

# A PRÁTICA EM QUESTÃO

DEMANDAS DA INCERTEZA  
E DA COMPLEXIDADE PARA  
A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR E PARA A  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**RODRIGO TETSUO HIRAI E  
SAMUEL DE SOUZA NETO**

# A PRÁTICA EM QUESTÃO

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO  
Responsável pela publicação desta obra

Luiz Marcelo de Carvalho  
César Donizetti Pereira Leite  
Maria Rosa Rodrigues de Camargo  
Flavia Medeiros Sarti  
Jaqueline dos Santos Oliveira

RODRIGO TETSUO HIRAI  
SAMUEL DE SOUZA NETO

# A PRÁTICA EM QUESTÃO

DEMANDAS DA INCERTEZA  
E DA COMPLEXIDADE PARA  
A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR E PARA A  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**CULTURA  
ACADÊMICA**   
*Editora*

© 2012 Editora UNESP

**Cultura Acadêmica**

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na Fonte  
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

---

H559p

Hirai, Rodrigo Tetsuo

A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na educação física escolar e para a formação profissional / Rodrigo Tetsuo Hirai, Samuel de Sousa Neto. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-360-1

1. Professores de educação física Formação. 2. Prática de ensino. I. Sousa Neto, Samuel. II. Título.

12-9298.

CDD: 371.1

CDU: 37.011.3-051

---

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias  
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

Apresentação 7

Introdução 11

1 A prática em questão 33

2 Demandas para a prática docente 83

3 Demandas para a formação profissional 123

4 A título de conclusão, uma proposta: A prática como um processo de “iniciação” à docência 141

Referências bibliográficas 147



# APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta o estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, cuja linha de pesquisa foi a Formação de Professores e o Trabalho Docente, filiado também ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no campo da Educação Física (NEPEF); Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DFPPE e Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE).

Na literatura que vem sendo produzida sobre o tema, é recorrente a constatação de que a instabilidade dos ambientes no quais ocorrem a prática docente demandam, por parte dos professores, saberes que vão além dos conhecimentos técnico-científicos. Porém, os cursos de formação profissional privilegiam as disciplinas teóricas e pouco trabalham os ditos saberes práticos.

No âmbito desse processo, este estudo busca compreender as demandas dos elementos de incerteza e complexidade, característicos da docência, para a prática pedagógica e para a formação profissional no campo da Educação Física escolar. Dessa forma, constatamos a necessidade da realização deste estudo em função da importância da investigação da prática e da aproximação com o campo empírico. Para isso, realizamos a análise documental e o registro/interpretação de



situações práticas de ensino, em aulas de Educação Física, de forma entrelaçada à avaliação de entrevistas e ao estudo dos referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, tratando das temáticas: prática pedagógica; incerteza; complexidade; e formação profissional.

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas da rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP, nos espaços em que ocorriam as aulas pertencentes à disciplina de Educação Física, no ano de 2010. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, de cunho compreensivo.

Com base nos registros de aulas, compreendemos a prática docente como um processo de tomadas de decisão que implica a incerteza. É, portanto, uma ação de caráter complexo, que demanda saberes para além dos conhecimentos técnico-científicos.

O imprevisto/urgência, a dispersão, a indisciplina e a dificuldade para compreensão/aprendizagem caracterizaram-se como situações que demandam a tomada de decisão e a emissão de juízo.

A dimensão intrapessoal, a relação interpessoal e a articulação da representação e da ação se caracterizaram, assim, como elementos constituintes dos saberes práticos, adquiridos da experiência profissional.

Tendo em vista os resultados obtidos pela pesquisa, indicamos a constituição de uma teoria mais realista em relação à prática e, também, a aproximação entre os campos da prática e da formação profissional como demandas dos elementos de incerteza e complexidade, assim propomos um possível encaminhamento para tal demanda com base no estabelecimento da ideia da prática como um processo de iniciação.

Diante do exposto, a organização deste livro contempla a seguinte formatação: no Capítulo 1 – “Introdução” –, apresentamos a pesquisa e situamos a sua significância para o desenvolvimento da prática docente e da formação profissional no campo da Educação Física. Nesse momento, indicamos, ainda, os objetivos do estudo, assim como caracterizamos os procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, contextualizamos os locais de realização da pesquisa de campo, assim como apresentamos os professores parti-

cipantes. Na parte final, tecemos alguns comentários sobre a hermenêutica como técnica de interpretação.

No Capítulo 2 – “A prática em questão” –, buscamos, a partir do estudo da literatura da área, exercer um olhar para a compreensão dos diferentes significados/concepções de prática pedagógica no campo da Educação Física.

No Capítulo 3 – “Demandas para a prática docente” –, estudamos a prática no local em que se realiza: nas escolas. Com base em uma perspectiva não normativa dos fenômenos práticos e na interpretação das aulas registradas, ministradas por três diferentes professores da rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP, refletimos a prática em sua relação com os fenômenos práticos, incertos e complexos.

No Capítulo 4 – “Demandas para a formação profissional” –, por meio do estabelecimento de um quadro teórico que tem como referência as literaturas indicadoras de um novo modelo de organização curricular, discutimos as implicações postas pela incerteza e pela complexidade, enquanto elementos característicos da docência, para uma ressignificação da prática no campo da formação profissional da Educação Física escolar.

No Capítulo 5 – “A título de conclusão, uma proposta: A prática como um processo de ‘iniciação’ à docência” –, fazemos alguns apontamentos sobre as realizações do trabalho e as possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos.



# INTRODUÇÃO

## Contexto teórico do estudo

A prática profissional na Educação Física escolar tem sido cercada por uma série de atribuições, muitas delas depreciativas. Essa afirmação tem como referência tanto a literatura indicada como a minha experiência como estudante e, hoje, professor de Educação Física no ensino fundamental da rede municipal de Indaiatuba. Como docente, percebo essa condição de inferioridade como decorrente de perspectivas de mundo que valorizavam mais as artes liberais do que as artes mecânicas, mais a *epistême* do que a *techniqué*. Assim, ao olhar para a prática pedagógica, ou prática de ensino, tanto na minha formação profissional como hoje, no campo de atuação, observo uma questão hegemônica que tende a privilegiar a teoria em relação à prática. Condição essa que não é particular nem à área, nem ao campo da Educação como um todo.

Nesse contexto, entendemos tal visão, que deprecia a prática profissional, como decorrente da tradição aristotélica. Por fazer crer na possibilidade de se conhecer algo apenas no plano abstrato, das ideias, tem como consequência a valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual. Assim, a referida concepção, presente nos mais diversos segmentos sociais, tem direcionado o modo de organização de muitas das profissões dos tempos atuais (Hawking; Mlodinowl, 2005; Cesana; Silva, 2006).

Ao analisar os programas de formação profissional no campo da Educação Física, deparamos-nos com o predomínio dos currículos de orientação técnico-científica. Tal modelo curricular valoriza as disciplinas teóricas e fundamenta-se na ideia de que estas, balizadas pela ciência, seriam suficientes para orientar a prática profissional, estabelecendo, dessa forma, uma relação unilateral. Pensando a prática como um local de aplicação de conhecimentos técnico-científicos, os referidos programas legam às entidades científicas a incumbência e a responsabilidade de produzirem, por si só, os métodos e os procedimentos que serão aplicados nos locais de prática (Betti, I.; Betti, M., 1996).

No entanto, sem negar a importância das contribuições da ciência para o avanço do conhecimento, questionamentos têm sido elaborados no sentido de que os métodos científicos não se realizam de forma ideal nos complexos contextos da prática. Os instáveis ambientes de atuação profissional exigem saberes que vão além daquilo que se estuda nas universidades, nas salas de aula. A prática demanda, por parte dos professores, conhecimentos que só podem ser adquiridos pelo próprio exercício da docência, nos contextos de intervenção. Isso porque a mobilidade das situações reais não se molda às prescrições técnicas da ciência (Darido, 1995; Betti, I.; Betti, M., 1996).

Em suma, no campo da formação profissional, há orientações que ressaltam importância da prática como portadora de um conhecimento valioso e necessário (Souza Neto, 1999; Kunz, 2006).

