

TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA*

Suraya Cristina Darido¹

Não foram poucos os trabalhos que procuraram nestas duas últimas décadas discutir questões relacionadas à formação do profissional na área da Educação Física Escolar. Os mais clássicos, só para citar alguns são: MEDINA (1983), COSTA (1985), CARMO (1985), MOREIRA (1991) e DAÓLIO (1993). De uma maneira geral, os resultados destes estudos são bem pouco animadores, e concluíram que a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, que existe uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar.

Na tentativa de escapar deste modelo, a partir de meados da década de 80 algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas curriculares procurando formar o aluno numa perspectiva mais ampla.

Assim, a formação profissional em Educação Física voltou-se da prática das modalidades esportivas para teoria. Na verdade o que houve foi uma valorização do conhecimento científico derivado das ciências mães como base para as tomadas de decisão do profissional.

Uma comprovação da importância que passou a exercer este corpo teórico na área da Educação Física nos é dada pelo trabalho de EDWARDS (apud LAWSON, 1990). Este autor verificou, analisando os currículos de 240 cursos de Educação Física nos EUA, que houve um decréscimo de 50% de disciplinas voltadas para a prática e um aumento de 500% no número das disciplinas de cunho teórico-científico.

A esta proposta chamaremos de "Currículo científico" e a que privilegia a formação profissional a partir da experiência, especialmente a esportiva, chamaremos de "Currículo tradicional".

Esta visão, de que as tomadas de decisão devem ter por base o conhecimento científico, de acordo com PEREZ GOMEZ (1992) é adotada também fora da área da motricidade humana, por influência do paradigma da racionalidade técnica que:

"..impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que cria as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa" (p.96).

TINNING (1991) observa que, nesta visão, a crença fundamental é a de que o ensino é ou deveria ser uma ciência, sendo este o discurso oficial e dominante na área da Educação Física. Acredita-se, pois, na solução dos problemas práticos através dos estudos acadêmicos e, por consequência em princípios universais de ensino, em generalizações e na construção de uma grande e única teoria.

Quem define com muita propriedade o modelo vigente na formação profissional é PEREZ GOMEZ (1992);

"Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de rigorosas teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação." (p.96).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL MODELO TRADICIONAL x MODELO CIENTÍFICO

Com o propósito de levantar maiores informações sobre a prática de profissionais formados nas perspectivas Tradicional e Científica, realizamos alguns estudos² em que procuramos comparar o discurso, (dados obtidos através de uma entrevista semi-orientada), e a

* Palestra proferida no V Simpósio Paulista de Educação Física, Depto. de Educação Física, UNESP de Rio Claro, 1995.

¹ Professora do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro.

² O que me inspirou a muitas considerações que faço a seguir provém de estudos que conduzi em conjunto com a Professora Leila M. B. De Albuquerque e alunos da graduação em projeto financiado pelo CNPq. Resultados mais detalhados destes trabalhos podem ser encontrados em: BASTO DE ALBUQUERQUE, L.M., DARIDO, S. & GUGLIELMO, L.G.A. Os recursos cognitivos dos professores de Educação Física. *Educação: Teoria e aplicações*, v.2, n.3, p.25-34, 1994. e DARIDO, S.C., ÁVILA, A. & BATISTA, R. Para além da ciência: a epistemologia do professor de Educação Física (relatório CNPq), 1995.

prática destes profissionais no seu cotidiano escolar (dados obtidos através das observação das aulas).

A primeira constatação, que não é novidade, é que poucos professores formados pelas Universidades públicas (USP, UNICAMP e UNESP) acabam se dirigindo às Escolas públicas de 1º e 2º graus. Para o nosso estudo tivemos muitas dificuldades para localizar estes profissionais, tivemos inclusive, que nos remetermos às cidades vizinhas a Rio Claro, local sede da pesquisa.

O que mudou com a implementação da nova proposta curricular?

