

A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E OS FENÔMENOS EDUCATIVOS E SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR¹

THE REFLEXIVE PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE EDUCATIVE AND SOCIAL PHENOMENA IN SCHOOL DAILY ROUTINE

Deiva Mara Delfini Batista Ribeiro*

RESUMO

O objetivo do presente estudo é contribuir com as reflexões em Educação Física a partir do cotidiano escolar, em uma perspectiva de prática pedagógica reflexiva. Para este estudo de caso adotou-se como referencial teórico-metodológico a investigação-na-ação (ELLIOTT, 1994) mediada pela reflexão (SCHÖN, 2000), a ser realizada por meio de entrevista, sessões de estudo e intervenção pedagógica com uma professora-formanda do curso de Educação Física. A prática pedagógica reflexiva evidenciou fenômenos educativos e sociais emergentes do cotidiano escolar em relação aos quais o futuro professor deve estar preparado para fazer mediações. Os resultados apontam que o professor deve estar em contato com as situações conflituosas da prática docente em sua concretude desde o início de sua formação, apropriando-se do referencial teórico-crítico e tornando-se autônomo para investigar sua própria prática. Neste sentido, a epistemologia da prática reflexiva crítica cumpre seu papel.

Palavras-chave: Educação física. Cotidiano escolar. Prática pedagógica reflexiva.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem alimentado discussões nos meios acadêmicos, políticos e sociais, na busca de respostas às necessidades educativas e formativas derivadas das transformações vividas pela sociedade como um todo. Reformas, inovações, tendências, produção acadêmica, formação docente, escolarização, entre outros, têm sido objeto de reflexão entre os estudiosos, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Este texto tem por objetivo contribuir com essas reflexões abarcando a prática pedagógica em Educação Física na perspectiva da prática reflexiva, em um “meio ecológico complexo, um cenário vivo e mutável, definido pela interação simultânea de muitos fatores e condições”, que caracteriza a escola (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.102).

Elliot (1994) considera que a intervenção do professor no âmbito da aula, assim como em

qualquer prática social, pode transformar-se em um autêntico processo de investigação, pois as ações humanas, as situações sociais e os problemas do cotidiano são experimentados pelo professor e seus alunos. Nesse sentido, considere relevante trabalhar com a formação reflexiva de uma professora-formanda (PF) do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá, oferecendo-lhe subsídios teórico-metodológicos da epistemologia da prática, para o desenvolvimento de sua docência em uma turma da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá.

Dessa forma, este estudo de caso foi desenvolvido por meio de um processo de investigação que privilegiou quatro momentos: 1) entrevista inicial com a professora-formanda, com vista a conhecer quais sentidos foram apropriados durante o processo de sua formação; 2) sessões de estudos entendidas como momentos de formação reflexiva da PF; 3) docência da referida professora

¹ Este trabalho é parte da dissertação intitulada: “A Epistemologia da Prática Reflexiva na Formação inicial do professor de Educação Física”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel.

* Professora Mestra do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

no ensino fundamental, por meio do conteúdo da dança escolar e 4) análise e discussão da trajetória desenvolvida à luz da epistemologia da prática reflexiva, visando a obter subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física.

A análise da entrevista realizada com a **PF** permitiu-me trazer a lume os limites de sua formação, qual seja, a racionalidade técnica, bem como apontou para uma visão reducionista e fragmentada de Educação Física que a considera como “corpo em movimento, saúde”, cuja prática pedagógica está voltada para o desenvolvimento das habilidades motoras, levando em consideração as faixas etárias dos alunos.

Romper com essa visão cartesiana de docência e ampliar a limitação teórica e conceitual acerca da Educação Física constituíram-se em um grande desafio nesta pesquisa. Dessa forma, foram realizadas sessões de estudos semanais, durante dois meses, para estudar a epistemologia da prática reflexiva, preparando a **PF** para desenvolvimento de sua docência nessa perspectiva.

