

ENSINO REFLEXIVO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DR^a IRENE C. RANGEL-BETTI

Departamento de Educação Física – Unesp- Rio Claro. Membro do LETPEF – Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física. E-mail: tatirene@rc.unesp.br

MS. ZENAIDE GALVÃO

Universidade Camilo Castelo Branco e Universidade Taubaté. Membro do LETPEF – Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física. E-mail: zgalvao@uol.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo foi trabalhar o conteúdo de uma disciplina do ensino superior na perspectiva do ensino reflexivo, que prevê a reflexão antes, durante e após a aplicação de uma aula. Levando em consideração estes pressupostos, a disciplina foi dividida em duas partes: uma ministrada pela professora responsável e colaboradora e outra por duplas formadas pelos alunos-professores. Estes recebiam orientações sobre alguma parte da aula (objetivo e/ou conteúdo e/ou estratégia e/ou material), discutiam, planejavam e entregavam previamente o plano de aula às professoras. Após ser ministrada a aula, dois alunos selecionados antecipadamente faziam as primeiras observações referentes ao encaminhamento da aula sendo aberta, posteriormente, a discussão ao restante da classe. Os resultados deste tipo de modelo de ensino sugerem que os alunos adquirem uma postura reflexiva, tornando-se capazes de fazer e ouvir críticas, bem como analisar aulas, observando sua adequação pedagógica referente à clientela, procedimento, atitudes etc. A experiência foi significativa também para as professoras, que conheciam a teoria sobre o modelo reflexivo de ensino, mas não sua utilização prática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino reflexivo; relação teoria/prática.

INTRODUÇÃO

Estudiosos da formação docente (Carreiro da Costa, 1994; Lawson, 1989; Lortie, 1975) verificaram que a aprendizagem da profissão não principia com o início de um curso da licenciatura; esse aprendizado começa com as experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos do ensino fundamental e médio. Carreiro da Costa (1994), tratando especificamente da Educação Física, coloca que foram muitas horas de exposição “a idéias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades da Educação Física” bem como as práticas dessa disciplina (p. 27).

A graduação é a fase de formação inicial do profissional, é o período que o professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos, além das competências necessárias para enfrentar de maneira adequada a carreira docente. Se essa fase não provocar mudanças na concepção que esses alunos carregam para o curso, decorrentes de suas experiências anteriores ao início do curso de graduação, as idéias anteriores irão exercer influência permanente e decisiva na sua prática pedagógica (Carreiro da Costa, 1994).

Percebemos que a formação de professores de Educação Física, atualmente, reflete os currículos das escolas de graduação, ou seja, o tradicional-esportivo ou o técnico-científico, na maioria das vezes. Tais currículos formam um aluno que apresenta uma certa insegurança no início da profissão, uma vez que a preparação para o magistério ocorre principalmente no último ano, na disciplina “Prática de ensino”, que não parece ser suficiente para fornecer, sozinha, segurança na atuação pedagógica (Betti & Rangel-Betti, 1996).

Em parte, este problema vem sendo resolvido pelo acréscimo de 120 horas/aulas de prática de ensino aos novos currículos, através da Nova LDB n. 9.394/96, o que soma 300 horas de estágio. Entretanto, apenas esta modificação pode não ser suficiente para os futuros egressos. Entendemos que, além da quantidade de horas/aulas, há necessidade de uma nova forma de se preparar o aluno-professor que passe principalmente pela experiência de “praticar em sala de aula” em várias disciplinas ou, pelo menos, algo que se aproxime muito desta prática. Isto só será possível quando outros professores, e não apenas os responsáveis pela disciplina Prática de Ensino, assumam tal necessidade.

Assim, partimos da premissa que o aluno necessita ser inserido na prática de ensinar o mais cedo possível e, segundo Pérez-Gómez (1992), construa e compare “novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas” (p. 110). Esta possibilidade daria ao futuro profissional condições de experimentar a prática sem, no entanto, sujeitá-lo às pressões que a prática verdadeira carrega.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Schön (1992) propõe a interface do ensino reflexivo que favorece ao aluno refletir *antes, durante e após* a prática de ensinar. Embora, apesar das considerações do autor sobre o fato de que todo o corpo docente (e até mesmo funcionários) deveria estar engajado neste processo, entendemos que é muito difícil sensibilizar a todos para que alterem o próprio currículo, e até mesmo suas próprias ações enquanto docentes, para esta mudança.