Porém, dirigindo-nos aos campos de pesquisa, das áreas da Educação/Educação Física, veremos que, também nos trabalhos investigativos, a prática tem sido relegada a um segundo plano. As referências à prática profissional e aos seus contextos de realização pouco têm aparecido nas pesquisas. Os pesquisadores, como se sentissem um certo desgosto em relação à necessidade de lidar com assuntos práticos, tendem a dar preferência às refinadas investigações de cunho teórico, dotadas de maior prestígio. Ademais, quando direcionam seus trabalhos à investigação da atividade docente propriamente dita, costumam desenvolver os estudos com base em um

ponto de vista normativo (Tardif, 2000). Porém, como cita o autor, as normas, mais do que descrever estados do mundo, prescrevem maneiras de ser ao mundo. Assim, “[...] os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (Ibid., p. 12). Ou seja, os teóricos, quando se aproximam do campo empírico, não o fazem no sentido de dialogar com o mesmo, de modo a apreender possibilidades para o avanço do conhecimento, com base na compreensão do cotidiano escolar. O que terminam por se fazer é abordar a realidade de ensino com a simples finalidade de avaliar e ilustrar o que está dentro e o que está fora das normas produzidas pela ciência. Dessa forma, pouco se tem feito no sentido de compreender “o que é a prática”. Prática, esta, cujos fenômenos os profissionais da área têm tido inúmeras dificuldades para lidar.<sup>1</sup>

Diante da carência de pesquisas que atentem para a importância da prática, considerações que advogam a favor de estudos realizados em situações concretas de ação têm sido incitadas (Bergson, 1979; Kunz, 1995, 2006; Tardif, 2000).

O pensador e filósofo Bergson (1979) defende a aproximação com o campo empírico e entende que quanto mais viva for a realidade tocada, mais profunda será a sondagem. Como argumentação de seu ponto de vista, o autor cita, como o marco inicial da ciência moderna, o dia em que Galileu decidiu investigar as leis que regem os movimentos dos corpos por meio da observação do rolar de uma bola sobre um plano inclinado. Dessa maneira, o cientista italiano buscou os Princípios da Física no movimento em si, ao invés de procurá-lo em conceitos, como o fez Aristóteles.<sup>2</sup>

---

1 Feyerabend (2007) afirma que se os críticos de uma prática assumem a condição de observador com respeito a ela, mas permanecem participantes da prática que lhes fornece suas objeções, falando a língua e usando os padrões dessa prática, pensam descobrir limitações, falhas e erros, tudo o que realmente acontece é que as duas práticas – a que critica e a que está sendo criticada – não se ajustam mutuamente.

2 Em Hawking e Mlodinow (2005) entenderemos melhor o pensamento de Bergson. Segundo os autores, antes de Galileu, as pessoas acreditavam nas ideias de Aristóteles a respeito do movimento dos corpos. Para o pensador grego, ao soltar-se dois corpos no ar, o mais pesado cairia de forma mais rápida, pois seria “mais puxado” em direção

Tardif (2000), com base na compreensão de que os saberes profissionais só possuem sentido quando postos em relação às situações de trabalho, pois são nessas situações que são construídos e modelados, julga ser um absurdo a realização do estudo dos saberes profissionais dissociado do contexto da prática.

Nesse mesmo sentido, Kunz (1995,2006) adverte a Educação Física para o fato de que não apenas a teoria é uma necessidade da prática, mas também a prática é uma necessidade da teoria. Segundo o autor, a observação dos fenômenos práticos não se apresenta como uma opção, mas como uma necessidade de fato. É por meio dela que as situações reais de ensino contribuirão para o desenvolvimento da área. Para ele, a Educação Física não poderia avançar por uma via única, situada em espaços que compreendem laboratórios, livros e gabinetes, mas que, de forma limitada, não acolha os eventos práticos:

Se o campo didático-pedagógico relacionado ao profissional que atua diretamente na prática não for, sequer, mencionado nas avançadas elaborações teóricas da área, resta pouca esperança, no desenvolvimento de valores, compromissos e interesses pedagógicos, para revolucionar, também, a prática cotidiana do professor. (Kunz, 2006, p.14.)

Dessa maneira, Kunz (2006) defende uma relação dialética entre os âmbitos teórico e prático da Educação Física escolar. Por compreender que a complexidade – e a não linearidade – dos eventos práticos não permite, aos pesquisadores da área, o distanciamento em relação ao campo empírico, o autor aponta para a importância de investigar, cada vez mais, a própria prática e refletir sobre ela. Indi-

---

à terra. E, como, de acordo com a tradição aristotélica, acreditava-se que era possível descobrir todas as leis do Universo por meio do pensamento puro, ninguém nunca havia conferido tal pressuposição. Até que Galileu fez algo semelhante à situação descrita. Ele deixou bolas de diferentes pesos rolar para baixo em um declive liso, pois nessas condições seria mais fácil a observação da diminuição da velocidade dos corpos. Contudo, pelas medições efetuadas, constatou-se que cada corpo aumentava sua velocidade em taxas iguais, qualquer que fosse o seu peso, contrariando a suposição do pensador grego.

ca assim, a necessidade de visualizar possibilidades para a Educação Física com base no lugar onde ela está sendo realizada, no próprio ambiente de intervenção pedagógica.

Diante dessa compreensão, emergiu o desafio particular de estudar esse fenômeno que perpassa tanto a minha história de vida como a própria trajetória da Educação Física.

## Objetivos

Pelas razões apresentadas, este estudo teve como objetivo:

- Compreender as demandas dos elementos de incerteza e complexidade característicos da docência para a prática pedagógica e para a formação profissional, na Educação Física escolar.

No sentido de alcançar esse propósito, nos propusemos aos seguintes recortes:

- Compreender diferentes entendimentos/significados da prática docente presentes na literatura, referentes aos estudos e às pesquisas da Educação/Educação Física escolar e da formação profissional;
- Compreender a prática pedagógica em sua relação com os fenômenos práticos, incertos e complexos em seu contexto de realização;
- Refletir sobre as demandas desses fenômenos práticos para uma ressignificação da prática docente, nos campos da atuação e da formação profissional na Educação Física escolar.



## Procedimentos metodológicos

### Caracterização do estudo

Com base nos objetivos citados anteriormente e nas classificações propostas por Gil (1996), fundamentamos este trabalho na pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, de cunho compreensivo.

Por pesquisa descritiva entende-se os trabalhos que têm como propósito a descrição das características de determinado fenômeno (Gil, 1996). Para o autor, tais pesquisas são utilizadas usualmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

### Levantamento dos dados

A pesquisa de campo foi realizada com base na análise documental do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) das unidades escolares escolhidas, nos planejamentos de aula dos professores, bem como no registro de aulas de Educação Física.

Em cada uma das três unidades escolares da rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP, foram filmadas duas aulas ministradas a uma mesma turma e registramos uma aula por dia.

O registro das aulas teve a função de permitir a interpretação paulatina e sob diferentes perspectivas/olhares. Utilizamos uma câmera fotográfica digital para captação de fotos e uma câmera de vídeo para o registro das cenas.

Sobre a importância da observação direta e registrada, Schön (1992) orienta:

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação directa e registada (...) que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos (Schon, 1992, p. 90).

Sem desconsiderar o fato de que quanto maior fosse o número de aulas/turmas/escolas observadas, maiores seriam as possibilidades deste trabalho, a delimitação do campo de pesquisa foi determinada entendendo-se que, por se tratar de um estudo de cunho compreensivo, e não quantitativo, mais importante do que observar o maior número de aulas possível seria a compreensão criteriosa daquilo que se observa.

Ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores ministrantes das aulas observadas. Elas tiveram um caráter diagnóstico, com o objetivo de nos aproximar da devida interpretação das situações analisadas.

**Caracterização do campo e dos participantes da pesquisa:** O município de Indaiatuba/SP e sua rede municipal de ensino

### **Histórico e caracterização**

Localizado no estado de São Paulo, na região metropolitana de Campinas, o município de Indaiatuba, segundo o Censo de 2000, tem 146.829 habitantes. Número significativo, se considerarmos que no Censo de 1964 eram apenas 22.928; e no Censo de 1991 foram registradas 92.700 pessoas.

O crescimento populacional acelerado é atribuído, principalmente, à expansão, a partir da segunda metade do século XX, dos setores da indústria e dos serviços. Isto porque, até então, desde o final do século XIX, com a chegada de imigrantes da Suíça, da Alemanha, da Itália, da Espanha e do Japão, a economia da cidade baseava-se principalmente na agricultura.<sup>3</sup>

Assim como o crescimento demográfico e econômico da cidade, a rede de ensino do município tem se expandido de forma significativa nos últimos anos. Tal expansão tem sido atribuída, principalmen-

---

3 Informações disponíveis em: <<http://www.indaiatuba.sp.gov.br/cidade/historia/>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

te, às políticas, federais e estaduais, descentralizadoras do sistema público de ensino (Indaiatuba, 2004).

Até o ano de 1997 as únicas modalidades assumidas pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) eram a pré-escola e o ensino supletivo para jovens e adultos. A assunção do ensino fundamental se deu apenas recentemente, no ano de 1998, com o início do funcionamento de quatro escolas, que atendiam 2.329 alunos (Indaiatuba, 2004).

Hoje, porém, com o processo de municipalização do ensino fundamental, após convênio firmado com o governo estadual, a rede se expandiu. Atualmente são 23 unidades escolares, que atendem 12.002 estudantes. Somando-se ainda 32 unidades na modalidade educação infantil, além de quatorze creches conveniadas e uma escola ambiental (Indaiatuba, 2004).