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

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

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

A reflexão-na-ação é o processo no qual o professor estabelece um diálogo reflexivo com a situação problemática, sem interrompê-la. Isso o leva a experimentos imediatos, imbuído de todo o arcabouço que lhe é peculiar, refletido em sua ação; portanto, o que o sujeito é, pensa e sente

aparece objetiva e significativamente em suas ações, configurando um conhecimento prático. No entanto, novos problemas e situações emergem que a reflexão-na-ação não dá conta de explicar e, nesta condição, o professor recorre a uma nova compreensão do fenômeno, outra perspectiva de análise, uma nova problematização, isto é, reflete de forma retrospectiva sobre o “o quê” e o “como” de suas ações, caracterizando a reflexão-sobre-a-ação.

A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação apresenta-se no momento em que, distanciado da ação, o professor posiciona-se criticamente perante os problemas, buscando sua teorização. Este momento é intencional na medida em que o professor é levado deliberadamente a reconstruir mentalmente a ação anterior e a progredir em seu desenvolvimento de forma a influenciar, alterar e elaborar novas ações, por meio de um conhecimento contextualizado.

Tais estudos subsidiaram a organização e o planejamento da docência da **PF**, na 4ª série, e apontaram para a necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva e investigativa do professor para que este se torne sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a prática reflexiva não deve limitar-se a um conjunto de técnicas a serem adotadas, mas deve compreender também a postura reflexiva que o professor assume frente aos desafios de sua carreira docente.

A REFLEXÃO-NA-AÇÃO E A REFLEXÃO-SOBRE-A-AÇÃO: OS FENÔMENOS EDUCATIVOS E SOCIAIS QUE EMERGEM DO COTIDIANO ESCOLAR.

A análise do desenvolvimento da prática pedagógica da **PF** por meio da dança escolar, mediada por estes dois momentos de reflexão, permitiu a coleta de subsídios para a formação inicial reflexiva do professor de Educação Física.

O encaminhamento proposto neste estudo resultou das ações pedagógicas desenvolvidas pela **PF** e, concomitantemente, das reflexões realizadas pela **PQ** (professora-pesquisadora) acerca dessas ações, marcadas por dois momentos que se integram - a reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Estes dois momentos de reflexão foram construídos a partir de reflexões

conjuntas e individuais após cada intervenção pedagógica.

A proposta inicial previu o desenvolvimento do trabalho contemplando a abordagem dos conteúdos da dança escolar, por meio de três eixos temáticos: o ritmo, a expressão corporal e a dança, e viabilizando, por meio da prática reflexiva, condições para a apropriação de novos conhecimentos em dança escolar.

Embora o conteúdo proposto tenha sido trabalhado não sem dificuldades, as características exacerbadas desta 4ª série P, a respeito da qual as informações foram previamente fornecidas e posteriormente confirmadas na prática pedagógica desenvolvida pela **PF**, suplantaram as dificuldades de ensino dos conteúdos e foram tomadas como objeto de estudo neste trabalho. As principais características da turma eram indisciplina, agressividade, sexualidade precoce e desinteresse, provocando a necessidade de conhecer as ações, reações e pensamentos dos alunos bem como as formas de atuação reflexiva condizentes com esses sujeitos da pesquisa.

Dadas estas características, a **PF** apresentou dificuldades em perceber esses alunos fora dos padrões estabelecidos pelas teorias de aprendizagem hegemônicas em sua formação. Os alunos não se enquadravam nas características das respectivas faixas etárias idealizadas pelas correntes pedagógicas por ela estudadas. Essa problemática vem sendo amplamente discutida em Educação Física. Diante das dificuldades em desenvolver a prática pedagógica crítica proposta pela Pedagogia Progressista, por exemplo, os professores buscam preencher esse vácuo com propostas pedagógicas que os ajudem a explicar o processo educativo propriamente dito. Essa evidência pode ser encontrada na análise realizada por Palafox e Terra (1997) a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a qual aponta que esse espaço foi justamente preenchido pelo construtivismo piagetiano respingado de nuances sociointeracionistas vigotskianas, sem que se apontassem claramente as diferenças epistemológicas entre os dois.

