



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSÕES E POSSIBILIDADES DO PROFESSOR-REFLEXIVO E DO PROFESSOR-PESQUISADOR

THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: TENSIONS AND POSSIBILITIES OF THE REFLEXIVE-TEACHER AND THE RESEARCHER-TEACHER

*Cristiano Mezzaroba

RESUMO

O ensaio tem como objetivo abordar aspectos ligados à formação de professores de Educação Física, dialogando com tensões e possibilidades relacionadas ao professor-reflexivo, proposto por Donald Schön, e também com aquilo que Stenhouse expôs quanto ao professor-pesquisador. Nessas duas abordagens é possível identificar aspectos que possivelmente ampliariam qualitativamente tanto a formação como a atuação dos professores de Educação Física, exemplificadas, no texto, quanto às questões que envolvem a (complexa) discussão sobre saúde – para além de sua abordagem biomédica; novos entendimentos em relação ao esporte e suas práticas – considerando-se seus aspectos socioculturais; e também a inclusão do uso crítico, criativo e produtivo das mídias e tecnologias visualizando possibilidades pedagógicas – naquilo proposto pela mídia-educação. Espera-se, com isso, reforçar a ideia do professor como intelectual de suas práticas, com capacidade e autonomia para lidar com o conhecimento e com os desafios que cotidianamente são apresentados a esses profissionais da educação.

Palavras-chave: Professor-Reflexivo; Professor-Pesquisador; Formação de Professores; Educação Física.

ABSTRACT

This essay aims at addressing aspects connected to the formation of Physical Education teachers, dialoguing with tensions and possibilities related to the reflexive-teacher, proposed by Donald Schön, and also with what Stenhouse exposed regarding the researcher-teacher. In these two approaches, it is possible to identify aspects that possibly qualitatively extended both the formation and the work of Physical Education teachers, which are exemplified in the text, regarding issues involving the (complex) discussion on health – beyond its biomedical approach; new understandings in relation to sport and its practices – considering their socio-cultural aspects; and also the inclusion of critical, creative and productive use of media and technologies visualizing pedagogical possibilities – which is proposed by media education. Thus, it is expected to reinforce the idea of the teacher as an intellectual of its practices, with capacity and autonomy in order to deal with the knowledge and the challenges that are presented daily to these education professionals.

Keywords: Reflexive-Teacher; Researcher-Teacher; Teacher Formation; Physical Education.

Recebido em: 16/09/2016
Aprovado em: 14/10/2016

*Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE
Email: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão em torno da formação profissional cada vez mais ganha ares técnicos e científicos, até porque, sabemos, vivemos numa época em que a ciência ocupa um importante espaço social. Em relação à formação docente, isso também ocorre, com suas particularidades, com suas tensões e com intencionalidades diversas, em que o foco, de alguma forma ou de outra, sempre se coloca na qualidade da formação desses futuros professores e com isso, numa melhora da educação em seus vários níveis de ensino, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, chegando ao ensino superior.

Quando nos referimos à formação de professores no Brasil, não é possível traçar qualquer análise reflexiva sem levar em consideração o contexto da universidade, lócus da formação profissional, em especial a universidade pública, como aquela responsável por garantir, mesmo que ainda para uma pequena fatia populacional, uma formação que leve em conta uma formação mais crítica, reflexiva, que considere o papel social desses profissionais que são formados com dinheiro público para a melhora do Estado brasileiro como um todo, e, claro, pensando nas repercussões disso para cada cidadão brasileiro.

Chauí (2003, p. 5) considera que a universidade “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Assim, não podemos considerar que a universidade esteja isolada ou “descolada” da sociedade em sua integralidade, o que mostra que sua autonomia – quando pensada em relação aos profissionais e em particular aos professores que forma – não é absoluta, e sim relativa.

Conforme Chauí (2003), a ideia de *formação* implica duas questões gerais principais: uma delas seria a ação com o tempo, em que o sujeito seria introduzido ao passado de sua cultura; a outra, é quando há obra de pensamento, com interrogação,

crítica e reflexão. Já para Charlot (2005, p. 90), “Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção)”. Para este último autor, formar professores seria o trabalho com saberes e práticas, ou, em suas palavras, a *prática do saber* e os *saberes da prática*, essa constante tensão – ou mediação – entre o abstrato e o concreto.

Percebemos nessas passagens citadas aquilo que sempre fica no debate quando tratamos de educação: a relação teoria e prática. É essa *tensão* que acaba gerando constantes embates quando pensamos o campo da formação de professores e a atuação profissional. Ora um polo é valorizado, ora o outro polo passa a ter destaque nos discursos e documentos oficiais quando se trata da formação de professores, como podemos constatar na obra sistematizada por Contreras (2012).

A questão da formação de professores intriga grande parte de pedagogos, mas também de filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, e nos últimos anos, vimos também economistas se preocuparem com tal problemática. Seja no Brasil, seja no mundo, há um campo de debates profícuo que, ao menos no plano acadêmico-científico, está em constante troca de ideias, de propostas, de concepções.

Em um campo profissional mais específico, neste caso o da Educação Física, tais discussões também são constantes e complexas, principalmente nos últimos anos, tendo em vista a especificidade dos cursos de licenciatura em Educação Física, que preparam o futuro professor exclusivamente para a atuação no campo escolar, enquanto ao bacharel em Educação Física cabe atuar em todas as outras áreas com exceção da escola – diferentemente do que ocorria àqueles que ingressavam nos cursos de Educação Física até 2002¹ ou 2004² quando os egressos do curso de Educação Física recebiam a “licenciatura plena”,

¹ Trata-se da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica em Nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

² Referente à Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 7, de 31 de março de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004). O documento em questão sinaliza que a Educação Física é uma área do conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem o movimento humano como seu objeto de estudo e de intervenção, sendo que tais Diretrizes “definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação de profissionais de Educação Física, [...] para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física nas Instituições do Sistema de Ensino Superior.” (BRASIL, 2004, p.1).



podendo atuar em todos os campos de atuação da área. Em tese, os licenciados plenos devem ter sido formados com o ingresso até 2002 ou 2004, quando a Resolução CNE/CP n. 1 de 2002 e a Resolução CNE/CP n. 7 de 2004 revogaram todas as disposições da Resolução 03/87.