O corpo docente da rede, para o ensino fundamental, hoje é formado por 686 docentes. Sendo que, entre estes, há 41 professores de Educação Física.<sup>4</sup>

## As diretrizes pedagógicas da Seme

A rede municipal descreve os objetivos gerais do ensino da seguinte forma:

- Desenvolver a criatividade, a inventividade, a curiosidade, a criticidade, a capacidade de distinguir o provável do comprovável, a participação, a responsabilidade, a ética e a solidariedade;
- Estimular o desenvolvimento do pensamento, da reflexão, da cognição, da personalidade, da moralidade, da sociabilidade, do cuidado e autoconhecimento físico e emocional;
- Promover a autonomia intelectual e moral em reciprocidade e interação com o outro e o meio;

---

4 Informações disponíveis em: <<http://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/numeros-da-secretaria/>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

- Promover a inclusão dos alunos em todos os aspectos que compreendem o desenvolvimento humano (INDAIATUBA, 2004, p. 39).

Ao apresentar a sua proposta pedagógica, a Seme assumidamente adota como marca de seus pressupostos uma forte tendência construtivista. Influenciada pela teoria de Piaget – segundo a qual o ser humano, ao atuar sobre o mundo, constrói sua própria inteligência –, destaca a importância dessa perspectiva afirmando que, há mais de vinte anos, tem orientado os seus trabalhos com base nessa concepção (Indaiatuba, 2004).

Nesse sentido, a referida secretaria compreende o ambiente escolar como um local em que os alunos aprendem agindo, opinando, pensando, tendo iniciativa e sentindo. Com base nos pressupostos construtivistas, refuta as práticas de ensino que se centralizam na memorização, na repetição e no condicionamento. Entende que o educador não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente que interage com seus alunos, problematizando, refletindo e confrontando os saberes. Dessa forma, possibilita a busca e a construção do conhecimento pelo próprio aluno, por meio da formulação e reformulação de hipóteses (Indaiatuba, 2004).

Ao analisarmos a proposta pedagógica para a área da Educação Física, de forma resumida, observamos que a Seme estabelece como objetivos específicos da disciplina: conhecer a pluralidade de manifestações da cultura corporal; participar de atividades corporais de forma ativa, estabelecendo relações construtivas, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais; compreender o corpo humano como um organismo vivo, composto de partes que se integram; reconhecer as atividades que garantem qualidade e condições dignas de vida; buscar alternativas para problemas de ordem corporal, limitando o esforço em um nível compatível com as possibilidades de cada um; analisar criticamente os padrões de saúde e estética corporal divulgados pela mídia; e organizar autonomamente jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, seguindo e modificando regras (Indaiatuba, 2004).

## **Unidades escolares**

Excluídas as unidades escolares em que o autor deste livro atua como professor docente III de Educação Física, a escolha das instituições de ensino em que ocorreram as observações se deu pela supervisão da Seme. Esta adotou o critério de indicar escolas que estivessem bem estruturadas em termos de gestão escolar, para que as mesmas pudessem atender as demandas e melhor encaminhar os procedimentos requeridos para a realização da pesquisa de campo – disponibilização de documentos, agendamento de conversas/entrevistas e auxílio na solicitação de consentimento dos pais e responsáveis de alunos.

As informações sobre as unidades escolares foram obtidas por meio da análise documental PDEs referente ao ano de 2010 de cada um das escolas. Instrumento, este, adotado pela Seme para auxiliar no planejamento anual das escolas da rede.

### **Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) – A**

A escola foi inaugurada recentemente, em 2008. Nesse momento, seria a segunda escola do município a oferecer ensino em tempo integral. Em função desse diferencial, tem seu horário ampliado para oferecer, no período contrário às aulas, projetos de dança, práticas esportivas, artesanato, informática, música, apoio escolar, espanhol, leitura etc. Conforme o PDE da instituição, tal característica tem como objetivo beneficiar as mães que trabalham o dia todo e não têm com quem deixar seus filhos. Por esse motivo, além da educação escolar, a unidade oferece alimentação e segurança.

Localizada em uma região urbana periférica do município, iniciou seus trabalhos com duas classes de educação infantil e dez de ensino fundamental, mantendo a mesma configuração nos anos subsequentes, 2009 e 2010. Atende 329 crianças, de quatro a dez anos, em tempo integral.

Situa-se em um bairro residencial pequeno, constituído de apenas dez ruas. O bairro oferece saneamento básico, luz e coleta de lixo residencial. Há quatro estabelecimentos comerciais: uma padaria e três bares. A única área de lazer da região é uma praça próxima à escola, com parquinho, tanque de areia e campo de futebol. Há um ponto de ônibus em frente à escola. Possui ainda uma igreja católica e uma evangélica. Sua localização é distante do centro da cidade. A ligação com o bairro mais próximo ocorre por meio de uma estrada municipal.

Conforme a ficha informativa dos alunos, referente ao ano de 2009, a população que compõe essa comunidade escolar é em sua maioria de classe média/baixa. Os pais/responsáveis declararam ter uma renda média familiar em torno de um a cinco salários mínimos. Logo, a predominância dos salários variava entre 380 a 2 mil reais.

Os núcleos familiares costumam ser formados por três a cinco pessoas, caracterizadas por pai, mãe, avós e tios. Em alguns casos, o número aumenta para sete ou mais pessoas. A maior parte das famílias é constituída de pais que vivem juntos (65,36%). Porém, há uma parcela significativa dos pais que declararam ser separados (31,33%).

O grau de escolaridade é baixo. Grande parte da comunidade escolar não concluiu o ensino fundamental e pequena porcentagem dos adultos não é alfabetizada. Apenas 34,65% das pessoas declararam ter convênio médico. Ao passo que 63,55% das famílias dependem da saúde pública.

A escola possui treze salas de aula, secretaria, direção/coordenação, cozinha, lavanderia, pátio coberto, banheiros específicos para funcionários, para os professores, para deficientes físicos e para alunos, almoxarifado, sala específica para acomodação de livros, sala de informática, sala dos professores, sala de apoio pedagógico, duas salas com recursos materiais, um elevador e uma quadra de esportes coberta.

O corpo docente da escola é formado por 32 professores. Entre estes, quatro possuem licenciatura em Educação Física e atuam na escola com projetos de dança, práticas esportivas, recreação e ginástica, além das aulas de Educação Física ministradas no período diferente ao dos projetos.

A administração da escola fica a cargo de uma coordenadora, responsável pela direção da unidade escolar, e duas coordenadoras pedagógicas.

O quadro de funcionários de apoio é composto por cinco inspetores de alunos, uma secretária, duas oficiais de escola e seis serventes femininas.

### **Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) – B**

A escola iniciou suas atividades em 2003, com o funcionamento de duas salas de aula de primeiro ano. Totalizava, assim, 52 alunos no ensino fundamental. No período noturno, atendia três salas com um total de 134 estudantes do supletivo para jovens e adultos.

Não há informações acerca do número de alunos atualmente matriculados na unidade escolar, que está localizada em um bairro residencial distante, cerca de 1,5 quilômetros do centro da cidade. A região é cercada por indústrias e comércios de variados gêneros. Há instituições religiosas, grandes e pequenos supermercados, restaurantes, bares, clube social, casa de repouso, farmácias e associação de amigos do bairro. Possui um centro esportivo público, boa iluminação e adequada rede de água e saneamento básico.

O bairro é um dos pioneiros da cidade, no qual predomina a classe média. Porém, por receber crianças de diferentes localidades, a comunidade escolar possui um perfil heterogêneo. A escola, não raramente, também atende estudantes transferidos de escolas particulares.

Por oferecer, no período noturno, ensino supletivo para jovens e adultos, a faixa etária que dos estudantes que frequentam a escola varia entre seis e oitenta e cinco anos, aproximadamente.

A comunidade de pais é caracterizada como bastante participativa. A maior parte das famílias tem como instrução o primeiro grau completo e cerca de 40% possui nível universitário. A renda média está na faixa de seis salários mínimos. Conforme cita a instituição, tal condição tem possibilitado o trabalho voluntário dos pais, que participam com empenho e dedicação.

A escola é considerada pela própria instituição uma unidade de ensino de pequeno porte. Tem sete salas de aula, secretaria, biblioteca, sala de professores, uma sala para direção e coordenação, pátio coberto, almoxarifado pedagógico, cozinha, dispensa, duas salas de informática, refeitório e dez banheiros, sendo um adaptado para deficientes físicos.

Pelo fato de o prédio ter sido construído anexo a um salão, no qual funcionava até a década de 1980 uma fábrica de móveis, a escola não possui uma quadra esportiva. As aulas de Educação Física ocorrem em um espaço com dimensões aproximadas às de uma quadra, separado do salão citado por uma parede de gesso. Atualmente o salão é utilizado para abrigar variados eventos e festivais.