Evidencia-se, durante a formação inicial em Educação Física, a necessidade de criar meios para que os futuros professores compreendam e reflitam sobre as diferentes teorias psicológicas

que têm orientado a prática pedagógica a partir dos seus diferentes pontos de vista, disponibilizando-lhes opções que, juntamente com a análise crítica da sociedade, da função da escola e dos conteúdos escolares, possam enfrentar os embates oriundos da complexa realidade escolar, cumprindo sua função de mediadores nesse processo.

A REFLEXÃO-SOBRE-A-REFLEXÃO-NA-AÇÃO OU REFLEXÃO CRÍTICA.

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

A mobilização para compreender os fenômenos educativos e sociais mediante reflexões críticas possibilitou que a **PF** fosse eliminando paulatinamente as ações coercitivas durante sua intervenção pedagógica nesta 4ª série, muito embora seja preciso reconhecer que, nesse contexto, meu papel de pesquisadora e de mediadora conferia-lhe a segurança necessária para tais rupturas, tanto em relação a ela mesma quanto em relação à instituição escolar e todos nela envolvidos. Tal fato corrobora tanto as conclusões dos autores que tratam desta questão na formação reflexiva quanto aquelas a que se chegou no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao se buscar uma reflexão coletiva na escola acerca do comportamento destes alunos, as compreensões eram sempre superficiais e

localizadas fora do “muro da escola”. Apesar da boa vontade, esforço e empenho dos professores em amenizar os problemas, o senso comum imperava nas explicações, uma vez que “ou o aluno tinha déficit de aprendizagem ou problemas psicológicos ou família desestruturada, etc.” Isso colocou em pauta um questionamento que não difere do sistema educacional como um todo, ou seja: em qual perspectiva teórica buscaria apoio para compreender estas crianças? Novamente a reflexão crítica, dialógica e consensual possibilitou-me os alinhavos teóricos que, para mim, nesta pesquisa, tornaram-se coerentes.

O aluno, sujeito desta sociedade e dessa escola, vive as mesmas contradições, conflitos e indefinições, agindo e sofrendo suas conseqüências. Pelas relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento é que o aluno (a criança) internaliza conceitos que participam da formação da sua personalidade, de seu caráter, de sua consciência e do seu desenvolvimento como um todo. As principais correntes teóricas do desenvolvimento da criança, desde o Iluminismo até as correntes psicológicas que oferecem explicações para os processos subjetivos de apreender a realidade, os modos e estratégias de interação sobre ela, influenciaram sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem, o currículo, a didática e o processo educacional como um todo.

Freqüentemente, os estudos de cunho psicológico buscaram entender e explicar o processo pelo qual se desenvolvem as funções cognitivas, afetivo-sociais e motoras a partir das condições internas ao próprio sujeito, assumindo um caráter biológico. Dessa forma, o desenvolvimento psíquico é explicado como algo que acontece de forma natural, como conseqüência da maturação gradativa do organismo, sofrendo pouca influência do meio; ou seja, as características individuais são definidas por fatores endógenos, longe do mundo experiencial da criança.

Contrapondo-se a tais teorias, predominam, no século XX, as teorias psicogenéticas. Jean Piaget (1896-1960) deu importante contribuição. Segundo ele, as estruturas mentais da inteligência vão sendo construídas ao longo da infância e da adolescência, traduzidas em quatro fases: sensorio-motora, de 0 a 2 anos; pré-

operacional, de 2 a 7 anos; de operações concretas, de 7 a 12 anos; e de operações formais, de 12 anos até a vida adulta (PIAGET, 1973, 1983).