Uma outra compreensão desta proposta diz respeito a mostrar aos alunos que a prática não é formada apenas pelo conteúdo advindo da *formação*, mas sim da junção da própria *história de vida* e do acúmulo de *experiências* aos longo dos anos de exercício (Tardif, Lessard; Lahaye, 1991). Nossa intenção neste trabalho foi alertar o aluno para o fato de que, principalmente no início da profissão erra-se muito, pois falta-lhe justamente a experiência, o que não deve representar nenhum motivo para que o mesmo desista, muito pelo contrário, pelo erro também se aprende, desde que haja uma reflexão sobre esse erro e ele possa significar mais uma forma de aprendizagem profissional.

Segundo Perrenoud (1993) carecemos de práticas pedagógicas que se baseiem em uma articulação entre a teoria e a prática nos programas de formação profissional. O autor propõe que os alunos sejam também iniciados o mais rapidamente possível na prática da investigação, pois isto auxiliaria a ver a prática com outros olhos. Ao propormos a utilização da *interrogação, identificação de problemas e possíveis soluções*, estamos possivelmente contribuindo para uma melhor formação, rumo a um profissional reflexivo.

Mizukami (1986) propõe que os currículos de licenciatura se estruturam de forma a não considerar teoria e prática de maneira dicotomizada, mas sim que façam o aluno, a partir da prática, “refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática” (p. 108). Em outras palavras, não propomos a volta da prática pela prática, como podem erroneamente supor alguns, mas sim um redirecionamento “*teoria-prática-teoria*” por meio da reflexão.

Pensamos, assim, em elaborar para uma das disciplinas do curso de licenciatura da Unesp, Rio Claro (Educação Física Infantil) – uma vez que uma das autoras é a responsável por ela – uma forma de ministrá-la que se aproximasse do ensino reflexivo proposto por Schön (1992) e defendido por outros autores. Dessa forma, ao alterar a direção da disciplina para uma proposta de ensino reflexivo, o objetivo foi verificar como os alunos-professores reagiriam frente a ela.

Muito embora não possuíssemos um “roteiro” de como agir, propusemos uma trajetória, que será descrita a seguir, baseada no modelo reflexivo de ensino.

METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO

Classificamos este estudo como um tipo de pesquisa-ação onde houve um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, um relato dos resultados e uma análise baseada na literatura referida anteriormente (André, 1995).

O presente trabalho foi desenvolvido no Depto. de Educação Física da Unesp (Rio Claro-SP), na disciplina Educação Física Infantil durante o primeiro semestre de 1996. Participaram desse trabalho a professora responsável e colaboradora, na época aluna do programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade Humana da Unesp, além de 38 alunos matriculados. Havíamos tomado contato com a literatura acima referida mas, até o presente momento, não conhecíamos nenhum trabalho que fornecesse detalhes de como desenvolver uma disciplina baseada nesta metodologia. Após abraçarmos a idéia de trabalhar sob este enfoque, realizamos reuniões para elaborarmos um plano de ação. De posse dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos elaboramos a estratégia, a qual descreveremos a seguir.

Portanto, o objetivo central desse trabalho foi levar o aluno do curso de Licenciatura em Educação Física a refletir sobre o que faz, como e por que o faz. O objetivo da disciplina foi analisar e integrar os principais fundamentos teóricos da Educação Física; caracterizar a criança de 2 a 12 anos dentro dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores e elaborar planos de aulas de Educação Física Infantil, organizando e aplicando atividades físicas adequadas a essa faixa etária.

Os conteúdos eleitos na disciplina foram, tanto em relação à pré-escola quanto a alunos da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental: habilidades básicas e capacidades perceptivas; características psicomotoras e cognitivas da faixa etária, brincadeiras e jogos da cultura popular e músicas infantis, confecção de materiais alternativos, elaboração de planos de aulas em diferentes perspectivas, procedimentos didáticos, filmes – que mostravam o cotidiano de crianças que se encontravam na faixa etária abordada – transformação e criação de jogos, leitura e discussão de um livro e artigos trazidos pelos alunos sobre Educação Física Infantil.