O corpo docente é formado por 34 professores. Dentre os quais, há três professoras de Educação Física. A maior parte dos professores possui formação em pedagogia. Apenas quatro possuem somente o magistério. Ainda há a presença de docentes especialistas nas áreas de Filosofia e Educação Artística.

A administração da escola fica a cargo de uma diretora e dois coordenadores. Uma coordenadora pedagógica, no período da realização da pesquisa de campo, estava afastada.

Uma secretária, uma oficial de escola, quatro inspetores de alunos e cinco serventes compõem o quadro de funcionários de apoio.

### **Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) – C**

A escola foi inaugurada em 1961. No ano de 1976, tornou-se escola estadual de primeiro grau. Em 1989, incorporou também o ensino do segundo grau.

Porém, em 2009, a escola possuía apenas alunos do segundo ao quarto ano. Já em 2010, a instituição recebeu uma sala de pré-escola; três salas de primeiro ano; uma sala de segundo ano; três salas de terceiro ano; além das já existentes. Atendeu, portanto, no ensino fundamental, um total de quatrocentos e cinquenta alunos – aproximadamente o dobro da população atendida no ano anterior.



Apenas recentemente, no ano de 2010, a escola foi municipalizada, ficando a administração a cargo da Prefeitura Municipal de Indaiatuba. O prédio e os equipamentos foram repassados para o município. Funcionários administrativos, inspetores e auxiliares de limpeza foram substituídos por servidores municipais. Não houve trocas na direção, na coordenação e no setor de cozinha. Os professores efetivos permaneceram e os cargos vagos foram ocupados por professores da rede estadual adidos.

Localizada em uma região urbana do município, próxima ao centro da cidade, a escola possui como modalidades de ensino a educação infantil e o ensino fundamental – 1º ao 5º ano.

Entre os problemas encontrados na instituição, estão a baixa participação dos pais e o pouco envolvimento da comunidade. Não há informações sobre a renda e o grau de instrução desses cidadãos.

A escola possui, com adequadas condições de uso: uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de leitura ou biblioteca, uma sala de TV e vídeo, dez salas de aula, um almoxarifado, uma despensa, um refeitório coberto, uma área de circulação interna, duas cozinhas, uma área de serviço, dois sanitários para os funcionários, dois sanitários para os alunos, e uma quadra de esportes coberta. Dispõe, ainda, de uma sala de informática em condição inadequada de uso, por falta de equipamentos permanentes.

No PDE dessa unidade escolar, não há maiores informações sobre o corpo docente, os funcionários administrativos e os funcionários de apoio.

## **Professores(as) de Educação Física**

As informações dos docentes sobre formação acadêmica, experiências de vida, trajetória profissional, concepção de ensino, planejamento e prática pedagógica são provenientes de dados coletados durante a realização de entrevistas semiestruturadas.

## Professora A – EMEB A

A professora A concluiu a graduação em Educação Física em uma faculdade particular da região. Após a obtenção do diploma, em 2005, iniciou uma especialização, em uma outra faculdade particular da região, na área de Educação e Terapia. Porém, não deu continuidade ao curso, pois o conteúdo não atendeu suas expectativas.

Optou pelo curso de Educação Física, pois admira a carreira de professor e gosta muito de dança, área em que atua desde os seis anos de idade, o que lhe conferiu significativa experiência prática. No período do desenvolvimento deste estudo, ela tinha 29 anos de idade.

A participante começou a trabalhar aos 10 anos, em serviços de escritório. Passou por diversas empresas, atuando em diversos setores: departamento financeiro, departamento pessoal, contabilidade, compras, vendas e departamento de estoque. Atuou ainda em uma empresa de componentes pneumáticos, momento em que chegou a fazer um curso de pneumática básica.

No segundo ano da faculdade, começou a estagiar nas áreas de dança e do lazer e a lecionar na rede de ensino do estado de São Paulo, local em que era professora eventual e, por isso, nem sempre atua na área da Educação Física, pois era convocada para substituir professores de outras disciplinas. Declarou não possuir boas memórias da experiência que teve na rede estadual, pois tinha dificuldade de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Em 2006, após concluir o curso de Educação Física, a docente ingressou em uma academia para ministrar aulas de musculação e ginástica. Nesse mesmo ano, passou a desenvolver, de forma paralela, atividades relacionadas à dança. Para isso, alugou um espaço em que reúne um grupo de dança formado por crianças. No momento em que o estudo de campo foi realizado, a professora ainda realizava esse trabalho.

No início de 2008, ingressou na rede municipal de ensino de Indaiatuba como professora de Educação Física. Atuou na área de Educação Física escolar nessa mesma instituição de ensino e em ou-

tras duas unidades escolares. No ano seguinte, em 2009, elaborou e desenvolveu um projeto de dança, na própria EMEB A. Em 2010, ano do desenvolvimento da pesquisa de campo, destinou uma carga horária de 25 horas ao projeto de dança. A sua jornada de trabalho foi complementada com a assunção de sete salas, na própria unidade escolar, para o ensino da Educação Física.

Além de coletar informações sobre a sua trajetória profissional, tínhamos como objeto conhecer as suas referências teóricas. Diante desse questionamento, a professora disse identificar-se com o construtivismo. No entanto, afirma não conseguir trabalhar com algumas turmas sob tal ótica.

Como fundamento para a prática pedagógica, além do referencial teórico, ela valoriza a experiência e os saberes adquiridos, por tentativa e erro, em sua trajetória profissional. Mencionou ainda a importância da troca de experiências com colegas de profissão.

Em relação aos planejamentos de aula, a professora alegou que devem ser apresentados mensalmente à coordenação pedagógica da unidade de ensino. Contudo, afirmou possuir dificuldades para realizá-los. Mudanças no calendário escolar – por exemplo, a aplicação de provas e a realização de passeios em datas não previstas no cronograma da escolar – e a indisciplina de determinados alunos foram apontados como questões determinantes para o não cumprimento do que foi planejado. Embora em alguns momentos tenha a sua atividade prejudicada por comportamentos indisciplinados, entende que, de uma forma geral, os alunos da escola não apresentam tal conduta.

Ressalta, ainda, que, dadas as particularidades de cada turma, é necessário trabalhar de forma diferente conforme os diversos contextos, que podem ser encontrados mesmo em turmas do mesmo ano letivo. Afirma que, por vezes, pensa em uma determinada forma de trabalho com um grupo, porém, ao tentar realizá-la, percebe que a aula não se desenvolve da maneira como havia imaginado. Diante disso, há a necessidade de mudanças.

Ao ser questionada sobre a turma com a qual desenvolvemos a pesquisa de campo – uma turma de 3<sup>o</sup> ano –, a professora caracteri-

za-a, com exceção de um episódio de agressão física por parte de um dos alunos, como uma sala tranquila, uma das melhores turmas da escola para se trabalhar. Atribui a atmosfera de tranquilidade ao fato de as atividades desenvolvidas não terem sido inteiramente novas para as crianças. Segundo ela, propostas pedagógicas inéditas dificultam o andamento das aulas.

## **Professora B – EMEB B**

A professora B é graduada em Educação Física por uma conceituada universidade particular do estado do Rio de Janeiro. Em 2009, frequentou um curso de pedagogia durante um ano, porém não o concluiu. No entanto, afirmou ter pretensões de retomá-lo.

Escolheu graduar-se em Educação Física em função do gosto pela dança. Iniciou sua prática aos 9 anos de idade. Com 15 anos, começou a trabalhar na área, dando aulas de dança na própria academia em que praticava a atividade.

Após concluir o curso de Educação Física, no ano de 1991, trabalhou por mais dois anos ministrando aulas de dança. Atuou, ainda, como professora contratada pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e em escolas particulares. Em 1993, mudou para o estado de São Paulo. Em 1998, começou a trabalhar como contratada da então Secretaria de Esportes, Lazer e Turismo (SELT) da prefeitura de Indaiatuba, exercendo atividades nas áreas de natação, ginástica olímpica e recreação. Nesse período, começou a ministrar aulas em escolas particulares de educação infantil, atuação que durou cerca de oito anos. No ano de 1999, ingressou na Seme, no ensino fundamental. Trabalhou em cerca de cinco escolas. Em 2007 assumiu, pela Seme, a função de coordenação de eventos, nas unidades escolares que demandassem tal prestação de serviço. Apenas no ano de 2010 voltou a atuar na área de Educação Física escolar, assumindo aulas na instituição de ensino em que desenvolvemos a pesquisa de campo e em uma segunda escola.

As suas principais referências teóricas são a psicomotricidade e os jogos cooperativos.

Relata que, no início da carreira, se frustrava nos momentos em que as aulas, que imaginava estarem perfeitamente adequadas para as turmas, não fluíam. Porém, por vir trabalhando tal conflito consigo mesma, hoje lida melhor com tais situações.