Piaget considerou tanto a hereditariedade quanto o ambiente, postulando que o conhecimento é sempre colocado em uma ordem que não varia, sejam quais forem as circunstâncias ambientais.. Para o autor, se o ambiente proporciona, de maneira adequada, os subsídios para o pensamento, as crianças aprendem por si próprias, requerendo pouca direção, mediação ou reforço por parte dos pais ou professores. Nesse sentido, o indivíduo, ao atingir o último estágio (lógico-formal), está apto a emancipar-se. Tal concepção produziu um grande impacto na educação e na escola, tornando-se referência nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas.

Sacristã e Pérez Gómez (1998, p. 55) oferece as derivações pedagógicas mais importantes que se alimentam nas proposições piagetianas, as quais são as seguintes:

A educação deve centrar-se na criança, ou seja, deve adaptar-se ao atual estágio de desenvolvimento. O princípio operativo mais importante na prática educativa é dar primazia à atividade. A criança deve descobrir o mundo por meio de sua atuação direta com ela. [...] A educação deve orientar-se para os processos autônomos e espontâneos no desenvolvimento e aprendizagem. Ainda que se reconheça uma relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem, afirma-se que é inútil e inclusive contra-producente querer forçar o desenvolvimento mediante a instrução. As fases de desenvolvimento têm um ritmo de maturação próprio e é um valor pedagógico o respeito à evolução espontânea. O ensino deve centrar-se nas capacidades formais, operativas, e não na transmissão de conteúdos. São aquelas que estimulam a capacidade do indivíduo para uma aprendizagem permanente (aprender a aprender, aprender a pensar). O egocentrismo natural da criança em seu desenvolvimento espontâneo é corrigido progressivamente mediante a comparação com a realidade cada vez mais ampla, que resiste a ser

enquadrada nas expectativas restringidas dos esquemas egocêntricos infantis [...].

As principais idéias piagetianas, esboçadas de forma muito sucinta, cumprem o objetivo de situar o leitor na concepção de aprendizagem predominante da **PF**. Para a realização deste trabalho, tomei outro referencial, de cunho psicológico, para buscar compreender esses alunos da 4ª série P. A Psicologia Histórico-Cultural, fundada na Ciência da História e preconizada por Vygotsky (1896-1934), pareceu-me oportuna pela convergência entre seus postulados e as reflexões conjuntas que a **PF** e eu tecemos nesse trilhar.

Se a educação deve ter como finalidade a formação do sujeito em todos os sentidos, deve-se considerar o desenvolvimento do indivíduo também em todas as dimensões, e não só na cognitiva, motora ou afetiva, dentre outras. A constituição de seus caracteres psíquicos deve ser explorada levando-se em conta o meio social, que repercute no sujeito individual e o transforma, como também transforma realidade. Essa relação é dialética, compreendendo um processo constante de tese-antítese-síntese ou ação-reflexão-ação.

Para Vygotsky (1984a), o indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. Os seres humanos aprendem quando interagem com outros, desenvolvendo ao longo do processo a internalização de formas culturais de comportamento e originando as funções psicológicas superiores. Tais funções caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como o controle do comportamento, a capacidade de planejamento, previsões, atenção, memória; ou seja, são mecanismos intencionais, ações conscientes e controladas, que fornecem ao indivíduo a possibilidade de independência.

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores ocorrem pela apropriação da bagagem cultural. Como afirma Lúria (1985), a grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento é adquirida pela assimilação da experiência histórico-social das gerações anteriores. Dessa forma, ao mesmo

tempo em que internaliza o repertório social, o sujeito o modifica e intervém em seu meio. Para essa apropriação e mediação, Vygotsky (1984b) destaca a importância da linguagem, da instrução e da colaboração do adulto.

A linguagem, enquanto signo mediador, encerra

[...] a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. [...] Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação da atividade mental infantil, não será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia da criança (LURIA, 1985, p. 11).