O plano de ação

Dividimos os tópicos do programa pelo número de aulas, de tal forma que as primeiras aulas foram ministradas apenas pelas professoras, com uma parte teórica e uma teórico-prática. Após quatro aulas os alunos foram divididos em duplas e trabalharam assim até o final do curso. Foram então sorteados os dias em que as duplas ministrariam as aulas, bem como os dias em que seriam responsáveis pela observação e discussão sobre a aula de outra dupla.

Para a confecção das aulas os alunos recebiam algumas orientações, faziam investigações sobre o assunto e, somente de posse desse conhecimento planejavam-nas. Por exemplo: as professoras forneciam o objetivo da aula e a faixa etária e/ou os materiais. Locais e estratégias seriam de livre escolha da dupla. Outras vezes as professoras definiam a faixa etária e o material; em outras os alunos tinham liberdade para escolher todos os elementos – desde objetivos até material. O objetivo da aula também poderia ser apenas trabalhar em grupos, ou ainda sem exclusão dos alunos, e assim por diante. As dúvidas, que por ventura existissem, seriam sanadas junto às professoras. Procuramos, assim, trabalhar na perspectiva da investigação (Perrenoud, 1993).

As aulas transcorriam da seguinte forma: em um primeiro momento as professoras ministravam o conteúdo da disciplina – teórico ou teórico-prático – e, a seguir, os alunos–professores ministravam a aula, por eles elaborada, a seus colegas. O tempo de duração de cada aula foi de 20 minutos. No total eram apresentadas três aulas por dia, totalizando uma hora de duração. Apenas um aluno da dupla ministrava a aula, o outro tornava-se uma espécie de ajudante, interferindo apenas quando necessário.

Após o final de cada uma dessas aulas os alunos-observadores faziam suas considerações e o aluno-professor, bem como o outro componente da dupla, justificava sua opção ou conduta. Somente após ter se esgotado os comentários é que a discussão era aberta aos demais alunos do grupo. As tarefas de análise e regência eram individuais, enquanto as de redigir as aulas eram em dupla.

A análise realizada pelos alunos observadores (que poderia ser entregue no próximo dia – apesar de ser feita verbalmente logo após a aula) era baseada nos seguintes itens:

Aula ministrada por _____

- 1) As estratégias correspondem aos objetivos da aula?
 - 2) As estratégias e objetivos estão adequados à faixa etária?
 - 3) Qual a postura do aluno-professor frente à classe?
 - 4) Qual a postura dos alunos em aula?
 - 5) O material foi utilizado adequadamente?
 - 6) Qual a adequação do tempo de aula?
- Caso a aula seja um jogo:
- 1) comente a habilidade do professor em apresentar (explicar) o jogo
 - 2) idem em intervir e/ou modificar o jogo
 - 3) idem em motivar o grupo para o jogo
 - 4) idem para incentivar os alunos a sugerir ou modificar regras

Diante dessas questões os observadores deveriam discutir e argumentar seu parecer sobre cada item pois, de acordo com Carreiro da Costa (1994), o sucesso pedagógico em Educação Física exige que o professor tenha a “capacidade de articular habilidades de diagnóstico, de instrução, de gestão e de mediação, adaptando o comportamento à especificidade da situação educativa...” (p. 32).

Finalmente, cada aluno-professor que houvesse ministrado uma aula recebia a tarefa de responder às seguintes questões:

“Prezado(a) aluno-professor(a)

Estas informações nos serão muito importantes e, cremos, auxiliarão na formação de muitos professores. No entanto, como todos os alunos da turma passarão pela mesma experiência, solicitamos que as mesmas sejam confidenciais para não criar expectativas nos demais alunos, inclusive para sua dupla. Gratas por sua colaboração.

- 1) Quais suas expectativas antes de ministrar a aula?
- 2) Como você se sentiu no exato momento de iniciar a aula?
- 3) Como você se sentiu no decorrer da aula?
- 4) Idem no final da aula?
- 5) Você sentiu necessidade de modificar a aula em algum momento? Como isto aconteceu?
- 6) Você gostou (ou não) de ministrar a aula? Por quê?
- 7) Você considera esta experiência válida? Por quê?
- 8) Você acha que, para os próximos anos, devemos continuar com este tipo de estratégia?
- 9) Aconteceu, durante a aula, algo que você gostaria de comentar?

