No Brasil, a teoria do professor reflexivo alcançou proporções significativas, influenciando inclusive a produção de conhecimento na área da Educação Física (AUTOR, 2015; SOARES JÚNIOR, 2010). Dessa forma, analisamos como se deu o processo de chegada da teoria do professor reflexivo no contexto acadêmico brasileiro e sua influência na Educação Física.

O conceito do professor reflexivo no Brasil

O processo de apropriação do conceito de professor reflexivo no contexto acadêmico brasileiro ocorre no final da década de 1990. Pimenta (2012) relata que esse

conceito chegou ao nosso país sob a influência de António Nóvoa⁸, especialmente com a difusão do livro “Os professores e sua formação”, coordenado pelo autor português com textos de autores de diversas nacionalidades. Ainda de acordo com a autora brasileira, a perspectiva teórica em questão expandiu-se a partir da participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, Portugal, no ano de 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão⁹.

Pimenta (2012) destaca a emergência, a partir de 1960, de trabalhos pioneiros de pesquisadores vinculados à Universidade de São Paulo (USP), ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) e aos programas de Pós-Graduação em Educação existentes no país¹⁰, os quais debatiam o distanciamento entre a formação de professores, a realidade escolar e o desprestígio do exercício profissional da docência, temas também problematizados pela concepção do professor reflexivo.

Sobre a obra coordenada por António Nóvoa, destacamos que ela é composta por ensaios de autoria de Thomas S. Popkewitz, Carlos Marcelo García, Donald Alan Schön, Angel Pérez Gómez, Kenneth Zeichner e Lise Chantraine-Demilly, além de uma produção do próprio autor português, que, propõe fornecer subsídios para a leitura da obra em seu conjunto. No Quadro 1, resumimos o conteúdo dos textos que compõem a obra que impactou o movimento reflexivo no Brasil:

Título	Autoria	Descrição
Formação de professores e profissão docente	António Nóvoa	Texto de abertura que aborda do ponto de vista histórico a construção da profissão docente em Portugal, situando a formação de professores na encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.
Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial	Thomas S. Popkewitz	O autor contextualiza o conceito de profissão e analisa o modo como ele se aplica aos professores.
A formação de professores: novas perspectivas baseadas	Carlos Marcelo García	Identifica alguns elementos mais significativos da investigação sobre o pensamento do

⁸ António Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

⁹ Isabel Alarcão é aposentada, da Universidade de Aveiro, Portugal.

¹⁰ A pós-graduação foi institucionalizada no Brasil através da Lei de Reforma Universitária, 5540/68. Entre os cursos que se dedicaram a temática educacional brasileira destacam-se o programa de Filosofia da Educação, da PUC-SP e os programas da PUC-RJ, Unicamp, UFMG e outros (PIMENTA, 2012).

na investigação sobre o pensamento do professor		professor, mostrando de que modo eles podem inspirar novas formas de abordagem no campo da formação.
Formar professores como profissionais reflexivos	Donald A. Schön	Síntese das teorias sobre a formação de profissionais reflexivos, aplicando-as à formação de professores.
O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo	Angel Pérez Gómez	Discussão sobre a formação de profissionais reflexivos, ilustrando com alguns exemplos e confrontando-a com outras abordagens.
Novos caminhos para o <i>practicum</i> : uma perspectiva para os anos 90	Kenneth Zeichner	Aborda a relação teoria e prática na formação de professores. A partir de uma análise sobre o <i>practicum</i> (momento estruturado de prática pedagógica na formação de professores), o autor produz uma reflexão sobre o tipo de conhecimentos que os professores mobilizam em sua ação profissional e propõe mudanças na estrutura da formação de professores.
Modelos de formação contínua e estratégias de mudança	Lise Chantreine-Demailly	Aborda a formação contínua de professores, aplicando as teses apresentadas nos textos da coletânea.

Quadro 1 - Resumo dos principais ensaios que compõem a obra “Os professores e a sua formação”. Fortaleza/CE, 2015.