Destarte, a aquisição da linguagem é que permite ao homem elevar-se além da percepção direta e visual da análise de dados e relacionar objetos percebidos, possibilitando a organização da conduta de acordo com a reflexão categorizada do mundo. A linguagem encerra em si tanto o saber, os valores, as normas de conduta, quanto as experiências organizadas pelas gerações passadas, fornecendo sustentação a todas as funções superiores. Pela linguagem o psiquismo humano se desenvolve como um todo, de modo que a percepção, a atenção, o raciocínio, a imaginação e a memória operam mudanças no sujeito.

Nesse processo, Vygotsky (1984a) salienta o importante papel mediador exercido por outras pessoas nos processos de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada sujeito. O adulto, pelo método da instrução, pode introduzir a criança no mundo cultural e orientar o desenvolvimento das novas gerações. Os processos de aprendizagem, quando a criança atua em colaboração com alguém ou sob a direção do professor, são mais significativos, segundo Vygotsky, do que quando ela aprende sozinha. Nesse aspecto, antes de a criança construir o conhecimento, ela precisa se apropriar do conhecimento produzido historicamente.

Essa troca simbólica com o adulto (professor, tutor, família, amigos) possibilita à criança realizar tarefas e resolver problemas que

por si só seria incapaz de realizar. Tais trocas vão, progressivamente, criando condições para que ela alcance sua independência. Portanto, para os conhecimentos serem assimilados, não só eles devem fazer algum sentido para a criança, mas também esta deve ser orientada por outrem quando eles incidem no que Vygotsky (1984a) denomina de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha, ou desenvolvimento real, e aquilo que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente, ou desenvolvimento potencial. Para Vygotsky, esse é o espaço por excelência em que a instituição deve atuar e onde incide o processo de ensino-aprendizagem na escola, pois ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender pode ser ineficaz.

O professor reflexivo deve levar em consideração, a meu ver, a zona de desenvolvimento proximal em que se encontra o aluno, mais do que a faixa etária propriamente dita. Em relação a isso, Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 55) acentua que “as fases de desenvolvimento não definem para Vygotsky um ponto ou linha de capacidades que possam exercitar, mas uma relativamente ampla zona de desenvolvimento competencial [...]”.

Nessa perspectiva, esse pode ser um dos motivos do desinteresse pelo conteúdo que os alunos apresentam. A forma como a escola é constituída e os conteúdos são tratados parece não corresponder aos interesses e necessidades da criança, por não levar em conta seu mundo experiencial. O professor reflexivo deve, então, além de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, mediar essa apropriação, selecionando, em cada momento do processo pedagógico, os conteúdos que estão mais próximos da zona de desenvolvimento proximal.

O mesmo acontece em relação à indisciplina e agressividade dos alunos. O professor reflexivo deve buscar adequar as exigências às possibilidades e necessidades dos alunos dentro dessa faixa. Rego (1996) tece uma análise sobre os fenômenos da indisciplina/disciplina pautando-se nos postulados de Vygotsky, e justifica que esses postulados permitem um olhar menos fragmentário do que aqueles geralmente difundidos nos meios educacionais,

pois inspiram uma visão mais abrangente e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual. Para a autora, por meio das inúmeras interações sociais, a criança receberá informações e influências dos diferentes elementos (mediadores) que compõem seu grupo, abarcando desde as pessoas (pais, irmãos, amigos, professores etc.) até as instituições (família, escola), meios de comunicação - especialmente TV - e instrumentos (livros, brinquedos e objetos) disponíveis em seu ambiente. Dessa forma, a educação tem papel crucial nas funções psicológicas complexas, tais como o modo de agir consciente e deliberado, de autogovernar-se, que está diretamente ligado à disciplina. Por esse prisma, a autora destaca que o “problema da (in)disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola, já que na nossa sociedade, elas são as principais agências educativas” (REGO, 1996, p. 96).

