

NOVAS PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Irene C. Rangel-Betti¹
Mauro Betti²*

RESUMO

O objetivo deste artigo é caracterizar os principais tipos de modelos curriculares utilizados na formação profissional em Educação Física e propor um novo, baseado no ensino reflexivo. São apresentadas e discutidas as principais críticas e limitações dos modelos de currículo tradicional-esportivo e de orientação técnico-científica. O modelo denominado prático-reflexivo é abordado do ponto de vista da Pedagogia e da Educação Física. Como resultado são apresentadas sugestões para a implantação deste modelo na formação profissional em Educação Física, a partir dos seguintes tópicos: a) prática como eixo do currículo; b) utilização do conhecimento de profissionais experientes; c) experiências de socialização dos graduandos; d) relação dialética entre teoria e prática; e) concepção ampliada de currículo; f) currículo temático; g) supervisão.

UNITERMOS: Educação Física, currículo, prática reflexiva

INTRODUÇÃO

A formação profissional em Educação Física constituiu-se, desde a década de 80, uma questão crucial para a área no Brasil, tendo sido objeto de inúmeras publicações e debates. Não pretendemos revisar esta história mas, inicialmente, caracterizar os dois tipos de currículo de formação que estão em vigor nas instituições brasileiras e são o fruto deste processo histórico. Depois, propor uma nova perspectiva para esta formação, a partir de teorias emergentes na Pedagogia, oriundas da Europa e dos EUA. O objetivo deste artigo não é reproduzir teorias de outros países em um contexto diferente, mas tentar iniciar uma discussão sobre a formação de professores de Educação Física fundamentada nestes novos referenciais, e pensando especificamente a realidade brasileira.

OS MODELOS CURRICULARES

¹ Professora-Assistente do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro, Doutoranda em Educação na UFSCar.

² Professor-Assistente do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro, Doutorando em Filosofia da Educação na UNICAMP.

Nossa leitura fez-se pela ótica do tratamento dado à relação teoria-prática nos dois tipos de currículos abaixo identificados. Esta opção foi feita por considerarmos que estas relações constituem o eixo principal dos problemas e limitações que afetam hoje os currículos de formação profissional em Educação Física.

O currículo **tradicional-esportivo** enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física (BETTI, 1991). Esta é uma concepção ainda prevalente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas.

O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "seqüências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação - dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte seqüência: **ciência básica** ⇒ **ciência aplicada** ⇒ **tecnologia**.³ Em alguns cursos propõe-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, "Processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras" e "Programas de Educação Física", que auxiliariam nesta transição da teoria para a prática. Como conseqüência, ocorre uma

³ Por este motivo, a expressão "técnico" refere-se à tecnologia de maneira geral, e não a técnicas de movimento (técnicas esportivas, por exemplo)

valorização da Prática de Ensino, disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos.

O modelo técnico-científico surgiu no Brasil em meados da década de 80, e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, que seria responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica, etc. Disto resultou um considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica. Por conta desta concepção, de um lado, e de outro por causa da ampliação e diversificação do mercado de trabalho, já não mais restrito à Escola, surgiu a proposição, e implantação, do Bacharelado em Educação Física. Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um "inchaço", provocado pela incorporação de conteúdos ligados às novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada, etc). O currículo de orientação técnico-científica encontra-se em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma "pura", mas combinada com o tradicional-esportivo.

CRÍTICAS E LIMITAÇÕES

O currículo técnico-científico promoveu mudanças importantes na Educação Física brasileira, ao introduzir novos conhecimentos de base científica e filosófica, e também ao desestabilizar as forças conservadoras que se apoiavam na tendência tradicional-esportiva (BETTI, 1992). LAWSON (1990, 1993) foi pioneiro ao criticar e denunciar as limitações do currículo técnico-científico. Dentre outras considerações, para ele:

1) Não há comprovação de que o conhecimento científico é de fato utilizado pelos profissionais em sua prática. Será que o que se ensina em aprendizagem motora, fisiologia do exercício, sociologia, etc, são conhecimentos realmente aplicados pelos profissionais em suas práticas de trabalho? DARIDO (1995) cita pesquisas, realizadas no Brasil, que demonstraram a dificuldade de professores de Educação Física de 1º e 2º graus em aplicar, na sua prática profissional, os conhecimentos científicos presentes em sua formação acadêmica.