Apointa a indisciplina, a falta de ética e de moral dos alunos como uma realidade do cotidiano escolar e como um dos pontos, de sua prática profissional, que mais a incomoda. Atribui tal condição à sociedade e à família. Diz estar “desgastada” e considera a árdua rotina que enfrenta nas escolas a causa dos problemas de saúde que hoje possui.

Caracteriza o grupo de alunos dos quais registramos as aulas – uma turma de 2º ano – como uma turma agitada e ansiosa. Entende que há poucas crianças indisciplinadas. Mas que, apesar de poucas, conseguem influenciar o grupo. Ressalta ainda a presença de um grande número de meninos como um elemento agravante para o problema da “bagunça”.

Das aulas registradas, cita a ansiedade e o não cumprimento de ordens por parte dos alunos como pontos que dificultaram o desenvolvimento do trabalho. Porém, de forma geral, entende que a turma teve uma boa aceitação das atividades.

## **Professor C – EMEB C**

É graduado em Educação Física por uma universidade pública do estado de São Paulo. Ingressou no curso em 2001 e se formou em 2004. Possui ainda o grau de especialista em atividade motora adaptada por uma segunda universidade pública do estado de São Paulo. Apesar de o curso não ter atendido as suas expectativas, concluiu-o em 2006.

Menciona que seu pai não teve oportunidade de estudar e acreditava que, para alguém vencer na vida, era preciso trabalhar. Na época, por pretender obter autonomia financeira imediata, não tinha a pretensão de fazer faculdade. No entanto, as decepções nas experiências de trabalho e o contato com amigos que o incentivaram a continuar a estudar terminaram por estimulá-lo a ingressar em um curso superior.

A opção pelo curso de Educação Física se deu pela afinidade com a prática das modalidades esportivas – recordava das aulas de Educação Física como algo muito bom e prazeroso – e por não se identificar com trabalhos em locais fechados, como em escritórios.

Desde a infância, trabalhou no comércio de seus pais, localizado na cidade de São Paulo. Apesar de ter trabalhado com a família, o docente diz que a relação, em termos de cobrança, era rígida. Ao terminar o ensino médio, ainda trabalhou, por três anos, em diferentes empresas: uma distribuidora de autopeças, uma rede de lojas de roupas e acessórios, e uma distribuidora de laticínios.

Durante a faculdade, cursada no interior do estado, atuou em alguns projetos de extensão. Entre as experiências que teve, o docente destaca duas passagens mais significativas: por um projeto direcionado para a prática do basquete em cadeira de rodas; e por um projeto intitulado “Andarilhos da Alegria”, que trabalhava, de forma lúdica, os jogos e as brincadeiras, atuando, por vezes, em escolas de educação infantil.

Em 2005, após a conclusão da graduação, o professor retornou do interior do estado para a capital. Atuou como professor eventual na rede estadual de ensino de São Paulo. No ano de 2006, mudou-se para o município de Indaiatuba, onde começou a trabalhar como professor concursado na rede estadual. De forma paralela, atuava ainda na rede municipal de ensino de Monte Mor. Após seis meses, deixou esse último cargo para trabalhar em uma associação que atende pessoas com necessidades especiais, no município de Indaiatuba. Em 2008, por razões financeiras, deixou o cargo nessa associação e ingressou na rede municipal de ensino de Indaiatuba. Como professor concursado, na rede estadual, tem atuado, desde 2006, na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa. Em 2010, quando a referida instituição foi municipalizada, os professores e os gestores foram convidados a permanecer na unidade escolar. Assim, apesar de a escola, hoje, ser administrada pelo município, ele é, em termos burocráticos, professor da rede estadual, com carga horária de 20 horas. Enquanto professor da rede municipal de ensino, tem cumprido a jornada de 30 horas

semanais por meio da participação extraordinária em um projeto da Seme direcionado para o incentivo, nas unidades escolares, ao uso de recursos tecnológicos.

Em relação aos referenciais teóricos que fundamentam a sua prática, o docente optou por não se enquadrar em uma concepção de ensino ou linha de raciocínio específica. Porém, disse se identificar com os trabalhos de dois autores, em especial: João Batista Freire<sup>5</sup> e Jocimar Daólio. Mencionou ainda que, apesar de verificar a necessidade de fundamentar teoricamente as suas aulas, nos últimos anos, tem orientado seu trabalho mais pela vivência prática do que por orientações da literatura.

Considera que a experiência vivenciada nos últimos cinco anos, atuando em escolas, tem sido bastante significativa para a transformação de sua prática profissional. Segundo o professor, houve enriquecimento tanto em questões relacionadas diretamente à área da Educação Física quanto acerca da vivência e do convívio com os diversos atores no ambiente escolar: gestores, colegas, funcionários, pais e alunos.

Com relação ao planejamento das aulas, o professor disse ter o costume de, nas férias, rascunhar um planejamento anual que, durante o ano, acaba sofrendo algumas alterações. Ele costuma estruturar os conteúdos em seis temas que variam conforme o ano letivo em que está a turma. Tem reservado, nos últimos anos, um assunto para a escolha dos próprios alunos e não se preocupa com o enquadramento dos mesmos nos bimestres e semestres letivos. Também não tem se preocupado em seguir as orientações curriculares da Seme para o ensino da disciplina.

Não sabe afirmar se por descuido, ou por um processo natural – decorrente do fato de hoje possuir maior experiência profissional –, tem dedicado cada vez menos tempo para o planejamento das aulas. De forma parcial, atribui tal fato à sua extensa jornada de trabalho,

---

5 Darido (1998) aponta João Batista Freire como o principal autor da abordagem construtivista-interacionista da Educação Física. Referenciando-se nos trabalhos de Piaget, tal perspectiva é destacada pelo mérito de trazer para o debate a importância de a Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui.

consequência do acúmulo dos cargos como professor da rede estadual de São Paulo e da rede municipal de Indaiatuba.

As principais dúvidas que vivencia em sua prática pedagógica estão relacionadas à escolha dos temas e ao modo de trabalhá-los com as turmas. Em termos de dificuldade, citou a falta de tempo para melhor estruturar as aulas e a agressividade de alguns alunos, em particular.

Em relação à turma que filmamos nas aulas, uma parte significativa já teve aula com o docente em anos anteriores. A professora atual da classe, segundo o mesmo, é bastante firme com os alunos para manter a disciplina. Entende que a turma não possui grandes problemas de comportamento. Menciona as brincadeiras e conversas em momentos impróprios da aula como algo indesejável, mas compreensível. Cita a presença de alunos muito bons, que respeitam os colegas e que, muitas vezes, mesmo sem a solicitação do professor, questionam, produzem e trazem materiais. Em suma, diz ter uma boa relação com a sala; a qual se identifica com a prática da disciplina.

Especificamente sobre as aulas registradas, disse ter tido dúvidas sobre o que seria viável, ou não, para a abordagem do tema: voleibol. Esta foi a primeira turma do ciclo I – 1º ao 5º ano – do ensino fundamental com que trabalhou essa modalidade esportiva. Mencionou ter se atentado para não cobrar uma padronização rígida dos gestos esportivos. O fato de algumas aulas de Educação Física não terem ocorrido por causa da aplicação de instrumentos de avaliação externa e pela utilização da quadra para ensaios foi considerado um empecilho para que a temática fosse desenvolvida de forma satisfatória.

De forma positiva, disse ter se surpreendido com o desempenho dos alunos na prática da modalidade, cem como com o seu envolvimento e participação nas aulas – ele esperava uma postura diferente de alguns alunos que não optaram pelo tema.

## **Método de interpretação**

Para o estudo da literatura e o entrelaçamento dos referenciais teóricos com a pesquisa de campo, utilizamos como metodologia a



hermenêutica, cuja concepção preliminar, segundo Schleiermacher (apud Braidá, 2000, p.29), é a da “arte da compreensão correta do discurso de um outro”. Com base na ideia de que a compreensão dos discursos não se dá por si, mas apenas por meio de um esforço consciente, Braidá (2000) considera a hermenêutica como prática metódica necessária, pois se diferencia da prática natural por exigir as razões da compreensão alcançada.

Heidegger (apud Réé, 2000, p.20) compreende que, por sermos usuários de uma linguagem, é inevitável que sejamos parte de uma história que sempre nos sobrepuja, pois “[...] uma linguagem é evidentemente uma entidade histórica – uma herança cultural dinâmica e multifacetada, de desconcertante complexidade, produto das labutas poéticas, gramaticais e filosóficas de incontáveis gerações antecedentes”. Assim, a hermenêutica nos aproximaria dessa história ao realizar as duas tarefas citadas por Braidá (2000): determinar o significado de uma palavra dentro do contexto da língua compartilhada por uma comunidade em um dado momento histórico; e determinar o sentido de uma palavra dentro do contexto da frase de um discurso de um indivíduo dessa comunidade.