Quanto aos problemas oriundos do ambiente familiar (limites, autoritarismo, permissividade), os alunos terão condições de superá-los, caso tenham a oportunidade de vivenciar um modelo diferente de educação. A escola, se entendida como local que possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar (já que proporciona o contato com o conhecimento sistematizado e com um universo mais amplo de interações), assume relevante papel, que não é o de compensar carências culturais, afetivas, sociais, por exemplo, mas de oportunizar o acesso a informações e experiências novas e desafiadoras, capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento (REGO, 1996).

Baseada em estudos desenvolvidos por Rego (1996, p. 100), assinala que

[...] as dinâmicas turbulentas presentes em muitas salas de aula (como, por exemplo, elevada incidência de conflitos, tensão, agitação e impulsividade motora, dispersão, descontrole emocional, falta de interesse, etc.) retratam, entre outros aspectos, os equívocos da escola em face das necessidades, interesses e possibilidades do aluno [...]. O comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de

aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologia que subestimam a capacidade do aluno [...], cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo, etc.

Existe um consenso entre os autores que discutem a indisciplina e a agressividade na escola, relacionando-as ao contexto social mais amplo, os quais corroboram a citação apresentada.

Giroux (1986), Apple (1989), Enguita (1989), Silva (1992), Vasconcelos (1994), Santos (1996), dentre outros, apontam que esta problemática se dá exatamente pelo confronto entre a adaptação e a transformação. Nessa relação dialética é possível compreender os comportamentos contraditórios como fenômeno social que vai sendo construído a partir das necessidades materiais surgidas em cada momento da sociedade humana. O professor reflexivo deve levar em conta essa tensão dialética com vistas a atingir conscientemente um objetivo. Nesse caso, a disciplina adquire o caráter de construção coletiva.

Charlot (2002) afirma que uma das principais fontes da violência escolar reside no fato de os professores não conhecerem o olhar dos alunos com quem estão trabalhando, e que professores e alunos funcionam em lógicas completamente diferentes, “cada uma pensando a própria legitimidade, sem conhecer a lógica do outro” (p. 99). Nessa mesma linha de raciocínio pode-se refletir sobre a sexualidade aflorada dos alunos.

Para Vygotsky (1984b), o psiquismo humano é formado pelas trocas entre o que é produzido socialmente e o que é construído a partir da interação, como uma conquista individual. Junto com a linguagem, portanto, a criança internaliza formas de pensar, de sentir, de ser. Dado o contexto atual da sociedade, em que a linguagem propagada pelos meios de comunicação de massa exerce influência quase hegemônica na transmissão de informações, a criança “vive e se desenvolve saturada de

estímulos, oprimida por pedaços de informação geralmente fragmentária e desintegrada cujo sentido para a elaboração de uma visão geral da vida, da natureza e da sociedade normalmente lhe escapa” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Para estes mesmos autores,

[...] é fácil supor que os esquemas de pensamento que a criança desenvolve, nas sociedades de mercado atuais, são o reflexo das influências culturais mais diretas, imediatas e onipresentes e que normalmente respondem às forças e interesses da propaganda e publicidade a serviço das forças que controlam o mercado (p. 63).

Em face do conteúdo deformado sobre o corpo, enquanto objeto de exploração, e reduzido às “experiências eróticas, filtrando toda essa energia para que permaneça apenas a satisfação sexual” (PALANGANA, 1998, p. 154), podemos inferir que a criança sofre a influência dessa realidade, da qual resulta um amadurecimento precoce em seu desenvolvimento unilateral. A formação reflexiva configura-se pela necessidade de os educadores transmitirem um conhecimento que ultrapasse o senso comum, possibilitando ao aluno perceber a carga ideológica implícita na linguagem propagada pelos meios de comunicação de massa, a qual afeta a realidade e o próprio indivíduo.