Os resultados deste trabalho mostraram que o discurso do profissional em Educação Física formado na proposta "Científica" apresentou diferenças em relação ao modelo "Tradicional". O discurso se apresentou mais articulado e continha uma mistura de elementos das diferentes propostas da Educação Física na escola (Abordagem Desenvolvimentista, Contrutivista e Crítico-superadora).

Com relação à prática alguns procedimentos dos profissionais formados na perspectiva "Científica" também foram alterados. Por exemplo, observou-se uma preocupação constante com o processo de inclusão dos alunos para a prática escolar, ou seja, as estratégias das aulas eram oferecidas procurando atingir todos os alunos, inclusive os dispensados, que tinham que, pelo menos, assistir as aulas. Além disso, as aulas não ficavam na dependência de fatores atmosféricos, ocorrendo mesmo com chuva.

O processo de co-educação é implementado sem maiores problemas, enquanto os profissionais formados pela perspectiva tradicional, porque tem no rendimento o seu apoio preferem a divisão das turmas utilizando como critério o sexo.

Estes mesmos professores parecem não estar totalmente acomodados aos problemas da escola, como falta de material, de condições de espaço, se dirigindo com mais frequência do que os profissionais formados na perspectiva tradicional, à direção da escola para requisitar providências.

O que não mudou com a implementação da nova proposta curricular?

Por outro lado, mesmo os profissionais formados na perspectiva "Científica" continuam utilizando apenas uma parcela da cultura corporal, ou seja os esportes tradicionais; basquete, volei e futebol, apesar de terem tido na sua formação acadêmica atividades rítmicas, atividades expressivas e atividades da cultura popular, além de outras modalidades esportivas. Este fato contradiz com um dos princípios fundamentais da

Educação Física Escolar que refere-se à necessidade de atendimento ao princípio da diversidade de experiências da cultura corporal.

Além disso, os professores formados na perspectiva "Científica" mantêm procedimentos diretivos onde a maioria das decisões são ainda tomadas pelo professor, que se interessam pouco pelas opiniões dos alunos, e requisitam a intervenção dos alunos, cognitiva ou motora em poucos momentos da aula. Verificamos também, por exemplo, que as regras dos esportes são seguidas rigorosamente, não havendo espaço para a transformação das regras pelos alunos.

Ainda com relação ao aspecto metodológico, observamos que também os professores formados na perspectiva "Científica" empregam procedimentos tradicionais como longas filas e colunas e muitas atividades envolvendo estafetas.

É aqui que abrimos um parêntese para questionar qual deveria ter sido a contribuição das sub-disciplinas da Educação Física que compõem o modelo curricular que estamos chamando de científico. MAGILL (1990) em resposta a esta mesma questão afirmou que os conhecimentos referentes a aprendizagem motora deveriam oferecer aos professores de Educação física uma imagem do processo de aprendizagem, ser um guia de pensamento que orienta a prática, e que ao final conduz os processos de ensino.

O exemplo da sub-disciplina Aprendizagem Motora

Se os conhecimentos da Aprendizagem Motora tivessem efetivamente servido como um guia, nestes anos em que a disciplina foi oferecida na graduação, alguns procedimentos utilizados na prática da Educação Física seriam bastante diferente do que ela é hoje. Um exemplo pode ser observado quando os professores de Educação Física escolar insistem em organizar as atividades através de longas filas. Este procedimento não considera o próprio conceito de aprendizagem motora. Neste o papel da prática é determinante. Ora, por que permanecer tanto tempo em longas filas, se desta maneira a aprendizagem de movimentos é dificultada? Provavelmente, porque os conhecimentos da aprendizagem motora não têm servido de guia de procedimentos, ainda que se considere em muitos casos as limitações de materiais que são frequentes no ensino público. O emprego de procedimentos como filas estão na verdade muito mais atrelados ao modelo militarista porque passou a Educação Física.