Fonte: Elaboração própria.

Nóvoa (1992a) propõe-se a contribuir para o debate sobre formação de professores a partir de uma perspectiva inovadora, surgindo, assim, a iniciativa em organizar uma coletânea de textos que teve na teoria da reflexividade a sua espinha dorsal. O autor português identifica três ideias que, segundo ele, estão presentes em quase todos os textos apresentados no livro e representam possíveis caminhos de enfrentamento dos problemas existentes no campo da formação de professores: a necessidade de debater projetos distintos de profissão, a defesa dos professores como profissionais reflexivos e a abordagem por novos ângulos da relação entre teoria e prática na formação de professores.

Em nossa análise, a obra analisada busca a superação de práticas institucionais e científicas no campo da formação de professores enraizadas na postura academicista, enfatizando a necessidade de valorização do agir docente e o desenvolvimento de uma nova profissionalidade baseada na reflexão sobre a prática, o que refletiria nas práticas pedagógicas em Educação Física.

No campo acadêmico da Educação Física, a palestra proferida por Pérez Gómez no V Simpósio de Educação Física¹¹ é elucidativa para o conhecimento das interfaces entre teoria reflexiva e Educação Física (PÉREZ GÓMEZ, 1997). A participação de Pérez Gómez (1992), enquanto um dos autores participantes da coletânea coordenada por Nóvoa, em um importante evento da área evidencia a apropriação da teoria do professor reflexivo no meio acadêmico da Educação Física. Além disso, inúmeros estudos na área da Educação Física apropriam-se de autores como Dewey, Schön, Zeichner, Pimenta, Pérez Gómez, Alarcão, Nóvoa, e apresentam descritores relacionados à temática como professor reflexivo, reflexividade, ensino reflexivo, formação reflexiva, prática reflexiva, epistemologia da prática, entre outros (AUTOR, 2015).

Particularmente sobre Donald Schön, Alarcão (1996b; 1996c) busca conhecer os motivos da admiração dos professores formadores por esse autor. De acordo com a autora portuguesa, as publicações de Schön tratam de três temas principais: o conceito de profissional eficiente, a relação entre teoria e prática e a temática da reflexão e educação para a reflexão. O autor defende que a fertilidade das ideias do pesquisador norte-americano entre os brasileiros deve-se à esperança de nossos pesquisadores em relação a um paradigma eficaz na formação de professores.

É emergente, nas teorizações de Schön, segundo Alarcão (1996), o problema da crise de confiança nos profissionais na sociedade atual, a questão da epistemologia da prática e a crítica aos atuais currículos de formação de professores. Sendo assim, essas questões refletem propostas oportunas no atual momento em que há uma crise de confiança na formação dos profissionais, a qual resulta em crítica sobre os currículos de formação.

Alarcão (2005) destaca que a concepção do professor reflexivo tem recebido críticas, o que evidencia a relevância de se buscar compreender se a expectativa em relação à teoria reflexiva foi demasiado elevada, se a proposta não foi totalmente entendida ou se ela é de difícil aplicação na prática cotidiana dos professores. Entretanto, a autora mantém crença no potencial do paradigma de formação do professor reflexivo, e destaca que esse pode ser mais evidente se a reflexão for transportada do nível individual para o nível da formação coletiva dos professores.

¹¹ O evento é realizado pelo Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Campus Rio Claro. Com periodicidade bienal, teve a sua primeira edição no ano de 1987. Tornou-se referência nacional da área da Educação Física. Para maiores informações acesse http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/simposio_2013/inicio.htm.

Soares Júnior (2010) constata que pesquisadores da área da Educação Física têm se apropriado da concepção do professor reflexivo, entretanto, parte deles não é fiel aos pressupostos dessa concepção. O autor destaca as reflexões fomentadas por Donald Schön, principalmente pelas críticas à racionalidade técnica, entretanto, defende a necessidade de superação da perspectiva de reflexão defendida pelo norte-americano, destacando que ela desvaloriza o papel da teoria e do conhecimento científico.