Outra característica bastante peculiar da formação de professores de Educação Física se assenta na relação teoria-prática, pela forte identificação desses professores com as questões práticas em detrimento dos aspectos teóricos, tanto na sua formação, como nas suas práticas pedagógicas já no trabalho com seus alunos.

Assim, neste ensaio o objetivo será refletir sobre a formação de professores, em especial de Educação Física, em um diálogo que apresenta possibilidades relacionadas ao professor-reflexivo (Schön) e ao professor-pesquisador (Stenhouse), ao mesmo tempo em que expõe algumas tensões neste novo cenário. Isso porque, tais concepções, já bastante discutidas no campo da pedagogia, podem permitir à formação de professores de Educação Física uma ampliação de suas possibilidades teórico-práticas no sentido de um trabalho pedagógico mais atualizado, crítico, reflexivo e embasado cientificamente, em diálogo com a contemporaneidade e suas potencialidades e desafios.

Mediante as considerações anteriormente apresentadas, o texto está organizado da seguinte maneira: iniciaremos abordando de maneira sucinta a universidade brasileira e a formação de professores; em seguida, dialogaremos e refletiremos sobre os termos-chaves deste texto, ou seja, o professor-reflexivo e o professor-pesquisador em articulação à formação do professor de Educação Física.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Espera-se do conjunto de instituições universitárias brasileiras, públicas e privadas, que cumpram com sua função social na

contemporaneidade, ou seja, dar conta tanto da formação técnica, específica de cada profissão/ocupação, como de uma formação humana que envolva aspectos relacionados ao valor desses profissionais na sociedade, articulados às questões filosóficas, sociológicas, políticas e até mesmo epistemológicas, que permitam ao futuro profissional entender o campo profissional que escolheu para se formar e atuar, cumprindo seu papel como cidadão.

Quando nos referimos em especial à universidade pública brasileira, devemos considerá-la a partir de suas características, que, conforme Chauí (2003), apontam para o fato de ser uma instituição republicana, pública, laica e democrática. A autora discute a respeito das perspectivas dessa instituição, tratando das interferências e consequências do capitalismo e da globalização como *espírito de nosso tempo* nas questões que envolvem a universidade e a formação humana e profissional.

Chauí (2003) tece importantes críticas sobre a pesquisa e o fazer científico na universidade pública, em que, para ela, há uma banalização da pesquisa pelos *surveys*³, há a lógica da especialização fragmentada e superficial, da produtividade de qualquer forma, do custo-benefício e das exigências do mercado, que acabam pautando todas as políticas internas de formação. Questiona também o paradigma da “sociedade do conhecimento” e da “educação permanente e continuada”, mostrando que de certa forma, conforme constatamos em nosso cotidiano, são discursos um tanto falaciosos.

Em relação à formação, Chauí (2003) enaltece o real papel da instituição pública ao formar seus cidadãos, mencionando sete itens:

1. tomar a educação superior como um direito do cidadão;
2. garantir a autonomia universitária pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa: autonomia institucional, autonomia intelectual, autonomia da gestão financeira;

³ Conforme Severino (2007), os *surveys* se caracterizam por serem estudos oriundos de pesquisa de campo que abordam um ambiente próprio, levantando uma grande quantidade de dados sobre determinado objeto que posteriormente terão características descritivas. Certamente a crítica à banalização dos *surveys* citada por Chauí (2003) esteja no aspecto de superficialidade desses estudos, sem aprofundar quanto ao fenômeno estudado, gerando dados que se retroalimentam e não se preocupam com a transformação social que a pesquisa deveria gerar/repercutir.



3. desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação;
4. revalorizar a docência;
5. revalorizar a pesquisa;
6. valorizar políticas públicas de financiamento para pesquisas;
7. adotar uma postura crítica clara tanto sobre a ideia de *sociedade do conhecimento* quanto sobre a de *educação permanente*.

Podemos dizer que na atualidade, a universidade brasileira sofre uma crise de não “olhar” mais para ela mesma: ao pensar que já definiu seu papel, criou e cristalizou uma imagem dela sobre ela mesma, o que acaba trazendo alguns perigos, tanto do ponto de vista interno como do ponto de vista externo. Internamente, o que se constata é uma soma de discursos políticos, ideológicos e muitas vezes endógenos, que neutralizam formas novas e diferentes de se pensar o fazer científico e o fazer pedagógico. Externamente, a sociedade espera respostas pontuais – e cobra – daquela instituição que trouxe para si a responsabilidade em dizer “como” a vida pode ser melhor explicada, seja em relação aos seus aspectos naturais, físicos, biológicos, mas também quanto às suas dinâmicas sociais, culturais, econômicas.

Nesse debate, Shiroma (2003) analisa o contexto da política de profissionalização no âmbito brasileiro, tratando das reformas educacionais no Brasil e no mundo na década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Evidencia o uso de novos vocábulos, bastante propositais, como “competências”, “inovador”, “mérito”, “produtividade” e “excelência”, que começam a aparecer com força e constância nos documentos educacionais. No fundo, denuncia tal autora, há uma preocupação com o foco numa formação cada vez mais prática e menos teórica, com o discurso de formar professores competentes para lidar com o “mundo real”.