2) Não há garantia de que o conhecimento produzido nestas sub-áreas de pesquisa seja generalizável para os vários cenários onde ocorre a prática profissional, pois o contexto da prática é **incerto, complexo e variável**.

3) Profissionais não pensam, agem e falam como pesquisadores; profissionais e pesquisadores trabalham em diversas comunidades epistêmicas; pensam e agem de maneira diferente porque tiveram diferentes experiências de socialização, além de serem diferenciadas as exigências das suas carreiras profissionais e as demandas no seu trabalho. Em outras palavras, a clientela e as instituições exigem condutas diferentes - ser professor universitário é diferente de ser professor de 1º grau, ser professor de 1º grau é diferente de ser técnico de clube, e assim por diante. A própria linguagem da pesquisa e do conhecimento científico - formal e codificada - não é a mesma linguagem da prática profissional - cotidiana e informal.

4) A maneira de organizar os currículos neste modelo de orientação técnico-científica dificulta a integração e aplicação do conhecimento científico, na medida em que isola as disciplinas a partir de sua filiação subdisciplinar à disciplina acadêmica. A integração é problema do aluno - e acrescentamos - da Prática de Ensino...

Em suma, este currículo não leva em conta as realidades comportamentais, culturais e políticas da práticas de trabalho.

Estas críticas contundentes não devem nos levar a uma visão pessimista, e muito menos a uma negação da ciência, mas produzir, a partir das questões que se seguem, uma reflexão que pode ser promissora:

- Qual o papel da teoria e do conhecimento científico/e filosófico na formação do profissional de Educação Física?

- Lawson sugere que a prática torne-se o foco da pesquisa e da preparação profissional. O que deveríamos entender então por *prática*?

Vamos nos deter mais na segunda questão⁴. Entenderemos a **prática** como **ação profissional num dado contexto organizacional**. E o que faz concretamente, um profissional de Educação Física? Planeja, executa e avalia programas de atividades corporais para clientelas diversas, em diferentes organizações e com múltiplos objetivos. Mas, com base em que ele toma decisões relativas a conteúdos, estratégias, objetivos, etc.? Já não temos mais a ilusão de que ele se fundamenta exclusivamente na ciência. Em função da variabilidade do contexto, os profissionais constroem sua própria visão de conhecimento útil, que Lawson denomina **conhecimento de trabalho** ou **conhecimento operacional**. É um tipo de conhecimento **tácito**, que resulta do processo de socialização no interior da profissão. Um profissional aprende com outros

⁴ Quanto à primeira questão, consultar a reflexão efetuada por BETTI, M. *Perspectivas na formação profissional*. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, Papirus, 1992.

colegas, aprende por tentativa e erro, adequa suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade, etc. Neste processo, seleciona e adapta conteúdos e estratégias de ensino aprendidas na sua formação acadêmica, e despreza outros. A frase de Bowers (apud LAWSON, 1990): "**Profissionais sabem mais do que podem dizer**", certamente encontra eco entre muitos professores de Educação Física.

Lawson, referindo-se a uma **epistemologia de trabalho** ou **epistemologia profissional**, entende que é este conhecimento de trabalho que precisa tornar-se o objeto central de estudo nos currículos. Contudo, não se trata de uma epistemologia científica, porque ela funciona segundo outras regras, é um conhecimento heurístico, orientado segundo uma lógica interna própria. Como ter acesso a este conhecimento, como organizá-lo, como transmiti-lo a futuros profissionais? Lawson nos deixou sem resposta.

Então, vamos às fontes originais. Lawson buscou inspiração numa corrente ainda pouco conhecida no Brasil, que teve seu início com o livro "*The reflective practitioner*", de Donald Schön, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, em 1983. No início, a perspectiva de Schön não era voltada especificamente para a profissão docente, o que foi feito depois por outros autores, e pelo próprio Schön.