Luria (1979, p. 83) afirma que

[...] o mundo emocional do homem não é apenas incomparavelmente mais rico nem só isolado dos motivos biológicos; a avaliação das correlações das ações realmente exequíveis com as intenções iniciais, a possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos leva a que, paralelamente às categorias afetivas, formem-se no homem vivências e demorados estados de espírito que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem.

Souza (1997), discutindo a contribuição da psicanálise para o debate sobre sexualidade e escola, coloca que a escola está filiada a uma

tradição iluminista, que se fundamenta na idéia de que o conhecimento científico tem um poder libertador. No que tange à sexualidade, a informação sobre o sexo destinada à criança chega até ela por meio de manuais de educação sexual e se apóia na fisiologia do aparelho genital, em princípio ligado à reprodução; e em tempos de AIDS, a hegemonia dos meios de comunicação de massa filia-se então à obrigação de saúde e prazer.

Para Guirado (1997, p. 35), a escola, enquanto instituição, deve deixar que a “sexualidade surja para tomá-la em consideração”, o que significa compreender o aluno no todo, incluída aí a sexualidade. “O resto vem por acréscimo” (p. 38). A escola não precisa ser imediatamente terapêutica, intimista, religiosa ou agnóstica. “Ao ensinar, será, imediatamente, tudo isto. E basta” (p. 38).

Pinto (1997) entende que a função da escola é construir individualidades (identidades), e é dessa maneira indireta que dará sua contribuição ao amadurecimento da sexualidade juvenil.

As mudanças da sociedade pós-industrial que estamos vivendo, para Subirats (2000) estão produzindo quebras e rupturas nas identidades sexuais, de classes, e religiosas que, consideradas tradicionais, representam modelos reguladores das condutas individuais, criando vazios de normativa moral. Em relação à sexualidade, especificamente, a autora faz a seguinte referência:

[...] a destruição das identidades tradicionais e de suas formas geracionais de transmissão coloca inevitavelmente a necessidade de se encontrar novos critérios morais e novos instrumentos de socialização que não sejam regidos unicamente pelo mercado das mensagens mediáticas: de outro modo, os desastres multiplicam-se, como por exemplo, o da sexualidade. [...] Estimuladas a praticarem sexo pelos meios de comunicação, que o transformam no elemento central do prazer pessoal, e pela imitação crescente de um comportamento masculino que sempre foi mais livre, as jovens carecem de normas adequadas para saber como agir: tampouco as famílias não sabem como abordar a questão e quando o

fazem, utilizam tradicionais critérios repressores, ou limitam-se a facilitar os instrumentos necessários para evitar a gravidez. E o resultado é, forçosamente o crescimento da gravidez de adolescentes, que ninguém sabe como enfrentar, porque ninguém se sente responsável pela transmissão de normas de conduta [...] sendo que estas são o próprio fundamento da vida social (p. 200).

O sistema educativo, como instituição social que recebe mais diretamente as conseqüências negativas da falta de socialização normativa, é o primeiro que deve confrontar-se com comportamentos agressivos, falta de motivação e falta de projeto pessoal por parte das gerações mais novas, recebendo todas as críticas quando os desmandos de uma juventude violenta se tornam públicos.

Subirats (2000) avalia que, hoje em dia, a única instituição social que é expressamente planejada para a formação de pessoas jovens e oferece certa garantia de cobertura universal (ainda que não igualitária) é o sistema educativo. O autor postula a transformação desse sistema a partir do debate social sobre a natureza de uma nova moral e a transformação da figura docente, que, de forma coletiva, pode fazer o “ajuste entre os saberes e valores considerados necessários e as características do grupo concreto, suas necessidades, perspectivas e possibilidades reais” (p. 204).