A questão que se coloca por ora é; por que o modelo "Científico" não apresentou os resultados desejados ao nível da prática? Ou ainda, por que os conhecimentos derivados das ciências mães não chegaram a influenciar definitivamente a prática, como observamos na nossa pesquisa? Em outras palavras, é preciso nos

perguntarmos por que a teoria não chega à prática? Ou ainda, por que os teóricos são tão frequentemente resistentes à prática, ou vice-versa?

O DISTANCIAMENTO TEORIA X PRÁTICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL "CIENTÍFICA"

LAWSON (1990) é de opinião que o problema da relação teoria x prática ocorre fundamentalmente devido ao paradigma positivista que domina a produção do conhecimento. Ou seja, se por um lado as características da produção do conhecimento atenderam às exigências da ciência positivista, por outro lado pouco auxiliaram na prática pedagógica da Educação Física. O autor destaca que diferentemente dos pesquisadores, a linguagem dos professores é não-formalizada, pois se apoia em conhecimento tácito, isto é, "acomodação dos resultados de pesquisa à estrutura de referência e ao contexto de trabalho único de cada pessoa. Assim, os professores constroem sua própria versão do conhecimento útil, que é marcado política e culturalmente. Ou seja, a prática é construída e estruturada socialmente.

No sentido de compreender melhor o distanciamento entre a teoria e a prática julgamos necessário identificar as características do modelo positivista que têm impedido ou dificultado a utilização dos conhecimentos científicos na prática profissional. Várias características derivadas da concepção epistemológica dominante na área, dificultaram a aplicação dos conhecimentos no ensino da Educação Física. Entre elas podemos citar; pesquisas realizadas em situações artificiais, geralmente em situação de laboratório, emprego de tarefas distantes do contexto real, busca de uma fundamentação teórica generalizadora, o negligenciamento do contexto de trabalho do profissional e a fragmentação do conhecimento. Estas características em conjunto ou isoladamente, vem impedindo que os conhecimentos produzidos nas diferentes sub-disciplinas sejam organizados de tal maneira a auxiliar a prática do profissional em educação Física tal como propõe PEREZ GOMEZ (1992);

"Conhecimento teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente não em parcelas isoladas da memória semântica mas, em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p.103).

A atuação do professor de Educação Física: para além da formação profissional

LAWSON (1993) vai mais além e afirma que, apesar de todo o investimento realizado no sentido de modernização das Faculdades de Educação Física em termos de mudanças curriculares, a questão da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática permanece insolúvel. De acordo com esse autor, tal fato decorre, em grande parte, da circunstância de que a fonte principal de conhecimento dos professores e, especificamente dos professores de Educação Física, perpassam pelas experiências efetivamente vividas por eles nos anos escolares e no contexto de trabalho.

A atuação profissional deve então ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não só como consequência direta da formação profissional "Científica" oferecida nos bancos da Universidade. Esta atuação é na verdade muito mais complexa e podemos destacar os seguintes elementos que a compõem:

- As experiências anteriores do sujeito enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo grau.

- As expectativas da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas.

- As restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico e outras.

- Ao impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores.

Além disso, é preciso reconhecer que o professor de Educação Física quando ensina atividades da cultura corporal utiliza diferentes fontes de conhecimento e não apenas a científica como acreditam muitos pesquisadores da Educação Física. É como LOVISOLO (1995) afirma "...o professor de Educação Física age primafacie como um bricoleur...que a partir de fragmentos de antigos objetos guardados no porão, constrói um objeto novo no qual suas marcas não desaparecem" (p.28).

Esta prática profissional não seria portanto decorrente apenas do conhecimento da ciência, mas englobaria também a arte.

Com outras palavras, PEREZ GOMEZ (1992) assim entende a construção da epistemologia dos profissionais:

"Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Ainda que possam ser explicitados e conscientizados mediante um exercício de meta-análise, a maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito"(p.102).