O PROFISSIONAL REFLEXIVO

O movimento denominado "ensino reflexivo" surgiu em diferentes países a partir da percepção de uma crise educacional e conseqüente necessidade de reforma. Podemos ligar três razões a este movimento: o fracasso escolar, a tentativa de se entender a formação de professores diferentemente da racionalidade técnica, e o objetivo de fazer voltar os rumos da educação às mãos dos professores de 1o. e 2o. graus. Desta forma, não apenas a universidade ou institutos de pesquisa podem pensar o ensino, mas "...os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino" (ZEICHNER, 1993, p. 16). Temos verificado que vários professores de 1o. e 2o. graus vêm frequentando cursos de pós-graduação, gerando pesquisas voltadas ao ensino. Em nosso entender, a melhoria do ensino deve depender da mescla entre o conhecimento gerado pelos professores e o gerado pelas universidades.

Estudiosos do ensino passaram, a partir da década de 80, a propor um novo modelo de formação básica, como por exemplo Shulman e Zeichner, nos Estados Unidos; Garcia e Pérez-Gómez na Espanha; Perrenoud na França e Nóvoa em Portugal. As idéias sobre teorização e implementação desta proposta variam de autor para autor mas, o ponto comum entre elas é a

formação baseada na prática da **reflexão** sobre o ensino. O resultado disto seria um profissional que refletisse **antes, durante e após** a ação de ensinar.

O conceito de **reflexão na ação** (ou reflexão na prática) caracteriza-se como um conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante a própria ação; o professor ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnostica a situação, elabora estratégias de intervenção e prevê o curso futuro dos acontecimentos. Quase nunca o conhecimento na prática precisa traduzir-se em linguagem verbal ou escrita. É oportuno notar que um professor experiente consegue fazer isto muito bem. Existe conhecimento em **toda** ação profissional, ainda que fruto da experiência e reflexão passada, que porém corre o risco de se cristalizar em rotinas semi-automáticas, gerando a monotonia (para professor e alunos) e a repetição mecânica. Este tipo de conhecimento não pode ser **ensinado** porque é uma vivência global e não pode ser submetido à rigidez das teorias, mas **aprendido** na experiência de trabalho (PÉREZ-GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992). Estas colocações já nos levam a adiantar uma questão: como oportunizar esta vivência aos futuros professores, de maneira a facilitar este processo?

Já a **reflexão sobre a ação** (ou reflexão sobre a prática) é uma análise efetuada *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação, e que exige a verbalização. É uma aplicação dos instrumentos conceituais para compreender e reconstruir a própria prática. A reflexão sobre a prática considera, dentre outros fatores: as características da situação problemática, a determinação das metas, a escolha dos meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e as formas de representar a realidade, as valorações efetuadas. Com base nesta reflexão, o professor constrói uma teoria adequada à situação peculiar do seu contexto e elabora uma estratégia de ação adequada, podendo-se falar numa verdadeira **teoria da prática** (PÉREZ-GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992)⁵.

O professor elabora seu próprio conhecimento, o qual **incorpora e transcende** o conhecimento técnico-científico. No nosso entender, é isso que deveria distinguir, em nossa área um profissional com formação acadêmica de um leigo. "Por que eu fiz assim?"; "Com base em que tomei tal decisão?" seriam perguntas que auxiliariam o professor neste processo.

Acreditamos que estes conceitos e processos intelectuais são aplicáveis também a outras áreas onde

⁵ Encontramos pela primeira vez o uso da expressão "teoria da prática" em: BORDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, R Pierre Bordieu; sociologia. São Paulo, Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais, 39). O original francês data de 1972.

atuam profissionais da Educação Física (esporte, dança, recreação, academias, etc), e não apenas à Educação Física Escolar.

No campo da investigação, a proposta inclui, entre outras necessidades, a elaboração de pesquisas sobre como o professor ensina, como aprende a ensinar, o que diferencia o professor iniciante do professor experiente, como o aluno aprende, gerando, desta forma um conhecimento de base.