Ao remeter o aluno a esse processo de analisar seu próprio desempenho, estamos considerando que o professor também é agente ativo de sua formação pois, segundo Carreiro da Costa (1994), o desenvolvimento pessoal e a maturidade psicológica são consideradas a chave para a competência de ensinar.

Da avaliação

Procuramos modificar também a avaliação, entendendo que estávamos trabalhando com um processo e não apenas com um produto. Compreendemos a importância do produto, mas não descartamos o processo. Entendemos, também, que nosso objetivo era transformar o aluno em um crítico de seu próprio

trabalho mas que, a princípio, ele poderia aprender a observar e criticar aulas. Optamos por avaliar quem estivesse fazendo a observação crítica e não quem ministrava a aula. Entretanto, esta foi apenas uma das avaliações, outras como leitura e apresentação de um artigo, leituras individuais com discussão em pequenos e grandes grupos, bem como a leitura de um livro foram igualmente levadas em consideração. Realizaram, além disso, uma redação *sobre seus oito anos*, que auxiliou muito no trabalho de reflexão, fazendo com que os alunos, de certa forma, voltassem à sua infância para, posteriormente, compararem sua experiência com a teoria relativa à criança de oito anos. Outra experiência interessante foi a redação, em duplas, de uma aula estoriada. Algumas duplas sorteadas fizeram ainda a apresentação dessas aulas.

Das dificuldades

Uma análise do trabalho desenvolvido nos leva a crer que essa forma de ação é extremamente válida, muito embora seja igualmente trabalhosa. Fazíamos reuniões toda semana para analisar o material recolhido (as respostas ao questionário), bem como selecionar o conteúdo das próximas aulas e o que solicitar dos alunos. Como também estávamos participando ativamente de um processo que estava sendo praticamente criado por nós, em alguns momentos ficávamos em dúvida sobre o método. No entanto, essas dúvidas eram importantes e necessárias, pois nos fortalecia e fazia com que procurássemos na literatura os esclarecimentos necessários para dar continuidade ao processo.

Apenas uma dupla não conseguiu uma boa integração e foi desfeita, passando a trabalhar individualmente. Infelizmente um dos parceiros não se adaptou ao outro principalmente por não serem da mesma turma e, conseqüentemente, não possuírem tempo livre em comum.

DOS RESULTADOS

No início, alguns demonstraram não saber lidar com a crítica, entendendo-a mais como destrutiva do que construtiva. As primeiras análises deram conta de que os alunos-professores não estavam muito à vontade, bem como ocorreram algumas “brincadeiras” desnecessárias. Este foi um dos pontos negativos do trabalho mas, felizmente, contornado no decorrer das aulas. Cremos que, pelo fato de nunca haverem participado de um processo como este, os alunos não o levaram a sério no começo. Foi, entretanto, um risco que tivemos de correr. No desenrolar do processo, e bem rapidamente até, eles foram se acostumando e entendendo cada um a sua responsabilidade enquanto professor, analista ou participante da

aula. Em dado momento faziam, eles próprios, comentários sobre sua atuação ou opção de conteúdo ou estratégia, portanto os alunos-professores eram levados a refletir sobre a finalidade, os objetivos e os resultados do seu trabalho.

Os comentários negativos sobre a repetição de estratégias de outras disciplinas serviu como um estímulo à criatividade e, de certa forma, como uma obrigação de pesquisar atividades que fossem diferentes. Para nós, o fato de serem os próprios alunos a fazerem este tipo de crítica significou, por si só, um referencial de reflexão.

O ensino de Educação Física é caracterizado pela complexidade e pela incerteza e também por situações que podem ser previstas de antemão. Dessa maneira, o professor deve possuir a capacidade de orientar este ensino sobre três aspectos: *a reflexão técnica* – o professor centra a sua atenção sobre a eficiência das estratégias e atividades utilizadas para alcançar os objetivos; *a reflexão prática* – o professor examina a oportunidade e adequação dos objetivos das estratégias e dos resultados obtidos e *a reflexão crítica* – o professor preocupa-se com os aspectos morais e éticos da atividade educativa (Van Nanen *apud* Carreiro da Costa, 1994).