Concordamos com Soares Júnior (2010) quando afirma ser necessário ir além das propostas de Schön, no sentido de se buscar um equilíbrio entre teoria e prática. É necessário fazer justiça ao pioneiro do pensamento reflexivo, considerando os motivos que o levaram a supostamente desvalorizar o papel da teoria e do conhecimento científico, em um contexto de supervalorização de tais conhecimentos na formação profissional (academicismo). A partir desse entendimento, analisamos as principais críticas feitas à concepção do professor reflexivo, para que possamos evidenciar a sua relevância na formação e prática do professor de Educação Física.

Críticas ao conceito de professor reflexivo

A concepção de professor reflexivo tem sido alvo de críticas no âmbito acadêmico. Zeichner (1993; 2008) reconhece as potencialidades da reflexividade, todavia, aponta algumas características de sua inserção no processo de reformas educacionais que anulam o seu potencial emancipatório: a) há um interesse para que os professores reproduzam práticas sugeridas por especialistas externos, b) há uma limitação do processo reflexivo devido à ênfase das capacidades e estratégias de ensino e da exclusão da definição dos objetivos do ensino, transformando o trabalho do professor em uma atividade exclusivamente técnica, c) há uma excessiva ênfase na reflexão dos professores sobre o ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa prática está inserida (inclinação individualista), d) há um estímulo à reflexão individual do professor para que ele pense por sua conta sobre o seu trabalho.

Ao apontar problemas que podem prejudicar a efetividade da teoria do professor reflexivo no campo da formação de professores, Zeichner (2008) reconhece a existência de mais de uma forma de reflexividade. Na tentativa de mapear as diversas “formas” de reflexividade existentes na realidade norte-americana, o autor classifica-as em quatro tradições com base em Herbert Klibard: a tradição acadêmica (reflexão sobre as disciplinas para possibilitar o processo de aprendizagem do aluno), a tradição de eficiência

social (aplicação de estratégias de ensino oriundas de pesquisas), a tradição desenvolvimentalista (ensino sensibilizado aos interesses e padrões de desenvolvimento dos alunos) e a tradição de reconstrução social (reflexão contextualizada socialmente).

Em defesa da reflexão como reconstrução social, Zeichner (2008, p. 545) destaca a necessidade de se associar a concepção de formação reflexiva ao contexto social mais amplo, sendo que esse tipo de reflexão fomenta o desenvolvimento profissional, relacionando-se às lutas por justiça social e pela diminuição das diferenças na qualidade da educação em todos os países do mundo. Concordamos com o autor, e defendemos que a reflexão empreendida na formação e na prática pedagógica da Educação Física deve ter um caráter crítico, partindo da práxis para agir sobre a realidade social mais ampla.

No contexto brasileiro, Pimenta (2012) destaca que a ampliação da análise crítica das ideias de Schön levou a discussão de temas importantes para a área da formação de professores, inclusive alguns que não constituem preocupações do autor norte-americano. Tais discussões abordam a questão dos currículos necessários para a formação de professores reflexivos, o local dessa formação, as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Tais temas colocam em pauta o trabalho do professor, dando força aos movimentos de formação contínua na escola, já que é no contexto escolar que estão concentradas as demandas relativas à profissão, possibilitando a compreensão do fenômeno da formação como um projeto que articula formação inicial e contínua no contexto das instâncias formadoras, universidade e escolas.

As críticas feitas por Pimenta (2012) à teoria do professor reflexivo indicam os seguintes problemas da perspectiva reflexiva, o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição dessa nesse contexto. Alerta-se para a uma possível supervalorização da reflexão e para a apropriação indiscriminada e acrítica dessa perspectiva, destaca-se o risco de supervalorização do professor como indivíduo, o que pode levar a um "praticismo" e "individualismo" na ação docente. Destaca-se, ainda, a existência de um interesse neoliberal na expansão de um modelo de reflexividade acrítico, enfatizando a necessidade de revestir a postura reflexiva de uma dimensão político-ideológica com vistas à melhoria das condições de trabalho do professor.