Isso aparece, por exemplo, na chamada *simetria invertida*, em que o professor se experimenta como aluno, colocando esse tipo de “aprendizagem” em ação. Trata-se da “noção do espelho”, em que a aproximação com a prática supostamente promove a aprendizagem, mas

alerta que apenas isso não dá conta de uma formação completa, integral, crítica. Assim, vê-se um deslocamento do professor: ao invés de ensinar, o professor vai se tornando um facilitador para que os sujeitos (alunos) façam sua aprendizagem. A abordagem da “solução de problemas” é a marca desse novo tempo, oriundo do modelo médico-enfermeiro surgido na Inglaterra, em que o futuro professor é colocado constantemente em situações práticas e imediatas, portanto, uma ênfase na primazia da prática, noção oriunda da lógica do modelo de competência, na formação clínica, a partir de Perrenoud.

O que ocorre, sintetizando tantas transformações a partir da década de 90, nas palavras de Shiroma (2003) é a desintelectualização da formação de professores, marcada pela eufonia, pelo discurso e pelos belos vocábulos. Se no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso tínhamos essas denúncias apresentadas por Shiroma (2003), Freitas (2007) expõe em seu texto que no Governo Lula as políticas e programas no campo da formação tiveram, também, sua prioridade postergada, principalmente pelo fato de a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior se colocar como uma agência reguladora da formação de professores, não considerando os termos defendidos pela área da educação, em especial, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Apesar de não ser intenção deste ensaio trazer respostas ou encaminhamentos a como superar tais situações no campo da formação de professores, tendo em vista a complexidade do fenômeno, alguns questionamentos podem ser feitos para tensionar um pouco a docência nesse contexto de uma “universidade operacional” (CHAUÍ, 2003), como por exemplo:

- É ainda possível falarmos em “formação humana” e “formação intelectual” a partir desses moldes teórico-práticos?
- Qualitativamente, que mudanças são colocadas epistemologicamente por aqueles que advogam por uma “sociedade do conhecimento”?



Poderíamos discutir isso também em relação à formação de professores. Que mudanças ou melhorias temos hoje na formação de professores considerando que tanto se propaga que avançamos muito nas últimas três décadas quanto aos mais diversos conhecimentos?

Gatti (2008) aborda a questão da formação continuada dos professores, ampliando os entendimentos a respeito do tempo, já que há muita confusão a respeito disso. Expõe que o que se encontra, na realidade, são cursos de natureza diversificada; cursos que oferecem diploma de nível médio e superior; presencial ou à distância; via setor público ou privado; alguns surgem como possibilidade de atender os desafios relacionados ao currículo e às vezes cumprindo um papel de programa compensatório. Além disso, aponta que, se olharmos com atenção a trajetória desse tipo de formação nos últimos anos, há uma preocupação com a formação e as exigências do mundo do trabalho, com o modelo informatizado, com uma forma de suprir os precários desempenhos escolares, a pressão dos organismos internacionais (em formar novas gerações para uma nova economia mundial) e uma ênfase nas competências a serem desenvolvidas.

Já Marin (1995) trata de algumas terminologias no campo da formação de professores, mostrando que há várias formas para se mencionar coisas diferentes, com intencionalidades diversas, mas no senso comum utilizadas como se tivessem a mesma concepção. Se na década de 80 se falava em “reciclagem”, que eram cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, hoje se fala em “treinamento” (apesar de que, aqui, busca-se o automatismo e não a inteligência, segundo tal autora), fala-se também em “aperfeiçoamento” (oriundo do adjetivo *perfeição*, e por isso um termo um tanto inapropriado, tendo em vista que a educação é considerada um processo ao longo de toda vida e que nunca se acaba), em “capacitação” (uma forma de se conhecer as ideias, mediante o uso da razão e não da doutrinação).

Apesar desses termos, a autora considera que é mais apropriado, na atualidade, falar-se em *educação permanente* ou *formação continuada* ou, ainda, *educação continuada*, já que ambos têm em seus eixos o *conhecimento*. O primeiro

seria um processo que se dá pela vida toda, com a problematização das necessidades. O segundo, formação continuada, seria a tensão entre as questões formais versus informais. Para o terceiro, educação continuada, seria em função de uma formação que ocorre sempre em função da prática cotidiana dos professores. Apesar de tantas terminologias, Marin (1995) pressupõe que o *projeto de formação* é mais importante que as questões terminológicas.

Para ampliar o debate, Contreras (2012) nos auxilia discutindo sobre os valores do profissionalismo e a profissionalidade docente. Para o autor espanhol, há três dimensões da profissionalidade:

- a) a obrigação moral: ensinar supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza;
- b) compromisso com a comunidade: a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação das decisões sobre o ensino;
- c) competência profissional: transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Envolve combinar habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.

Feitas tais considerações sobre o lócus de formação de professores e um breve panorama sobre a universidade brasileira, trataremos, a seguir, das possibilidades da formação, em especial, do professor-reflexivo e do professor-pesquisador na tentativa de articular essas questões com a formação do professor de Educação Física.

DIALOGANDO E REFLETINDO SOBRE O PROFESSOR-REFLEXIVO E O PROFESSOR-PESQUISADOR: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Há inúmeras formas de se pensar em atualizações e proposições de uma formação que considere, para além dos aspectos técnicos, também questões mais amplas em torno da formação de professores. Duas delas serão aqui colocadas, tentando uma possível articulação



entre elas: primeiro, a concepção de professor-reflexivo, proposto por Donald Schön; depois, a concepção de professor-pesquisador, cunhada por Lawrence Stenhouse.

Contreras (2012)⁴, no seu texto *O docente como profissional reflexivo*, trata de maneira crítica, para além da mera apresentação, a concepção do professor reflexivo, articulando uma discussão prévia sobre o professor como pesquisador, conforme proposto por Stenhouse. A perspectiva do profissional reflexivo surge em oposição/crítica ao modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional, que revela a incapacidade para tratar e resolver o que é imprescindível, o que não pode ser interpretado como raciocínio infalível. Para Contreras (2012), é a perspectiva positivista que provoca essa incapacidade e desconsidera o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Assim, acabam fazendo falta as habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e consciência.