Segundo SHULMAN (1987) a cultura produziu inúmeras fontes culturais, mas nada, ou quase nada, foi documentado sobre **como** o professor ensina. Pesquisas anteriores, baseadas em testes, listas e sistemas de classificação não descobriram, por exemplo, o que os professores sabem **sobre o que eles sabem**, ou sobre **como e por que** ensinam da forma como ensinam, e não de outra. Assim, seria necessária uma outra concepção de pesquisa, que incluísse o saber prático do professor de maneira contextualizada. A **experiência prática** dos professores, tanto iniciantes quanto experientes, assume, desta maneira, uma grande importância.

A crise epistemológica da Educação Física na década de 80 gerou, por parte dos pesquisadores e professores universitários um discurso autoritário que acusa os professores de **nada saberem**. Isto já nos cansou, porque pensamos que a Educação Física é dona de uma tradição na sociedade ocidental e seus profissionais **sabem muito** sobre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica. E é um tipo de **saber-fazer** que, em seu conjunto, ainda não foi dominado por qualquer outra área. A verbalização e a teorização deste saber-fazer é muito importante para os professores universitários, mas nem sempre o é para os profissionais.

SUGESTÕES PARA UM CURRÍCULO BASEADO NA PRÁTICA REFLEXIVA

Baseados nesta nova concepção e atentos para novas formas de ação, sugerimos:

1) Que a **prática** passe a ser considerada como o eixo central do currículo. Isto exigiria uma nova concepção de prática e uma forma de se ver a prática de ensino e o estágio supervisionado. A prática, como já definimos, passaria a ser entendida como uma ação profissional num dado contexto organizacional. No início da formação, entendemos que o aluno-professor ou técnico deveria entrar em contato com a realidade das práticas de trabalho nas escolas, academias, clubes, acampamentos, etc, assistindo e discutindo a prática de profissionais experientes. Poderiam também assistir a filmes de aulas e discutir esta prática. Num segundo momento, seriam levados a resolver problemas (simulados ou reais, em grupo ou individualmente), em situações que caracterizariam o conceito de *practicum* proposto por

SCHÖN (1992), que o buscou nas tradições da formação artística, do treino físico e da aprendizagem profissional:

*"um tipo de **aprender fazendo**, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer (...) um mundo virtual que representa o mundo da prática (...) qualquer cenário que representa um mundo real - um mundo da prática - e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira (...). Num *practicum reflexivo*, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos"*(p.89)

O conceito de *practicum*, de certa maneira, já é utilizado na Educação Física há muito tempo, nos cursos ligados a instituições que mantêm programas de atividades físicas para a comunidade (escolinha de esportes, ginástica, natação, etc). Nestes locais, os alunos assumem turmas numa situação mais controlada e simplificada, sem todas as dificuldades que se apresentam numa situação real no mercado de trabalho (por exemplo, com relação a espaços, material, pressão institucional, pressão financeira, etc.), e com supervisão de um professor responsável e, geralmente, especialista na área. Em uma terceira fase os alunos poderiam acompanhar um profissional experiente durante alguns meses, e dialogar com ele sobre as dificuldades e facilidades da prática de ensinar. Desta forma estaríamos valorizando não apenas a aprendizagem do aluno, como também a experiência de professores e técnicos. Após, ou concomitante a esta fase, os alunos seriam integrados a uma turma onde assumiriam, inicialmente, partes de uma aula e, finalmente, o controle da turma, no contexto real de uma instituição. Todas estas etapas seriam acompanhadas pelos professores do curso de graduação, que teriam como objetivo principal realizar questionamentos sobre a prática pedagógica e o conteúdo a ser utilizado pelo aluno-professor. A experiência assumiria, então, um peso muito grande na formação, tão ou mais importante que o conhecimento do conteúdo. Isto não significa o abandono do conteúdo, sem o qual voltariamos a ser leigos, trabalhando com base na tentativa e erro. O conhecimento do conteúdo (inclusive o conhecimento científico) não dever ser desprezado, mas deve caminhar lado a lado à experiência prática de ensinar. A **prática de ensino** e o **estágio supervisionado** deixariam de ser disciplinas assumidas por um docente, e passariam a ser coordenadas por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente o eixo do currículo.