Em relação a como se “sentiram” antes da aula, a maioria sentiu-se ansiosa, com muita expectativa e um certo receio quanto à participação do grupo. A observação de um aluno foi muito interessante afirmando que, antes do início da aula, ele acreditava que estivesse preparado mas, quando viu os “alunos” em silêncio, olhando para ele, sentiu, entre outras coisas, um enorme calafrio. Isto demonstra a insegurança que deve ser entendida como normal, inerente ao processo de início da profissão (Cushing, Sabers; Berliner, 1992).

Os alunos que ficaram menos ansiosos foram os que já haviam passado pelo processo de ministrar aulas em algum momento de suas vidas, antes ou depois do ingresso no curso. Outras preocupações disseram respeito ao fato de se sentirem observados pelos analistas, o que causava um certo desconforto, muito embora isto tenha servido de incentivo a outros. Para um dos alunos, o fato de haver analistas contribuiu para que os alunos-professores pudessem se “corrigir o tempo todo”.

Pérez-Gómez (1992) coloca que a aprendizagem do processo de ensinar, durante a formação profissional é o momento em que ainda é permitido errar, e, neste caso, a função do tutor (professoras) adquire maior importância. No futuro se errarem, não terão a quem recorrer, mas poderão reconhecer o erro e investir no acerto. Para uma das alunas, após a formação profissional, eles terão que “encontrar sozinhos” os erros, o que pode ser mais difícil, segundo ela.

No decorrer da aula (meio da aula) os alunos-professores afirmaram que *relaxavam* um pouco, ficando menos ansiosos, embora ainda preocupados com o

conteúdo, os analistas e o tempo da aula – que era sempre controlado. Um dos alunos ponderou que planejar é totalmente diferente de colocar o planejado em prática e que só se aprende por experiência. Discutimos isto com os alunos, ou seja, a relação teoria/prática. Muito embora compreendamos que a aula apenas se aproximava do real, ela pode incutir nos alunos a responsabilidade significativa de se ministrar uma aula. Entendemos como Mizukami (1986) que falta aos cursos profissionalizantes de formação de professores uma maior integração teoria/prática.

Um ponto positivo apontado por este tipo de estratégia residiu no fato do trabalho ser sempre acompanhado de uma aula ministrada pelas professoras, onde havia a possibilidade de se conhecer antecipadamente os interesses, necessidades e o programa apropriado à faixa etária, além de considerações sobre a didática adequada, uso de materiais alternativos etc.

O fato de ministrar uma aula foi muito significativo para essa turma, principalmente porque não possuíam muita experiência, mesmo faltando apenas um ano e meio para se formarem¹.

Alguns alunos afirmaram que modificaram estratégias no momento da aula, demonstrando uma reflexão *durante a ação*. Estas modificações ocorreram por: sobrar ou faltar tempo de aula, percepção de desmotivação por parte dos participantes ou até mesmo entusiasmo – uma das alunas comentou que se “empolgou” durante a aula e acabou criando mais estratégias.

Cushing, Sabers, Berliner (1992), ao comparar professores experientes com iniciantes, afirmam que uma das atitudes dos iniciantes é seguir à risca o que é planejado, desta forma, cremos que os alunos-professores deste estudo fugiram à regra, pois foram capazes de interceder *durante* o processo.

A estratégia de solicitar o preenchimento de um questionário aos alunos-professores depois das aulas fez com que eles refletissem obrigatoriamente após a ação (reflexão sobre-a-ação proposta por Schön (1992)).

Como considerações finais os alunos-professores afirmaram que a estratégia utilizada na disciplina serviu como uma base sólida de conhecimento, embora a crítica ao fato de não estarem ministrando aulas para crianças tenha sido geral, coisa que já esperávamos e procuramos sanar em anos seguintes. Apesar dessas considerações, alertaram que a estratégia pôde servir como experiência ampla, principalmente para quem não havia ainda passado por isso.

¹ Embora o curso de graduação da Unesp-Rio Claro esteja no momento oferecendo mais oportunidades de prática orientada, cremos que ela poderia iniciar-se mais cedo, logo nos primeiros anos escolares, a exemplo do que faz atualmente a Faculdade de Medicina da Unesp, *campus* de Botucatu.