Nesse contexto, emerge no debate, a partir de Donald Schön (1992), a ideia de **professor reflexivo**⁵, que aborda a forma como os professores enfrentam situações incertas, instáveis, singulares, que não se resolvem pelos repertórios técnicos. Para Schön (1992), as atividades espontâneas do cotidiano podem ser realizadas de duas formas: *conhecimento na ação* e *reflexão na ação*. O *conhecimento na ação* seria o conhecimento do cotidiano, não sistematizado, tácito, implícito, espontâneo, naturalizado, interiorizado, um conhecimento que não precede a ação. Já a *reflexão na ação* se caracteriza como a reflexão realizada enquanto estamos fazendo algo, ou seja, analisar em relação à situação que nos encontramos, envolvendo a repetição. Segundo Schön (1992), o processo de *reflexão na ação* transforma o profissional em um pesquisador no contexto da prática – visualiza-se aqui uma forte aproximação com o proposto por Stenhouse, de

professor pesquisador. O professor não depende de teorias e técnicas preestabelecidas: ele cria uma nova maneira de ver o problema.

Nesse contexto, conforme Schön (1992), é necessário que o professor reconsidere sua prática, dando atenção aos acontecimentos, procurando ser curioso em relação às situações ocorridas com os alunos, tendo capacidade de se surpreender com as descobertas e inquietações de seu público, enfim, “ir ao encontro” do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, valorizando, também, a “confusão” e as “dúvidas” que o próprio conhecimento gera, encorajando-os a partir disso.

Analisando tal concepção, Contreras (2012, p. 122) afirma que: “A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas conflituosas”. E que “[...] os processos de reflexão acabam sendo fonte de novos conflitos e discussões em torno dos limites que, para a compreensão e ação, as instituições e as práticas sociais colocam em relação aos problemas profissionais”. (CONTRERAS, 2012, p. 122).

Ainda sobre o professor reflexivo, Contreras (2012), na primeira parte do texto, comenta que seria uma formação que envolveria uma *dupla necessidade*, qual seja, primeiramente, entender e interpretar a situação (já que ela é inédita), para, em seguida, modificá-la, elaborando novas atuações como produto de uma nova interpretação. Seria, numa linguagem metafórica, assim considerada por Schön, uma *prática profissional como situação artística*, em que se recuperaria a reflexão como prática, que embora racional não é algo técnico. Além disso, conforme Contreras (2012, p. 123), a atuação do professor reflexivo seria semelhante ao seguido pelos pesquisadores em suas experimentações – o que gera uma crítica de Contreras: situações pedagógicas também são situações controláveis

⁴ Será a partir deste autor espanhol que as concepções de *professor-reflexivo* e de *professor-pesquisador* (ou *pesquisador-investigador*) estarão presentes nesta discussão. Em alguns momentos, como fonte primária, Schön (1992) será trazido ao debate, o mesmo ocorrendo com Stenhouse (1975; 1991), embora a ênfase será a partir do olhar e interpretação de Contreras (2012), pela excelente sistematização didática por ele operada.

⁵ A obra organizada por Pimenta e Ghedin (2002) traz onze textos que se dedicam a contextualizar, analisar e criticar as ideias vinculadas ao professor reflexivo, configurando-se importante fonte de leitura para aqueles que desejam se aprofundar na temática no Brasil.



de laboratório? Talvez a ideia de laboratório aqui colocada, em relação à pesquisa e às investigações, pode ser alargada para além da representação trivial que temos de ciência numa perspectiva biológica, física, natural, e sim uma ciência que considere os aspectos humanos, especialmente sociais e culturais.

Ao abordar sobre *Stenhouse e o professor como pesquisador*, Contreras (2012) vê semelhanças entre Schön e Stenhouse. Para Stenhouse, o ensino é uma arte, já que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática de ensino. Ele pensa os docentes como artistas que melhoram sua arte, experimentando-a e examinando-a criticamente. (CONTRERAS, 2012). Stenhouse compara a busca e experimentação de um professor com a que realiza um músico, tentando extrair o que há de valioso em uma partitura, experimentando-a, pesquisando possibilidades, até encontrar o que para ele expressa seu autêntico sentido musical. Assim, ele inaugura uma concepção conhecida como **professor como pesquisador**.

Nessa concepção, é importante considerar as *singularidades das situações educativas* (CONTRERAS, 2012), pois o que importa na educação é atender às circunstâncias que cada caso apresenta, sem pretender a uniformização dos processos educativos. O professor pesquisador de sua própria prática transforma-a em objeto de investigação, buscando aprimorá-la. Como o currículo é a expressão da prática, é ele o elemento de reconstrução para que haja reconstrução da ação do professor. (Idem, p. 132). Poderíamos dizer que para Stenhouse há ênfase no “processo” e não no “produto” da educação: “[...] os valores educativos representam aspirações e não conquistas” (CONTRERAS, 2012, p. 129).

Stenhouse (1991) propôs, certamente seguindo um caminho já iniciado por Dewey, que o professor deve ter autonomia em relação à seleção e trato dos conteúdos escolares, sem “tercerizar” o conhecimento, a partir da ideia que valoriza a pesquisa sobre a prática em educação. Pensar e produzir um determinado saber a partir da experiência prática da investigação em sala de aula permite ao professor se apropriar melhor do conhecimento, porque transpor didaticamente

algo produzido por outros não pode ser considerado uma situação ideal na esfera educativa.

Essa concepção teve origem no contexto da reforma curricular do sistema inglês de ensino, ainda nas décadas de 60 e 70, a partir daquilo que foi colocado em prática nas escolas secundárias inglesas, cuja centralidade não estava no produto final educativo e sim nos princípios e valores a serem desenvolvidos, por isso a importância da prática investigativa nesse processo de aprendizagem e a garantia disso nos currículos escolares.