Libâneo (2012) destaca duas perspectivas de reflexividade, sendo a reflexividade neoliberal e a reflexividade crítica. A primeira está associada à flexibilização do sistema

produtivo, típica da sociedade pós-industrial, como resultado do processo de intelectualização da produção, sendo a ampliação da capacidade reflexiva dos trabalhadores uma necessidade. A reflexividade crítica, por sua vez, apesar de estar imersa no mesmo contexto social e econômico da perspectiva neoliberal, não incorpora a sua ideologia, mas possibilita ao professor a apropriação de metodologias facilitadoras do trabalho docente e a consideração dos contextos (sociais, políticos, institucionais) nas práticas escolares.

Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de formar professores a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, embasada em pelo menos quatro requisitos: cultura científica crítica, conteúdos instrumentais, organização e gestão escolar propícia ao desenvolvimento profissional, convicções ético-políticas do trabalho docente.

Pimenta (2012) aponta possibilidades de superação dos problemas da concepção do professor reflexivo que passam pela necessidade de passagem da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, da epistemologia da prática à práxis, do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola e com a colaboração de pesquisadores da universidade, da formação inicial e contínua ao desenvolvimento profissional, da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Apreendemos que o conceito de professor reflexivo relaciona-se à formação e à atuação como práxis dos professores de Educação Física, uma vez que o processo crítico e reflexivo se configura como fundamental em um novo contexto para essa área. Nesse sentido, busca-se ampliar o olhar e as discussões para compreender a própria formação, tanto inicial, quando os licenciandos exercitam a sua reflexividade ao longo do curso de graduação, quanto a formação continuada, quando o licenciado utiliza-se do processo reflexivo para dar conta das demandas da prática pedagógica, o que é potencializado quando transmuta-se de postura individual para uma postura coletiva.

Consideramos importante pontuar que as críticas apresentadas contribuem para um maior aperfeiçoamento da teoria do professor reflexivo, demonstrando a necessidade de uma apropriação dos fundamentos teóricos e epistemológicos dessa concepção. É necessário ao profissional fazer uma escolha política por uma forma de reflexão que melhor se ajuste às suas visões de homem e de sociedade.

No atual momento sociopolítico, acreditamos que as perspectivas da reconstrução social (ZEICHNER, 2008), da reflexão revestida por uma dimensão político-ideológica (PIMENTA, 2012) e da reflexão crítica (LIBÂNEO, 2012) são as mais adequadas para atender as demandas de formação de indivíduos comprometidos com a diminuição das desigualdades sociais e, particularmente no contexto da Educação Física, com a qualificação dos processos de formação e prática profissional.

Considerações finais

Por meio deste mergulho na teoria do professor reflexivo, avaliamos como significativas as constatações teórico-reflexivas implicadas na práxis docente. Relembramos que esta pesquisa teve como objetivo analisar a reflexão crítica como elemento fundamental à formação e à prática profissional do professor de Educação Física. Para a consecução dessa meta, empreendemos uma discussão sobre reflexividade, com base na literatura acadêmico-científica, buscando evidenciar algumas interfaces com a Educação Física.

Baseamos nossa análise na constatação de que a Educação Física tem majoritariamente se norteado pela racionalidade técnico-instrumental. Tal racionalidade tem como base a promoção da aptidão física e técnica, e cumpre uma função social de manutenção do *status quo* dominante na sociedade, em detrimento de uma postura crítica com vistas à emancipação dos sujeitos e à transformação das suas condições sociais objetivas. Entendemos que uma nova racionalidade deve nortear a formação e a prática em Educação Física, ancorada em uma práxis de natureza crítica e reflexiva.