A perspectiva discente: algumas reflexões

Para iluminarmos ainda mais a questão da formação profissional recorremos ao trabalho de BETTI (1994)³ que traz depoimentos de alunos do último ano da graduação refletindo sobre a sua própria formação profissional. Tais depoimentos reforçam a necessidade de repensarmos a formação profissional especialmente no que se refere a integração teoria x prática. Vejamos alguns deles:

"... as disciplinas deveriam ser mais teórico-práticas, não só teoria, não adianta saber, por exemplo, que tem que fazer o alongamento do músculo tal, acho que deveria demonstrar, saber como tem que fazer. O professor só diz que tem que alongar mas não diz como é. Acho que tem que ser mais completo, acho que tem que ter mais experiência - teoria x prática."

"... então eu acho que o dia a dia faz com que você consiga ver a teoria na prática, você recebe a criança e pensa - espera lá - o que o professor falou mesmo? - Será que o que ele falou vai dar certo? Daí dá para relacionar."

"...a pessoa chega lá fora e é aquele choque quando vai dar aula. Não sabe nem o que vai falar com os alunos. Se já tivesse tido alguma experiência seria mais fácil."

As reflexões destes alunos em conjunto com os resultados do estudo apresentado parecem encaminhar alternativas muito próximas daquela explicitadas por SCHON (1992);

"Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada...Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias." (p.91).

O autor continua e afirma que se o modelo da racionalidade técnica é incompleto ou insatisfatório devemos buscar outro modelo que contemple as competências requeridas nas situações práticas (SCHON, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em oposição a vertente da racionalidade técnica SCHON (1992) propõe o modelo calcado na "teoria crítica" que resgata para o espaço pedagógico a reflexão na ação e sobre a ação. Isto é, a insuficiência dos

modelos e regras para a prática pedagógica é suprida pela reflexão artística sobre a realidade. Assim, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor. "O que pode ser feito, creio, é incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua" (p.91).

Assim, na Educação Física as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da formação curricular refere-se a adoção de um modelo curricular onde a prática de ensino não compareça apenas no final da formação, pelo contrário que se estimule a prática desde a formação inicial. Mas, é preciso esclarecer que esta prática deve ser acompanhada de perto de um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação.

Além disso, a proposta de implementação de um modelo de currículo temático deve ser discutida atentamente, pois a fragmentação do conhecimento no modelo atual é evidente. O currículo temático permitiria a integração dos conhecimentos produzidos nas diferentes sub-disciplinas para contemplar temas relacionados à aplicação profissional, de tal maneira que os professores ao invés de oferecerem as disciplinas da maneira tradicional (fisiologia do exercício, biomecânica e outros) deveriam relacionar os conteúdos das suas disciplinas dentro de determinados temas que são relevantes nas situações complexas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTO DE ALBUQUERQUE, L. M. & DARIDO, S. **Possibilidades e limites: a pedagogia do movimento**, Anais do IV Simpósio Paulista de Educação Física, Rio Claro, 1993.
- CARMO, A. A. **Educação Física: crítica de uma formação acrítica: um estudo das capacidades e habilidades intelectuais solicitadas na formação do profissional de Educação Física**. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de São Carlos, 1982.
- COSTA, V.L. **Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo: Ibrasa, 1984.
- DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 15, p.181-186, 1993.
- LAWSON, H. A. Teachers uses of research in practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p.366-374, 1993.

³ BETTI, I.C.R. Avaliação da formação profissional em licenciatura em Educação Física na UNESP - Rio Claro: A visão dos alunos (trabalho não publicado)

- LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, v.42, p.161-183, 1990.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MAGILL, R. Motor learning is meaningful for Physical Educations. **Quest**, v.42, p.126-1333, 1990.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação física cuida do corpo e "mente"**. São Paulo: Papirus, 1983.
- MOREIRA, W.W. **Educação Física: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Ed Unicamp, 1991.
- PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHON, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In Novóia, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TINNING, R. Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem-setting In. WILLIAN, T.; ALMOND, L. & SPARKES, A. (Ed.). **Sport and physical activity; moving towards excellence** (The proceedings of the AISEP World Convencion, Loughborough University, UK, 1990). London, E & Spon, 1992.