Contreras (2012), ao abordar sobre *O fundamento aristotélico: a racionalidade prática*, considera que tanto Schön como Stenhouse trabalham a partir da *racionalidade prática aristotélica* (CONTRERAS, 2012, p. 137). Para Aristóteles há uma diferença clara entre o que se chama de atividades *técnicas* e atividades *práticas*. As técnicas se dirigem à produção para se obter como resultado coisas que são diferentes dele própria. As práticas se dirigem a realizar na própria ação os valores que se consideram corretos para ela. Segundo a ética aristotélica, a educação é um tipo de atividade prática quando é dirigida para a realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo. Segundo Contreras (2012, p. 139):

[...] a prática pedagógica, ante os momentos que apresentam características de surpresa ou de incerteza, exigem deliberação, reflexão e pesquisa com o objetivo de arbitrar o melhor modo de proceder no caso, isso sempre em relação aos significados que os valores educativos pretendidos devem adquirir nas circunstâncias particulares.

Há um ponto de discordância que podemos nos atentar entre as concepções de Schön e de Stenhouse. Enquanto, para o primeiro, são os casos práticos e suas dificuldades ou as surpresas que orientam a reflexão gerando situações problemáticas, para o segundo, deve-se “provocar” situações práticas de problemas que são o motor da reflexão, gerando experimentações práticas.

Duarte (2003), no texto *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)*, a partir da visão marxista, emite crítica contundente à proposta do professor reflexivo de



Schön, procurando responder o motivo pelo qual Schön não entendeu outro pesquisador do campo profissional, Luria.

Para Duarte (2003), a centralidade dos estudos de Schön encontra-se na distinção entre *conhecimento tácito* – reflexão na ação – e *conhecimento escolar*. O referido autor defende a ideia de que Schön adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico. (DUARTE, 2003, p. 602). Argumenta, ainda, que Schön se insere num rol de outros autores que se tornaram referência nos estudos sobre formação de professores que de certo modo tratam da desvalorização do conhecimento teórico, como Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, dentre outros.

Ao tratar especificamente de Tardif, Duarte (2003) comenta que o argumento do primeiro é que os cursos de formação não têm dado conta de uma formação profissional adequada, por estarem centrados no saber científico. Propõem, assim, que pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional sejam voltadas para os saberes que os professores utilizam no cotidiano da sala de aula. Classifica os saberes profissionais dos professores em: temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados, com marcas do ser humano. Isso implicaria uma mudança curricular nos cursos de formação de professores, reforma universitária, menos importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores. Abandono da lógica disciplinar em prol da lógica profissional centrada no estudo dos trabalhos reais do professor.

Sobre Perrenoud, Duarte (2003) escreve que o referido pesquisador considera que a formação do professor reflexivo não decorre da existência de um ambiente de pesquisa, pois a mesma não está dirigida à formação profissional. Para formar professores reflexivos, a universidade deveria abandonar *quatro ilusões* sobre “o estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional”: a “ilusão cientificista”, a “ilusão disciplinar”, a “ilusão da objetividade” e a “ilusão metodológica” (DUARTE, 2003, p. 606). Perrenoud direciona essas quatro ilusões para a *desvalorização do papel do conhecimento*

científico/teórico/acadêmico na formação do professor. (DUARTE, 2003, p. 607).

Segundo Duarte (2003), como Tardif, Perrenoud também considera que *a universidade não oferece competência para a formação de profissionais*: “Salvo em medicina, engenharia e administração, a universidade não está organizada para desenvolver competências profissionais de alto nível” (PERRENOUD *apud* DUARTE, 2003, p. 607).

Perrenoud também defende um novo posicionamento para o professor, ou seja, ele seria um *formador*. O professor seria aquele que dá prioridade aos conhecimentos, concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, parte de um programa. Já o *formador* seria aquele que dá prioridade às competências, concebe a aprendizagem como transformação da pessoa, adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação, parte das necessidades, práticas e problemas encontrados.

Duarte (2003) argumenta que há diferenciação entre o que Schön considera como conhecimento na ação e reflexão na ação e o *saber escolar*. Este é um tipo de conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos, como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. “O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado”. (SCHÖN, 1997 *apud* DUARTE, 2003, p. 616). Parte do elementar para estruturas mais avançadas. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento.

A partir das reflexões, Duarte (2003, p. 619) considera que para Schön na sua concepção seria necessário mudar:

- 1) *a concepção de conhecimento*, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico;



- 2) *a pedagogia*, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento;
- 3) *a formação de professores*, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão na ação.

Finalizando esse contraponto colocado por Duarte (2003), aponta-se o principal de seu artigo, ou seja, a argumentação de por que Donald Schön não entendeu Luria. Luria defendia que quando as pessoas mudam o padrão de vida e ampliam as dimensões da própria experiência, quando aprendem a ler e a escrever, a ser parte de uma cultura mais avançada, esta maior complexidade de sua atividade estimula novas ideias. Tais modificações ocasionam uma reorganização radical de seus hábitos de pensamento, de modo que eles aprendem a usar e a compreender o valor de procedimentos teóricos que anteriormente pareciam irrelevantes. Luria entendia, portanto, que pensamento abstrato, teórico, categorial, o qual se desenvolveria a partir da educação escolar, seria superior ao pensamento gráfico-funcional: *o pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva*. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva. (LURIA, 1990 *apud* DUARTE, 2003, p. 622).

Por que, então, Schön não entendeu Luria? Segundo Duarte (2003), a resposta está no fato de que Schön extraiu da pesquisa de Luria um exemplo, sem contextualizar esse exemplo no

conjunto dos pressupostos teórico-filosóficos da pesquisa realizada por Luria. Os pressupostos epistemológicos de Schön estão enraizados no pragmatismo de John Dewey, diferentemente dos pressupostos epistemológicos da pesquisa de Luria e Vigotski, os quais estão enraizados no marxismo. E isso, para Duarte (2003), apresenta-se como um conflito insuperável entre duas correntes filosóficas. Não se dando conta desse conflito, Schön não se deu conta da utilização indevida que fez da pesquisa de Luria.