2) O conhecimento dos **profissionais experientes** deveria fazer parte integrante dos conteúdos das disciplinas. Alguns professores universitários já perceberam a

importância dos depoimentos destes profissionais e, vez por outra, os convidam a falar sobre sua vida profissional. Relatos de experiências e histórias de vida tomam lugar em pesquisas educacionais e simpósios atuais demonstrando a relevância destes para a formação profissional (BETTI, 1995).

3) Embora o aprendizado seja incorporado individualmente, a troca de experiências deve ser encarada como peça fundamental, concebida como **experiência prática reflexiva**. Debates em torno da experiência de ensinar devem ser incentivados em pequenos e grandes grupos. A filmagem dos alunos ministrando aulas poderia enriquecer ainda mais este processo. A reflexão sobre a prática, deve acontecer antes, durante e após a prática. Aos professores responsáveis caberia a tarefa de monitorar estes debates sobre a prática, procurando favorecer não apenas respostas à questões como, principalmente, a formulação de problemas. Cada vez que um aluno-professor levantar uma dúvida significa que está refletindo sobre sua prática. Esta forma de atuação exige que se tenha um profissional experiente para favorecer a reflexão.

4) As **experiências de socialização** dos graduandos, anteriores ao ingresso no curso precisariam ser levadas em conta (LAWSON, 1993). Pesquisas auto-biográficas existentes em Educação indicam uma forte relação entre as experiências anteriores ao ingresso em cursos de formação de professores e sua vida profissional (NÓVOA, 1992). Aqui a vivência dos alunos em jogos, ginástica, dança e esporte deveria ser aproveitada como um suporte de discussão que favorecesse o entendimento do aprendizado pelos outros alunos. Por exemplo, um aluno-professor que possui experiência em basquetebol pode ser mais apto para ensinar o basquetebol, sendo capaz de melhor compreender as dificuldades de aprendizagem porque passam as crianças. Este aluno-professor poderia auxiliar seus colegas de turma no aprendizado da forma de ensinar o basquetebol.

5) Buscar uma relação **dialética** entre teoria e prática. A teoria buscaria na prática seus temas, cada sub-área de conhecimento trataria estes temas de acordo com suas tradições teóricas e metodológicas (porém adequadas ao objeto) e os reenviaria na forma de questionamentos (e não respostas prontas) à prática (BETTI, 1994). A construção de uma **teoria da prática**, é, em nosso entendimento, o caminho a seguir no campo da pesquisa em Educação Física. Isto nos remete a uma outra concepção de pesquisa. Os laboratórios passariam a ser as escolas, os clubes, academias, acampamentos, hotéis, etc.

Outra necessidade refere-se à implantação da pesquisa na formação. O aluno-professor, como afirma PERRENOUD (1993) deve ser instigado a pesquisar desde o primeiro ano de formação, criando assim o

"habitus" da pesquisa⁶. Como dito anteriormente, o levantamento de questões sobre a forma de ensinar deve vir a ser uma constante, favorecendo a reflexão.

6) Adotar uma concepção **ampliada** de currículo: currículo não é só a aula que acontece na sala, na quadra, ou na piscina, mas incluiria o relacionamento informal professor-aluno, a participação em eventos (acadêmicos ou não), em cursos extra-curriculares, etc. Neste sentido, o oferecimento de disciplinas optativas, com conteúdos bastante diversificados, também seria recomendável, para atender aos interesses dos graduandos, e ajudá-los a compor sua própria estrutura de conhecimento.