Nos textos de Schleiermacher (2006), temos ainda a indicação da existência, na hermenêutica, de dois métodos para o alcance da compreensão: o intuitivo-divinatório e o histórico-comparativo. Para o autor, tais métodos devem se entrelaçar, não sendo possível a substituição de um pelo outro. O método intuitivo-divinatório caracteriza-se pela tentativa de adivinhação, compreensão individual imediata (Braidá, 2000). Entendendo-o como indispensável, ele questiona: “De onde proviria, então, o ponto de partida para o procedimento de comparação, se ele não fosse dado nas tentativas pessoais?” (Schleiermacher, 2006, p.41). O método histórico-comparativo, por sua vez, parte do genérico e procura detectar o particular por contraste. É, portanto, igualmente importante, pois a adivinhação do pensamento alheio só obtém a sua certificação, advinda da adequação com a intenção do outro, pela comparação (Braidá, 2000).

# 1

## A PRÁTICA EM QUESTÃO

Remetendo-nos à literatura do campo educacional, veremos que, invariavelmente, as menções à prática têm sido feitas considerando a ação sobre algo concreto, real. Porém, dependendo de sua relação com a teoria, essa ação diferencia-se por carregar consigo diferentes significados.

Levamos em conta tal condição e, aqui, não a desconsideraremos. Dentre as diferentes formas de agrupar a relação teoria/prática, Candau e Lelis (1991) a concebem sob dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade.

A primeira dessas, a visão dicotômica, constrói-se pela separação da teoria e da prática em dois polos. Contudo, não há apenas a distinção entre essas duas dimensões, mas a total autonomia de uma em relação à outra. Entre as formas pelas quais constitui-se a perspectiva dicotômica, nos interessará, em especial, a visão associativa.<sup>1</sup>

---

1 Para além da visão associativa, a perspectiva dicotômica se configura sob uma segunda forma: a visão dissociativa, que é a mais radical. Nesta, pensamento e ação, teoria e prática, são componentes isolados, e mesmo opostos. Aos teóricos, cabe pensar, elaborar, refletir e planejar. Aos práticos, executar, agir e fazer. A teoria atrapalha os práticos – homens do fazer – e a prática dificulta os teóricos – homens do pensar. Esses dois mundos devem se manter separados, para que se guarde a especificidade de cada um deles (Candau; Lelis, 1991). Encontramos na Grécia Antiga um exemplo da visão dissociativa. Vásquez (1977) cita que a filosofia, em suas origens ocidentais, exaltou a atitude contemplativa, intelectual. A teoria bastava a si mesma, não dependia da atividade material. Sem necessidade de ser aplicada ou de subordinar-se ao

Como veremos adiante, atualmente, essa é a visão predominante nos cursos de formação de Educação Física.

Na perspectiva dicotômica associativa, teoria e prática estão separadas, porém não opostas, e sim justapostas. O primado é da teoria, e a prática é sua aplicação. Logo, por si só, não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre da teoria, enquanto a prática adquirirá relevância à medida que for fiel aos parâmetros teóricos. Se há desvios, é a prática que deve sempre ser retificada, para melhor corresponder às exigências teóricas. Sob tal perspectiva, a ciência tem por finalidade a previsão dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e normas, graças às quais possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social (Candau; Lelis, 1991).

Nas citações de Vásquez (1977), percebemos a visão dicotômica como marca do período renascentista – quando teve início a ideia de que o homem faz a si mesmo, e se eleva como ser humano, por meio de sua atividade prática. Nesse período, a atividade científica, que se degrada ao ser aplicada aos problemas práticos-mecânicos, deixou de ser válida por si mesma. Valorizou-se a ação, o trabalho, e reivindicou-se a dignidade humana, não apenas pela contemplação, como também pela ação. O domínio da natureza, por meio da produção, da ciência e da técnica, tornou-se uma questão central. Entretanto, essa exaltação do homem como ser ativo não significa que a contemplação tenha deixado de ocupar um lugar privilegiado. A consciência filosófica renascentista, ainda que não tenha repellido a atividade prática produtiva e, em alguns momentos, a tenha, inclusive, enaltecido, sem dúvidas, relegou-a a um plano inferior.

---

mundo prático, ela deveria impor-se à prática. Para os gregos, a única forma de serem livres era a contemplação ou a ação política; isto é, pelo contato com as ideias. O autor menciona que a prática, na Grécia Antiga, era ignorada, repelida. Ressalta ainda que, nesse ponto, o pensamento grego assemelhava-se bastante à consciência comum, pois, em ambos os casos, reduz-se a prática a apenas uma de suas dimensões: a do prático-utilitário. Para a consciência comum e corrente, prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem ou um benefício; imprático é aquilo que carece de uma utilidade direta. Da mesma maneira que o trabalho manual – considerado, na sociedade escravagista grega, indigno dos homens livres – tornava o homem grego escravo da matéria, das coisas, o homem comum menospreza os teóricos.

Reportando-nos a Chauí (1980), inferimos a visão associativa em sua relação com o positivismo. De acordo com a autora, sob o pensamento positivista, o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos, para fornecer à prática um conjunto de regras e normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social. Como consequência, estabelece-se, entre a teoria e a prática, uma relação autoritária de mando e obediência. Assim, a teoria manda porque possui as ideias, a prática obedece porque é ignorante. O positivismo concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica, que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. Logo, a prática não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las. Essa concepção, da prática como aplicação de ideias que a comandam de fora, leva à suposição de uma harmonia entre teoria e ação. Dessa forma, as ações humanas que contradizem as ideias são tidas como desordem, caos, anormalidade e perigo para a sociedade.

A segunda forma de agrupar a relação teoria/prática é a visão de unidade. Segundo Candau e Lelis (1991), essa perspectiva caracteriza-se pela vinculação entre teoria e prática.

Diferentemente da concepção dicotômica, para a perspectiva da unidade, a relação teoria/prática ocorre no seio de um todo indissolúvel, assegurado pela reciprocidade, simultânea, da autonomia e da dependência de um polo em relação ao outro. Nesse novo esquema, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias. Ela deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos previamente sistematizados, passando a ser formulada com base nas necessidades concretas da realidade educacional. Assim, prática não significa mais a aplicação da teoria, nem é uma atividade dada e imutável, é revigorada, revitalizada, sendo, sempre, o ponto de partida e o ponto de chegada. A ação do educador passa a se revelar como uma resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social.

Segundo essa perspectiva, por meio da negação da possibilidade de um tipo ideal de professor, evidencia-se a necessidade do redimensionamento de sua formação. Há, ainda, o pressuposto teórico de que o progresso do pensamento humano fundamenta-se nas necessidades práticas do homem, da produção material de sua existência, expressando o modo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente (Candau; Lelis, 1991).

Para Chauí (1980), sob essa perspectiva dialética, a prática nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias que são produzidas uma após outra na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens, bem como a ideia da teoria enquanto saber separado do real, que pretende governar esse real. Portanto, a teoria não está encarregada de tomar o lugar da prática, de maneira que a realidade dependa das ideias. Também não está encarregada de guiar a prática ou de se inutilizar enquanto teoria para valorizar apenas a prática. A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega-a como um fato dado para revelá-la como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. Nega-a, ainda, como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos e determinados pela prática dos homens, que, depois, passam a determinar suas ações. Assim, revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos a essas próprias condições.

Em suma, a visão de unidade defende a relação teoria/prática como uma relação dialética – simultânea e recíproca.