De que maneira, então, podemos tecer possíveis tensões e possibilidades do professor-pesquisador e do professor-reflexivo em articulação com a formação de professores de Educação Física? A partir de agora, dedico-me a pensar em associações possíveis, considerando a tensão entre o que pode ser proposto e as limitações que poderão ser encontradas.

Muito tem se afirmado, discursado, proposto e investigado em relação à formação de professores de Educação Física e suas diversidades – tanto curriculares, como pedagógicas e práticas – considerando-se o contexto brasileiro e sua contemporaneidade. Uma das questões que mais são reiteradas é da chamada de atenção e da necessidade de que mais pesquisas empíricas sejam realizadas na escola, não apenas por pesquisadores oriundos das universidades, mas que professores de Educação Física (na escola) passem a ver-se também como pesquisadores da sua própria realidade, de suas próprias práticas pedagógicas – efetivando-se, com isso, os pressupostos do *professor reflexivo*⁶.

Tal dimensão permitirá que os futuros professores, formados a partir das reais demandas desta nossa complexa e diversa sociedade contemporânea, atuem sem perder de vista sua condição de pesquisadores de seu próprio campo pedagógico, com um olhar mais afinado e atento àquilo que acontece em seus cotidianos, no que se refere aos conteúdos, às questões teórico-metodológicas e às

⁶ Rodrigues (1998), baseada no pesquisador norte-americano Donald A. Schön, aponta a necessidade de, na formação profissional em Educação Física, tratar da reflexão como componente complexo e importante na atividade do professor. Os currículos atuais, bastante voltados à formação técnica e instrumental, prejudicaram a dimensão reflexiva. Em relação ao professor de Educação Física, “Sua atuação deve ser de intelectual crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento de que trata a Educação Física (cultura corporal) mais significativo e emancipador” (RODRIGUES, 1998, p. 55).



problemáticas enfrentadas no dia-a-dia. A reflexão sobre as práticas e diálogos entre professores e pesquisadores, novamente, permitirão compartilhar visões distintas em prol da produção de conhecimento na/da Educação Física.

Quando situamos a Educação Física e a formação de professores neste campo em sua historicidade, podemos constatar que sempre foi uma área mais legalizada que legitimada⁷ – exemplo disso é que em momentos de grande importância determinadas questões sempre foram colocadas por via de portarias, decretos e leis, ao invés de se legitimarem perante a sociedade – foi vista como algo eminentemente “prático”. Exemplo disso, os decretos 5540/68 e 5692/71 e Parecer 853/CFE/71, os quais atribuíam à Educação Física seu caráter de “atividade” (PINTO, 2002). Tal mudança, ao menos no plano normativo, só ocorreu com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a qual considerou que a Educação Física é um “componente curricular”, deixando de ser apenas algo “prático”, uma “atividade” na escola, mas algo que deve ser tratado como “conhecimento”.

Sendo algo tratado como conhecimento, há nisso inúmeras possibilidades quanto à reflexão do que é tratado como conhecimento e elementos de investigação para dar sequência a esse conhecimento já produzido e tratado pedagogicamente via mediações educativas pela Educação Física escolar. Entretanto, é necessário considerar que pesquisar, no âmbito deste campo do saber, conforme nos alerta Vaz (1994), demanda o *hábito do rigor*, a fim de que toda e qualquer investigação que se pretenda útil, seja, em primeira instância, veículo de transformação social, legitimando um campo do saber e seus sujeitos, agentes produtores do conhecimento que, com o passar do tempo, vão garantindo, também, a legitimação de seu *locus* científico, a partir da qualidade do que é produzido e socializado. Pesquisar, assim, é tornar claro o contexto histórico, teórico, político, filosófico e epistemológico de onde surge a investigação, seu

processo e suas implicações. Tarefa, portanto, que pressupõe compromisso, comprometimento, responsabilidades e, acima de tudo, ética.

Pensar a perspectiva do professor enquanto pesquisador se alia ao que Demo (2003) aborda em relação ao princípio do *educar pela pesquisa*, para o qual o pesquisador deve desenvolver sua pesquisa com princípios científicos e educativos, tendo isso como uma atitude cotidiana. Para tal princípio, o repertório das experiências anteriores, os valores, sentidos e significados, intenções, racionalidades e subjetividades que marcam as intencionalidades, as tensões e as escolhas quando se pretende investigar um determinado fenômeno/evento, deve ser considerado.

Como menciona Vaz (2008, p. 79-80):

Todo aquele que atuará profissionalmente no ensino e na orientação de práticas corporais escolares, no lazer, nos esportes, na “promoção da saúde”, entre outras possibilidades, deve ter a experiência da pesquisa em sua formação para que possa empregar suas estratégias sistematicamente em seu trabalho profissional. Não é preciso tornar-se pesquisador, mas é importante ter a dimensão da pesquisa na formação para que a atividade profissional não seja mera repetição de fórmulas.

Essa mesma opinião também é encontrada em Meksenas (2002, p. 16):

Aos profissionais do ensino já não basta transmitir conteúdos por meio das relações de ensino e aprendizagem. Mais e mais é importante que professores, pedagogos e administradores da educação assumam o papel de construtores do conhecimento. Para tanto, é fundamental não dissociar o ensino da pesquisa, percebendo na interação dessas duas atividades o complemento que torna a educação possível.