CONCLUSÃO

Resolvemos investir em um processo que geralmente ocorre no final da formação profissional em Educação Física, na disciplina de Prática de Ensino, por entender que este deve iniciar-se até mesmo durante o primeiro ano de curso. Embora sem um roteiro de como proceder, procuramos seguir os preceitos do ensino reflexivo de D. Schön e outros autores, para os quais a reflexão e a solução de problemas deve fazer parte de um *continuum* na formação acadêmica.

Neste estudo as situações de aula, embora nunca possam se repetir para ninguém – professores experientes ou iniciantes – possibilitaram a resolução de problemas, fazendo do aluno um agente atuante – e não passivo – de seu processo de formação.

Um dos pontos positivos foi o aluno aprender a conviver com a crítica no decorrer do trabalho, coisa que nem sempre é fácil de se aceitar. Esta mesma crítica fez com que modificassem a conduta de “copiar” estratégias, bem como incentivou os alunos a pesquisarem melhor para compor a aula.

As observações escritas indicam que os alunos refletiram antes, durante e após o processo de ensinar, o que nos leva a crer que atingimos nossos objetivos. Isto ficou claro nas afirmativas contidas nos resultados, o que levou os alunos a relacionarem a teoria e a prática, fazendo-os co-autores de sua formação profissional.

Reflexive teaching an undergraduate class in Physical Education

ABSTRACT: The purpose of this paper was to work on the content of an undergraduate class through reflexive teaching point of view, which foresee the reflection before, during and after class. Considering these assumptions, the class was divided into two moments: with two teachers, the class teacher and a visitor teacher, and the other with students-teachers. The later were giving orientation about some parts of class (purpose and/or strategy, and / or instruments). They discussed, planned and previously they provided the teachers with the class plan. After teaching the class, two pre-selected students started talking about their impressions, then the discussion was opened to all students. The results of this teaching model suggest that students get a reflexive attitude, becoming able to criticize and accept critics, as well as to analyze classes, observing its pedagogical adequacy in terms of clients, its procedures, its attitudes etc. The experience was also significant to the teachers who had known the theory about reflexive teaching but not its practical use.

KEY-WORDS: Reflexive teaching; theory-practice relation.

(continua)

(continuação)

Enseñanza con reflexión en la enseñanza superior en la Educación Física

RESUMEN : El objetivo del texto ha sido trabajar lo contenido de una disciplina de la enseñanza superior en la perspectiva de la enseñanza con reflexión, con la previsión de la reflexión antes, durante y después de la aplicación de una clase. Llevándose en consideración estos presupuestos, la disciplina fue dividida en dos partes: una ministrada por el docente responsable y colaborador y otra por dos alumnos de los alumnos-maestros que han sido orientados acerca de alguna parte de la clase (objetivo y/o contenido y/o estrategia y/o material). Discutieron, planearon y hicieron previamente la entrega del plan de clase a los docentes. Después de la ministración de la clase, dos alumnos seleccionados con antecedencia harían consideraciones concernientes al encaminamiento de la clase siendo abierta, posteriormente, la discusión a lo restante del grupo. El resultado de este modelo de enseñanza puede sugerir que los alumnos adquieran una postura de reflexión, tornándose capaces de hacer y escuchar críticas, así como analizar clases con observación de su adecuación pedagógica referente a la clientela, procedimiento, actitude etc. La experiencia ha sido significativa también a las maestras que tenían conocimiento acerca del modelo reflexivo de enseñanza, pero no acerca de su utilización práctica.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza con reflexión; relación teoría-práctica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E.D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BETTI, M.; RANGEL-BETTI, I. C. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v.2, n.1, p.10-15, 1996.

CARREIRO DA COSTA. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista de Educação Física da UEM*, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CUSHING, K., SABERS, D., BERLINER, D. C. Olympic gold. Investigation of expertise in teaching. *Educational Horizons*, v.70, p.108-114, 1992.

LAWSON, H. From rookie to veteran: workplace conditions in physical education and induction into the profession. In: TEMPLIN, T.; SCHEMPP, P. (Eds). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press, 1989.

LORTIE, D. *School teacher*. Chicago: Chicago University Press, 1975.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A. *Os professores e a 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 a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, p.215-233, 1991.