A complexidade dos temas abordados nesse pressuposto, que se fizeram prementes nas práticas pedagógicas da PF, apontam para a complexidade do cotidiano escolar com que o futuro professor irá defrontar-se. Pode inferir, com base na bibliografia consultada, que essa problemática, sob diferentes aspectos e áreas de conhecimento, converge para a necessidade da discussão e intervenção a partir dos condicionantes da sociedade como um todo e do sistema educativo em particular. A formação reflexiva crítica, nesse sentido, cumpre seu papel se levá-los também em consideração. É nessa perspectiva que a docência adquire sua dimensão política, social, ética e, por meio da reflexão, o futuro professor pode apropriar-se de conhecimentos para discutir coletivamente as questões da sociedade, da escola, de seu papel

como professor e do aluno enquanto sujeitos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou-me conhecer e experienciar as bases em que está fundamentada a epistemologia da prática reflexiva (SCHÖN, 2000). Como estudo de caso, embora tenha um caráter de investigação pontual, permitiu-me generalizações e reflexões críticas acerca do meu próprio papel como mediadora nesse processo, bem como o vislumbrar de possibilidades de construção de uma prática pedagógica mediada pela reflexão, visando à formação reflexiva do professor de Educação Física.

Os professores responsáveis pela formação inicial devem ser capazes de refletir sobre sua própria prática de formação, investigando-a, em um processo contínuo, para torná-la mais ele dialogue reflexivamente com as situações

conflituosas da prática docente em sua concretude desde o início de sua formação (ZEICHNER, 1993), de modo a se tornar mais autônomo para investigar sua própria prática, de forma crítica, no momento de sua atuação e, posteriormente, como profissional.

Os três momentos de reflexão preconizados por Schön (1983, 2000), acrescidos do caráter investigativo e crítico, podem converter-se, de fato, em uma proposta de formação de professores, desde que atrelados à percepção das contradições que vivemos em nossa sociedade., Essa percepção permite compreender os problemas vivenciados pela educação para além dos limites da prática pedagógica. Conceber as contradições como fenômeno social significa utilizar esses espaços de oposições, conflitos e indefinições como momentos a serem construídos a partir das necessidades materiais surgidas em cada momento da sociedade humana, pois, se “a educação retrata e reproduz a sociedade [...] também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2002, p. 17).

THE REFLEXIVE PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE EDUCATIVE AND SOCIAL PHENOMENA IN SCHOOL DAILY ROUTINE

ABSTRACT

The aim of the present study is to contribute to the reflections in Physical Education based on the school daily routine, under a reflexive pedagogical practice perspective. The investigation-in-action (ELLIOT, 1994) was used in this case study as its theoretical-methodological referential, mediated by reflection (SCHON, 2000). Interviews, study sessions and a pedagogical intervention were applied to a female teacher who was going to be graduated in Physical Education. The reflexive pedagogical practice evidenced educative and social phenomena that emerge from the school daily routine, for which the future teacher should be prepared in order to accomplish mediations. The findings show that teachers should be in contact with the conflictive situations related to the teaching practice in its concreteness since the onset of their formation, adopting a critical theoretical referential, as well as becoming autonomous individuals in the sense of investigating their own practice. Therefore, the epistemology of the critical reflexive practice has an important role.

Key words: Physical education. School daily routine. Reflexive pedagogical practice.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmedicas, 2001.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1994.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUIRADO, M. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.
- _____. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PALAFIX, G. H. M.; TERRA, D. V. Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: ANAIS do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí – RS: Sedigraf, 1997. p. 11-23.
- PALANGANA, J. C. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-113.
- _____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmet, 2001.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. A epistemologia genética. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: CONTRERAS, J. A. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, H. D. S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 43-51.
- REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996. p. 15-33.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.
- _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, Tomaz T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.
- SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SOUZA, M. C. C. C. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-23.
- SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 195-205.
- VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984a.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984b.
- ZEICHNER, K. M. A. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 116-138.
- ZEICHNER, K. M. A. **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.

Recebido em 05/06/05

Revisado em 10/10/05

Aceito em 15/10/05

Endereço para correspondência: Deiva Mara Delfini Batista Ribeiro, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, CEP 87020-900, Maringá-PR.
E-mail: dmdbribeiro@uem.br