Que exemplos poderíamos elencar sobre o que anunciamos até o momento? Traremos algumas possibilidades, sem complexificá-las, tampouco aprofundá-las, apenas como forma de ilustrar as articulações possíveis entre ensino, pesquisa e reflexão. Em síntese, tais exemplos circulam em relação a uma nova maneira de ver/perceber/praticar saúde, novos entendimentos

⁷ Bracht (1997) afirma que é tarefa nossa, enquanto professores de Educação Física, desenvolver um corpo teórico da Educação Física, já que somos os sujeitos que constituímos tal área. E para isso é necessária investigação pedagógica diferente da que se fez e se vem fazendo na Educação Física brasileira (àquela ligada à aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento, socialização, etc.).



em relação ao esporte e suas práticas, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como possibilidades pedagógicas, tendo a mídia como grande construtora e veiculador dos conhecimentos atuais, os quais não podem passar despercebidos e sem “filtros pedagógicos” aos jovens que estão na escola.

Saúde e esporte costumam ser as duas principais palavras quando se menciona em práticas pedagógicas de Educação Física, mesmo que no senso comum. Esses poderiam ser tratados sob o viés, por exemplo, da *Saúde Coletiva*, um campo do conhecimento recente, multidisciplinar, que dentre tantas questões, reflete em relação às questões sociais, econômicas e culturais como sendo intervenientes ou determinantes no processo saúde-doença. Não se desconsidera o biológico, o físico, o saber médico. Tampouco se hiperdimensiona o social ou o político. Simplesmente passa-se a pensar determinados problemas atuais como decorrentes de um processo coletivo, histórico e sócio-cultural. O exercício da reflexão e da investigação, nesse caso, na formação de novos professores de Educação Física, se coloca como algo atual e necessário quando se aborda o tema da saúde para além da relação simplista e direta que se faz com a ausência de doença, muitas vezes defendida pela via da prevenção por meio de atividades físicas, e, sabemos, isso é apenas um fator dentro múltiplos fatores quando pensamos possibilidades da Educação Física sob as lentes da Saúde Coletiva.

Outra perspectiva que se coloca nessa articulação possível da formação de professores de Educação Física com o professor reflexivo e o professor pesquisador está associada às questões midiáticas e tecnológicas. Assim, faz-se necessário, no encontro da esfera pedagógica e educativa com a formação de professores, o trabalho com as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) nas escolas. Conforme nos alerta Ferrés (1996), se vivemos na sociedade da informação, faz-se necessário, portanto, uma educação *com* as tecnologias informacionais e *para* o uso destas, bem como de seus conteúdos. Deste modo, programas televisivos, livros, manchetes, reportagens e matérias de jornais, revistas e conteúdos da internet são inteiramente destinados à divulgação do uso das TICs nas

escolas. Isso se associa ao que Belloni (2001) denomina de *educação para as mídias* e que Fantin (2006), ao atualizar tal termo, nomeia de *mídia-educação*.

Nos dias atuais, com a disseminação dos aparelhos televisores e do acesso à internet, associada ao maior poder de consumo dos brasileiros nas últimas décadas, vemos emergir, cada vez mais, a veiculação indiscriminada de informações de todas as qualidades e gêneros. Aos professores de Educação Física, além dos saberes advindos de suas histórias e experiências de vida, de sua formação profissional nos cursos de graduação e pós-graduação, soma-se uma infinidade de conteúdos oriundos de noticiários e transmissões esportivas, programas de televisão e revistas “especializadas” nas temáticas da qualidade de vida e saúde, emagrecimento e beleza etc.

Os agentes da instituição escolar podem até não perceber, mas, de fato, cada vez mais, alguns dos elementos da Educação Física, especialmente o corpo e os esportes (mas não apenas eles), têm se apresentado marcados pela cultura da mídia, nos corredores, pátios, ginásios e salas de aula. Basta um passeio por qualquer escola e rapidamente veremos crianças e jovens utilizando indumentárias típicas do universo esportivo, como camisetas dos consagrados times de futebol, roupas grandes e largas, características dos skatistas ou dos jogadores de basquete de rua, isto sem falar nos tênis com amortecedores exorbitantes, desenvolvidos para superar os mais altos graus de impacto sofridos, especialmente nos campos de batalhas esportivas. E não são apenas as indumentárias; boa parte das discussões que preocupam os estudantes refere-se à busca por um corpo “sarado”, às dietas alimentares lançadas pelas revistas, à nova aventura em meio à natureza anunciada na TV, ou mesmo as imitações de *hits* e danças que se popularizam, propagando certa vulgaridade nas crianças e jovens, entre outros.

Com exemplos em torno do esporte, da saúde, do corpo e da estética, as sugestões apresentadas neste ensaio podem ser pautadas pelo viés sociológico (funcionalização, sociabilização, ideologização, mercadorização e espetacularização, conforme PIRES, 1998), na tentativa de analisar algumas problemáticas que



em um primeiro momento parecem se colocar como algo exclusivamente da Educação Física, mas que podem ser articuladas com os saberes da Sociologia. Procura-se mostrar, com o recurso metodológico, produtivo e investigativo proposto pela mídia-educação, que é possível uma abordagem interdisciplinar, neste caso, entre Educação Física e Sociologia, por exemplo, em comunhão com a perspectiva do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. Além disso, as intervenções pedagógicas podem ser melhor contextualizadas e ampliadas, no intuito de contribuir de maneira positiva e crítica na formação das subjetividades das crianças e jovens, levando-os a compreenderem e serem esclarecidos sobre fatos corriqueiros que nem sempre são tratados pela mídia com a profundidade que deveriam, resgatando a função social da escola e de seus componentes curriculares, como, especialmente, a Educação Física.