Destacamos que, como qualquer outra atividade humana, a ação formativa pode também revestir-se de um caráter não crítico a partir do momento em que a técnica de ensino é assumida como princípio norteador da ação formativa. As questões metodológicas são importantes, entretanto, não podem assumir o papel de protagonistas na educação, mas devem estar acompanhadas da visão de contexto. Uma formação comprometida com a manutenção das relações de desigualdade na sociedade não se preocupa com os aspectos contextuais do ato pedagógico. Entretanto, um processo formativo conduzido a partir de uma perspectiva de compreensão do homem como um ser histórico, reflexivo e crítico, embasado em um sólido referencial teórico, é capaz de possibilitar a formação de professores transformadores da realidade sócio pedagógica onde estão inseridos. Um ensino crítico-reflexivo é capaz de dar condições ao professor

responder as demandas das regiões de planície quanto àquelas oriundas das regiões pantanosas da prática profissional em Educação Física.

Buscamos, portanto, uma prática pedagógica em Educação Física reflexiva e crítica, implicada na ressignificação do trabalho, na formação e no desenvolvimento profissional docente pela alteridade posta em ação por meio de um sentir-pensar-agir dialógico. Desse modo, significamos um corpo-sujeito emancipado cuja valoração do trabalho docente não se opere de modo marginalizado em relação ao trabalho material, mas sim como uma premissa para a transformação das sociedades contemporâneas (TARDIF; LESSARD, 2005), visando um trabalho autônomo, criativo e crítico, numa concepção emancipatória como movimento de humanização.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCAO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Rev. Fac. Educ.** [online], v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996b .

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996c. p. 9-39.

ALVIN, Cássia Helena Ferreira; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Uma experiência de construção do currículo escolar para a Educação Física. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 195-209.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados/RCBE, 2010.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. *In*: PICCOLO, Vilma Lení Nista (org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: UNICAMP, 1993. p. 49-57.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. Godofredo Rangel. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. *In*: GEBARA, Ademir *et al.*; MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 227-238.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia críticosocial dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Apropriação das ciências humanas pela Educação Física: análise dos processos de classificação no Brasil entre os anos de 2007 e 2012. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 937-949, out-dez 2016.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (Orgs.).

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LORENZINI, Ana Rita; TAVARES, Marcelo (Org.); SOUZA JÚNIOR, Marcílio; FRANÇA, Tereza Luiza de. Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física: reencontros com caminhos interdisciplinares. Recife: Edupe, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física:** desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação Física e Pedagogia Crítica: praticar o discurso? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 179-197, jan./jun. 2003.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In:* NOVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 15-33.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 29-43, jun. 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NOVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PINTO, Cesar Augusto Sadalla. **A formação do professor crítico-reflexivo na Educação Física:** realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2015.

RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p.49-59, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, v. II).

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. O professor reflexivo e a produção sobre formação de professores em Educação Física. **Motrivivência**, ano XXII, n. 35, p. 301-315, dez. 2010.

SOUZA, Maristela da Silva; COUTO, Maíra Lara; MARIN, Elizara Carolina. A relação entre as ciências sociais e as ciências naturais na formação em educação física do CEFD/UFSM. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A educação física no currículo escolar e o esporte: (im) possibilidade de remediar o fracasso esportivo brasileiro. *In*: LORENZINI, Ana Rita; TAVARES, Marcelo (org.); SOUZA JÚNIOR, Marcílio; FRANÇA, Tereza Luiza de. **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física: reencontros com caminhos interdisciplinares**. Recife: Edupe, 2006. p. 127-140.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (orgs.). **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia, GO: CBCE, 2010.

VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (orgs.) **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: UFSC, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VELOSO, Emerson Luís. Educação Física e epistemologia: a cientificidade como uma dimensão cultural. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2, Recife, 2007. **Anais [...]** Recife, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Isabela de Vasconcelos Piva, Juliana Carolina Barbosa Gandra, Juliana Martins Azevêdo.

Submetido em 24/02/2019

Aprovado em 03/07/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)