Sob tal compreensão, tendo em vista os diferentes significados que a prática traz consigo, trataremos neste capítulo de refletir e investigar o seu processo de constituição no campo da Educação Física escolar. Mais especificamente, o estudaremos com base em quatro pontos:

- a) Inicialmente, retomaremos o processo de configuração do campo da Educação Física para compreender a passagem da concepção da prática como execução de gestos/exercícios físicos

à concepção da prática como aplicação de princípios técnico-científicos. Por meio da análise crítica da, hoje presente, crise do conhecimento profissional docente, questionaremos os limites da racionalidade técnica para o desenvolvimento da área.

b) No segundo momento, nos deteremos nos diferentes discursos e entendimentos que têm situado a prática em uma relação de dicotomia/justaposição, e de submissão, ao campo teórico – este, dotado de maior *status*, seja no campo das pesquisas, seja nos ambientes da prática profissional. Dessa forma, compreenderemos as implicações dessa relação de poder para a configuração do atual quadro, no âmbito da prática pedagógica e da formação profissional, da Educação Física escolar.

c) No terceiro momento, apresentaremos as ideias de alguns dos autores que, entre outros, protagonizaram os principais debates epistemológicos da contemporaneidade e tiveram o mérito de introduzir as noções de incerteza e complexidade no meio acadêmico. Primeiro, com base nas produções de Kuhn (2003;2006), Latour (2000) e Feyerabend (2007), veremos as diferentes formas pelas quais cada um deles demonstrou, de forma decisiva, o caráter provisório das pesquisas e a presença daquilo que não é científico no seio da própria cientificidade. Posteriormente, orientando-nos, fundamentalmente, pelos trabalhos de Assmann (1998), Morin (2000, 2002, 2005, 2008) e Capra (2006), abordaremos o entendimento que cada um desses autores têm acerca da complexidade e refletiremos as implicações do pensamento complexo para uma nova forma de compreender as práticas pedagógicas, em seus instáveis contextos de intervenção.

d) Por fim, estudaremos a relação teoria/prática sob a visão da unidade. Para isso, analisaremos como o processo de desestabilização das certezas tem se refletido nas áreas da Educação Física escolar e da formação profissional, bem como apresentaremos a concepção do professor como um profissional reflexivo. Investigaremos, também, as mais recentes produções teóricas e diretrizes da legislação educacional em nosso país, que apontam para as

demandas da complexidade, do contexto de intervenção profissional à prática pedagógica e aos programas de formação. Assim, direcionaremos o estudo no sentido de buscar na literatura elementos que contribuam com as nossas reflexões, que têm como objetivo a formulação de propostas para uma formação profissional que proporcione aos professores as capacidades necessárias à prática docente.

### **Da prática enquanto execução de gestos/ exercícios físicos à prática enquanto aplicação de princípios técnico-científicos**

Resgatando aspectos históricos da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) cita que apenas com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, a questão da formação docente apareceu pela primeira vez. Menciona que, em 1834, as províncias brasileiras, seguindo a linha que vinha sendo utilizada pelos países europeus na época, passaram a adotar a criação de Escolas Normais, com fins de suprir a demanda da formação de professores (Saviani, 2009).

Porém, o autor problematiza o fato de que, apesar de terem sido pensadas para orientar a prática pedagógica por meio do estabelecimento de coordenadas pedagógico-didáticas, elas se limitaram a preocupar-se com o domínio dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos nas escolas de primeiras letras, deixando de lado as formas e os métodos de ensino. Mesmo após o estabelecimento, a expansão e a reforma das Escolas Normais, a preocupação centralizada no domínio dos conteúdos foi mantida por muitas décadas (Saviani, 2009).

Apenas em 1932, com o advento dos institutos de educação, concebidos e implantados por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e por Fernando de Azevedo, em São Paulo, abriu-se uma nova fase no campo da formação de professores no Brasil. Sob a inspiração dos ideários da Escola Nova, estes foram pensados e organizados com fins de incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se

firmar como um conhecimento de caráter científico. O desenrolar desses acontecimentos se deu com a elevação desses institutos ao nível universitário, formando-se a partir dos mesmos a base para a organização dos cursos de formação de professores para a escola secundária. Foi justamente nesse período, a partir do decreto-lei n. 1190, de 1939, que se compôs o esquema 3 + 1, em que a competência para atuar no magistério resultaria do cumprimento de matérias pedagógicas que correspondem a 1/8 (12,5%) da carga horária do curso (Saviani, 2009; Souza Neto et al., 2006).

Embora tenha sido amplamente adotado na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia, tal modelo não impediu que esses cursos de formação se mantivessem fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um segundo plano, representado apenas pelo curso de didática (Saviani, 2009). Como afirmam Souza Neto, Alegre e Costa (2006), tais transformações não fizeram mais do que aplicar um verniz pedagógico nos cursos de formação docente.

Segundo Saviani (2009), nas universidades brasileiras, a competência para o domínio dos conteúdos culturais-cognitivos e a competência para a prática didático-pedagógica são tratadas de maneira marcadamente distinta. Os conteúdos específicos de cada área são ensinados nos institutos ou faculdades específicas, enquanto o preparo pedagógico-didático é responsabilidade das faculdades de Educação.

Dirigindo-nos, mais especificamente, para o campo da Educação Física, veremos que estudos realizados nos Estados Unidos, durante a década de 1960, verificaram que os programas de formação ainda estavam centrados no ensino de habilidades motoras e no desenvolvimento das capacidades físicas. No entanto, ao constatar que a realização dos cursos com base nesses parâmetros aproximava-os mais dos currículos apropriados para as escolas médias do que para os do ensino superior, tal condição foi problematizada (Lawson, 1984). Questionando-se o fato de a área, enquanto profissão, não poder se apoiar em profissionais que tenham apenas a habilidade de executar a prática, surgiu uma nova perspectiva de desenvolvimento, que foi concebida como disciplina acadêmica (Souza Neto, 1999).



Conforme Bracht (1999b), durante as décadas de 1960 e 1970 – em alguns países mais cedo e em outros mais tarde – surgiu, e consolidou-se, na Educação Física, uma série de subdisciplinas, ligadas às tradicionais disciplinas científicas: fisiologia do esforço, biomecânica do esporte, psicologia do esporte, sociologia do esporte etc. Como menciona o autor, apesar de a Educação Física moderna ter surgido em um quadro social em que a racionalidade científica já se afirmava como a forma correta de ler a realidade, foi nesse período que se intensificou a incorporação de práticas científicas fortemente marcadas por abordagens monodisciplinares.

No Brasil, a incorporação de tais práticas ocorreu fundamentalmente durante as décadas de 1970 e 1980. O contato com a literatura estrangeira e os programas de pós-graduação no exterior, assim como o desenvolvimento da pós-graduação, em Educação Física, nas próprias universidades brasileiras, provocou uma série de questionamentos acerca das bases do conhecimento da área. Entre as discussões inflamadas nesse período, estão os debates que puseram contra a parede o foco, dos cursos de formação, para as habilidades motoras e as capacidades físicas. A perspectiva que se desenvolveu nos Estados Unidos, da Educação Física enquanto disciplina acadêmica, estendeu-se às nossas universidades, provocando debates e reestruturações (Souza Neto, 1999; Bracht, 1999a, 1999b).

A prática, entendida como a habilidade de executar os gestos/exercícios físicos, já não era mais suficiente. Assim, o conhecimento de natureza técnica, adquirido com a experiência da execução de determinados exercícios, deu lugar ao conhecimento de natureza teórica, técnico-científico. A área desenvolveu-se enquanto disciplina acadêmica e deu origem a diversas propostas metodológicas para o ensino da Educação Física escolar. Entre as proposições teóricas elaboradas no período em que se seguiu, Bracht (1999a) e Darido (1998) destacam o desenvolvimento de concepções de ensino de caráter crítico. Tais proposições, na tentativa de romper com os modelos mais mecanicistas e esportivistas, com base em diferenciadas visões de mundo e de educação, trataram de elaborar possibilidades

metodológicas devidamente fundamentadas por referenciais teóricos das ciências humanas e sociais.

Ao optar pela ciência para orientar os rumos de seu desenvolvimento, a Educação Física tratou de desenvolver o seu campo de conhecimentos. Ainda que não tenha assumido a condição de se qualificar enquanto tal, se interessou pelo campo científico, ou, ao menos, por suas explicações (Bracht, 1999b).<sup>2</sup> Configurando-se uma disciplina dotada de um corpo de conhecimentos de natureza teórica – e não mais exclusivamente técnica ou profissional – e organizada em um curso formal de aprendizagem, ela avançou no sentido de que, sob tal compreensão, os programas de formação passaram a ser responsabilizados por trabalhar não apenas as experiências ou os conhecimentos, mas também a capacidade de transmitir estas habilidades para os outros (Souza Neto, 1999). Porém, privilegiando-se a perspectiva da disciplina acadêmica, estabeleceu-se uma verdadeira separação desta com a dimensão da prática profissional, relegando-a a um segundo plano. Condição, esta, desencadeadora de importantes consequências para a realidade de ensino no cotidiano escolar.

Influenciando fortemente as produções teóricas referentes à formação profissional das áreas da Educação/Educação Física, Schön (1992) faz menção à existência de uma crise no conhecimento profissional. Direcionando suas reflexões para o campo educacional, o au-

---

2 Apesar de a Educação Física possuir o desejo de se tornar uma ciência, a dependência da área em relação às outras disciplinas científicas faz que sofra uma espécie de complexo de Édipo: quer ser, mas não pode ser, não consegue ser. No que se refere à produção de conhecimentos científicos, Bracht (1999b) sinaliza que as pesquisas desenvolvidas na área têm sido ancoradas nas ciências-mãe, e não na Educação Física. Assim, apesar do surgimento de diversos especialistas, estes não têm sido caracterizados como especialistas em Educação Física, mas, sim, em fisiologia do exercício, biomecânica, psicologia do esporte, aprendizagem motora etc. Dito de outra forma, a área não tem sido capaz de fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas – não tem dado conta de interrogar e explicar a realidade, por métodos de investigação e por uma linguagem própria, que se desenvolva e utilize. Para ele, o movimento humano, por si só, não é um objeto científico, mas, sim, um fenômeno/recorte da realidade. Em seu entendimento, objeto científico é algo construído com base em uma abordagem própria. Em suma, para o autor, a Educação Física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo da cultura corporal de movimento (Bracht, 1999b).

tor tece considerações para uma interessante leitura desse momento crítico da profissão. Destaca o afastamento existente, nos programas de formação, entre o momento de assimilação dos princípios pedagógicos e o momento de aplicação desses mesmos princípios. Distanciamento este que, supervalorizando os saberes científicos, termina por inviabilizar a prática pedagógica nas escolas, disseminando pelos campos escolares a crise de confiança no conhecimento profissional a que fizemos referência. Nesse sentido, o autor faz críticas ao currículo profissional normativo, apresentando o modelo da racionalidade técnica<sup>3</sup> da seguinte forma:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. (Schon1992, p.91.)