Assim, coloca-se como um desafio, mas também como possibilidades tanto na formação como na atuação de professores de Educação Física, o trato de fenômenos sociais como homogeneização, mercadorização, espetacularização, dinâmicas culturais, violência/civilização, consumo, sociedade, individualização, questões de gênero, geopolítica dos esportes, economia, meio ambiente e sustentabilidade, saúde, estética, corpo, publicidade, entre tantos outros, em busca de situações que compactuem com o que é sugerido em relação ao proposto por Schön e por Stenhouse, quanto ao professor enquanto profissional reflexivo e enquanto pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das críticas⁸ coerentes que existem tanto em relação à concepção do professor-reflexivo quanto a do professor-pesquisador como possibilidades de ampliação do repertório e de uma melhor qualidade na formação dos professores de um modo geral, pensando nas

implicações disso no dia a dia escolar, nas práticas e mediações pedagógicas, é possível fazer-se uso de tais concepções se se pretende novas práticas de formação. Obviamente, essas “novas práticas” não devem hierarquizar a prática sobre a teoria, tendo em vista que apesar de serem coisas distintas, teoria e prática devem caminhar juntas quando se fala em “formar” alguém que formará uma nova geração.

Algumas questões não são muito claras quando Schön apresenta seu modelo de professor que investiga e reflete sobre sua própria prática, muitas vezes parece que há uma hierarquia entre o pesquisador científico e o pesquisador escolar. Obviamente, que àquele que participa da esfera acadêmica, a pesquisa tem funções mais epistemológicas, ainda mais quando nos referimos ao campo da pedagogia em associação às ciências humanas e sociais, enquanto que ao professor que atua na escola suas demandas são mais cotidianas, relacionadas a questões mais presentes na relação com o conteúdo trabalhado e com sua realidade escolar.

Contreras (2012, p. 121), ao tratar de Schön, comenta que para este, a partir da reflexão na ação, enquanto sujeito que investiga no contexto da prática, se “constrói uma nova maneira de observar o problema”. Podemos inferir que há nisso uma certa ênfase nas questões práticas. A prática, isoladamente, não dará conta de colocar e responder aos problemas daqueles que atuam e pesquisam no ambiente escolar. Não será possível avançar numa formação mais sólida, atualizada, crítica, reflexiva e autônoma – palavras e adjetivos comumente relacionados à formação de professores na atualidade – se apenas colocarmos como “ordem do dia” uma formação construída pelas/para as questões práticas.

Uma formação de professores que considere a ampliação de repertório, tanto do ponto de vista teórico, metodológico, prático e epistemológico, mas também político e cultural, é possível quando se associa a isso os referenciais de uma formação que leve em conta a figura do “pesquisador”, como aquela que exige de novos

⁸ O artigo de Fagundes (2016) traz importantes considerações tanto ao contexto dessas duas perspectivas, como também elementos críticos presentes na concepção do professor-reflexivo e do professor-pesquisador, apontando a necessidade de reconsiderá-las no confronto com a realidade da formação e prática de professores.



profissionais um olhar apurado sobre seu mundo social, sobre seus sujeitos, suas possibilidades, perspectivas e expectativas. Retirando dos currículos universitários aqueles elementos teóricos e científicos, paradoxalmente, não permitirá uma formação assim, como tanto se almeja em discursos acadêmico-científicos e políticos também.

Dialogando com Contreras (2012, p. 131), ao considerar que a partir da visão de Stenhouse sobre currículo, o qual acredita que as ideias educativas “só chegam à aula em forma de especificações curriculares e só podem ser comprovadas pelos professores por meio do currículo”, podemos pensar que Stenhouse desconsidera o poder simbólico e “prático” do currículo oculto, que a todo instante, no meio escolar, coloca-se como algo que deve ser observado, tendo em vista seu poder diante das questões curriculares, como aquilo que “foge” das formalidades, dos currículos e da própria cientificidade, tão importantes à formação humana e profissional.

Por fim, não há dúvidas que tanto Schön como Stenhouse consideram o protagonismo dos profissionais da educação. Entretanto, há que se

ter cuidado para que não se sobrecarregue demais tais profissionais, com responsabilidades para além de sua atuação no contexto de uma sociedade melhor, mais digna, mais ética, mais pautada no conhecimento. Delegar a um único profissional a decisão por todas ações, dificultando o diálogo com outros profissionais no interior do seu próprio campo pode ser algo perigoso, perpetuando a forma individualista de se resolver problemas na atualidade, o que, sabemos, não é algo prescritivo e recomendável. Contreras (2012, p. 145) afirma: “deixar para a exclusiva decisão profissional, justificada em sua necessária autonomia, as decisões educativas, é resolver de modo unilateral o que é plural”.

Ao professor de Educação Física, seja em sua formação, seja em sua atuação, coloca-se nessas duas concepções, do professor-reflexivo e do professor-pesquisador, um diálogo com novas metodologias, sem esquecer do diálogo sempre necessário, mesmo que tenso, entre teoria e prática, porque, acima de tudo, o professor é um intelectual que observa, pensa, propõe e intervém num contexto sempre importante (e pouco valorizado) da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso: 02 julho 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf>. Acesso: 02 julho 2015.

CHARLOT, Bernard. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. In: _____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005, p. 89-99.



CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 26 março 2014.

CONTRERAS, José. O docente como profissional reflexivo. In: _____. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.117-146.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso: 01 maio 2014.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016, p. 281-298.

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália**. Florianópolis, SP: Cidade Futura, 2006.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 abril 2014.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008, p. 57-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006>. Acesso em: 09 abril 2014.

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES 36**. Campinas/SP: Papirus/CEDES, 1995.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Fábio Machado. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de educação física. In: VAZ, Alexandre F.; SAYÃO, Débora T.; PINTO, Fábio Machado. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis, SC: UFSC. 2002, p. 13-44.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. **Revista da educação física/UEM**, Maringá, PR, v. 9, n. 1, p. 25-34, 1998.

RODRIGUES, Anegleyce T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 1, 1998.



SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194/188>>. Acesso em: 07 maio 2014.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

VAZ, Alexandre F. A pesquisa como prática pedagógica: uma resposta à pergunta “Pesquisa em educação física: para quê e para quem?”. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 5, 6 e 7, p. 60-2, jul., 1994.

_____. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 20, n. 30, p.76-90, jun., 2008.