7) As disciplinas integrar-se-iam através de temas. O currículo seria então entendido como **currículo temático**. Estes temas passariam a ser desenvolvidos por vários professores. Alguns possíveis temas: "A atividade física e saúde"; "Atividade física e lazer", "Atividade física e qualidade de vida". O mesmo poderia ser pensado em relação aos conteúdos esportivos, a dança, a ginástica, etc. Por exemplo, o vôlei seria um tema discutido pelo ponto de vista da fisiologia, da sociologia, da filosofia, da anatomia, da cinesiologia, da aprendizagem motora, entre outros. O aluno-professor continuaria a aprender os fundamentos, as regras, as técnicas e táticas dos esportes mas, ao mesmo tempo situaria o vôlei na história, no contexto sócio-cultural de hoje, compreenderia suas dimensões fisiológicas, psicológicas, sociológicas, etc. Isto exigiria, também, uma mudança no conceito de disciplina "básica". Disciplinas como anatomia, biologia ou filosofia geral não deveriam ser oferecidas nos dois primeiros anos e sim durante o processo de aprendizado dos diferentes temas. Dependendo do interesse dos alunos talvez algumas delas devessem ser opcionais. LAWSON (1990) já se referiu ao processo de "lavagem cerebral" pelo qual passam recém-formados. Parece-nos que isto é típico na Educação Física com relação às disciplinas "básicas", normalmente alocadas no primeiro ano. Apenas ao final do curso, ou quando em contato com a prática profissional, é que o aluno compreende melhor por que tais conteúdos são necessários.

8) Ao longo do curso os alunos seriam acompanhados por um professor que assumiria a responsabilidade do grupo, orientando e instigando os alunos a pesquisarem sua formação, a compreenderem por que escolheram esta profissão e como é elaborado o seu currículo. O fundamental seria encontrar professores competentes, que fossem realmente capazes de "orientar" e não de "guiar" os alunos.

Estas propostas têm como principal objetivo formar um professor crítico e autônomo, que possa fazer

⁶ Com base em Pierre Bourdieu (op. cit.), Perrenoud designa por *habitus* o "conjunto de disposições e de esquemas que formam (...) uma gramática geradora de práticas" (p. 108).

o mesmo com seus alunos. Um professor que fosse capaz de continuar indagando, refletindo sobre sua prática, de modo a impedir o comodismo tão prejudicial à imagem da Educação Física. Por outro lado, estes autores estão conscientes de que a melhoria da Educação Física (na escola, especialmente) está sujeita também a outros fatores, como condições salariais e de infra-estrutura.

A realidade brasileira ainda não apresenta uma situação favorável à implantação de um currículo totalmente fundamentado nesta nova perspectiva, mas parece-nos viável uma combinação dos modelos técnico-científico e reflexivo, o que, aliás, é a posição defendida por ZEICHNER (1992). Tudo isto é uma ilusão ingênua ou podemos começar?

NEW PERSPECTIVES IN THE PROFESSIONAL PREPARATION IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this paper is to describe the main types program models used in the professional preparation in Physical Education, and to propose a new model, based on reflexive-teaching. The criticisms and restrictions of the models of tradicional-sportive curriculum and of technical-scientific orientation are showed and discussed. The model called reflexive-practice is developed from the point of view of Pedagogy and a Physical Education. As a result it is showing suggestions about the implementation of this model in the professional preparation in Physical Education from the following topics: a) practice as the axis of the curriculum; b) utilization of experienced professionals' knowledge; c) sociabilization experiences of students; d) dialectics relation between theory and practice; e) extended conception of curriculum; f) thematic curriculum; g) supervision.

UNITERMS: *Physical Education, curriculum, reflexive-teaching*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, I.C.R. Trajetória de vida profissional: a história de vida de uma professora de Educação Física. **Anais do Simpósio de Formação de professores-UFSCar**, p. 170, 1995.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W. (org.) **Educação Física & Esportes; perspectivas para o século XXI**. Campinas, Papirus, 1992.
- _____. Sociologia da Educação Física e esporte no Brasil; passado, presente e futuro. In: REZENDE, H. G. (org.) **Educação física e esporte: ensaios e perspectivas**. Rio de Janeiro: SBDEF, UGF, 1994.
- DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.124-128, 1995.
- LAWSON, H.A. Teachers uses of research in practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p.366-374, 1993.
- _____. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, v.42, p.161-183, 1990.
- PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 1987.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

Recebido para publicação em 15/03/96.