Remetendo-nos novamente ao campo da Educação Física escolar, veremos que as críticas de Schön (1992) se adéquam muito bem ao período posterior à década de 1970 vivido em nossa área. A Educação Física, no momento em que passou a focar o seu campo de conhecimentos, passando a conceber-se enquanto disciplina acadêmica, incorporou o modelo da racionalidade técnica e deu origem ao que I. Betti e M. Betti (1996) denominam currículo de orientação técnico-científica. À semelhança dos programas de formação descritos por Schön (1992), nesse modelo curricular, o conhecimento flui da teoria para a prática, que é considerada a aplicação dos conhecimentos teóricos. Ou seja, formam-se docentes para a aplicação de métodos e conteúdos técnico-científicos produzidos nas universidades e assimilados em classe. Assim, a formação de professores se dá, primeiramente, pelo ensino dos conteúdos teóricos na sala de aula,

---

3 Segundo Schön (2000), a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, pela qual os profissionais solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Utilizam-se da aplicação de conhecimentos sistemáticos de caráter, preferencialmente, científico.

para, em seguida, aplicar-se esses mesmos conteúdos na prática de ensino (Betti, I.; Betti, M., 1996).

Ao privilegiar o conhecimento científico – decorrente de seu maior *status*, pensou-se que poderia trazer maior prestígio à Educação Física –, constituiu-se a ideia de prática pedagógica desarticulada de seu contexto de realização. Reduziu-se a complexidade do agir pedagógico e desconsiderou-se a existência de outros saberes, para além dos conhecimentos científicos. Uma vez que o conhecimento científico passou a ser apontado como o mais adequado, e único necessário ao desenvolvimento da área, a aproximação dos teóricos com o campo empírico deixou de ser considerada necessária. Dessa forma, a figura do pesquisador, no campo da Educação Física, desenvolveu-se de maneira desatrelada ao exercício profissional.

Como a Educação Física é filha da modernidade, difundiu-se na área a ilusão de que a ciência, por si só, seria capaz de fornecer respostas mais seguras e verdadeiras para as questões práticas do cotidiano escolar (Bracht, 1999b). Segundo o próprio autor, a ciência moderna parte do entendimento de que as explicações da realidade estão contidas nela mesma. Assim, rompe com o pensamento mítico e pressupõe que as explicações do que acontece na natureza não precisam apelar para forças externas a ela, como a vontade divina. Sob seu olhar, existem leis internas que determinam o movimento das coisas. E a descoberta dessas leis permite prever o comportamento dos corpos ou das coisas de forma universal. Em outras palavras, para tal ciência, a realidade contém regularidades e ordens. Interessa-se, portanto, nessa rotina e em seu controle.

Atualmente configura-se o seguinte cenário: apesar dos consideráveis avanços das produções teóricas da área e do desenvolvimento de diferentes propostas metodológicas para o ensino da Educação Física, a transformação do ensino na realidade escolar ainda não se efetivou. Há indícios de que os profissionais da área têm encontrado muitas dificuldades para utilizar as suas propostas metodológicas no cotidiano escolar, transpô-las à sua realidade e, assim, transformar concretamente a sua prática (Darido, 1995; Oliveira, 2000; Kunz, 2006).

A prática profissional no campo educacional está em crise (Schow, 1992; Tardif, 2000). A prática docente na realidade escolar pouco se modificou em relação ao que se esperava dela, pois de tudo o que foi produzido nas universidades pouco foi aproveitado para as situações concretas de ensino. Como afirmam I. Betti e M. Betti (1996), a verbalização e a teorização dos saberes científicos, mostrando-se importantes apenas no âmbito acadêmico, não têm atingido os locais de atuação profissional.

Segundo Tardif (2000), tais dificuldades não se limitam aos campos da Educação/Educação Física escolar e à realidade profissional em nosso país. O autor, como Schön (1992), chama a atenção para a existência de uma crise generalizada da perícia profissional – do conhecimento, das estratégias e das técnicas profissionais. Dessa forma, em vários países verifica-se o questionamento da habilidade e da capacidade que detêm as universidades centradas na disciplina acadêmica para a formação de profissionais qualificados para atuar na realidade do mundo do trabalho.

O conhecimento científico, frente às reais situações de prática, não tem conseguido atender as expectativas que se tinha/tem sobre ele.

Sobre a profissão docente, temos indicações da literatura consultada de que, ainda hoje, a maior parte dos professores aprende a trabalhar na própria prática profissional, por tentativa e erro (Betti, I.; Betti, M., 1996; Tardif, 2000; Tardif; Raymond, 2000). Acerca disso, aliás, Lelis (2008) e Nóvoa (1991) fazem interessantes considerações para melhor compreendermos tal condição. Lelis (2008) nos aponta que as disposições duradouras e transferíveis, que organizam o pensamento e a prática dos docentes, são decorrentes da socialização familiar e escolar. Ou seja, extrapolam em muito o aprendizado formal dos cursos de formação inicial. Nóvoa, nesse mesmo sentido, faz as seguintes afirmações sobre o momento de início do exercício profissional:

Esse fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: um professor primário passa de um papel, o de estudante, para outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os do-

centes efetuam um *role-transition* ao invés de um *role-reversion* e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício. (Nóvoa, 1991, p.91.)

Tais considerações retratam o estado real – no sentido de referir-se ao que se tem observado no cotidiano escolar – de uma profissão que, ao optar pela ciência, buscou a transposição daquilo que se idealizou nas produções teóricas para a realidade da prática profissional. Mostram que, apesar dos esforços para a concretização das proposições teóricas, a docência, mantendo os seus atributos característicos – como não poderia deixar de ser –, de forma inversa ao que se esperava, continuou a realizar-se, fundamentalmente, com base em referenciais não científicos. De forma que os conhecimentos técnico-científicos não adquiriram um valor real para a prática profissional.

Pimenta (2002b), no mesmo sentido de Lelis (2008) e Nóvoa (1991), chama atenção para a importância dos referenciais que os docentes lançam mão em sua prática cotidiana. A autora afirma que os alunos, quando chegam aos cursos de graduação, trazem consigo saberes sobre o que significa ser professor. Sabem, por exemplo, distinguir os bons professores dos ruins, bem como identificar aqueles professores que foram significativos em suas vidas, além de partilhar das expectativas e dos estereótipos que a sociedade possui em relação à profissão. Tais saberes, somados àqueles que os docentes produzem no seu cotidiano, por um processo de reflexão sobre as suas próprias práticas pedagógicas, caracterizariam o que a autora denomina saberes da experiência.

Contudo, Pimenta (2002b) também cita que, entre os saberes característicos da docência, das mais diferentes espécies, os cursos de formação têm reservado, justamente aos saberes da experiência, a condição de menor destaque na história da formação dos professores. A autora menciona que, ao longo da história da Educação, cada épo-

ca apresentou um tipo de saber que se destacava, caracterizando os seus respectivos períodos. Entretanto, de forma contraditória, apesar de, como citamos anteriormente, a prática docente ser fortemente marcada pela presença incondicional dos saberes da experiência no cotidiano escolar, estes pouco têm aparecido nos programas de formação. Hoje, os saberes científicos recebem maior, e quase exclusiva, atenção nos cursos de formação inicial. Mais do que isso, temos apontamentos de que os modelos curriculares da Educação Física reduziram sua concepção de prática pedagógica a uma mera aplicação dos conhecimentos técnico-científicos (Betti, I.; Betti, M., 1996).

Remetendo-nos à literatura, veremos que tal condição não tem passado despercebida. De forma contrária, diversos autores têm problematizado a perspectiva da prática como concretização de receitas/modelos didáticos – representada pela visão dicotômica/associativa da relação teoria-prática (Kunz, 1995; Perrenoud, 1997; Bracht, 1999b). Perrenoud (1997), em seu esforço para ver a prática tal como ela é, concentra-se em manter distância em relação às suas idealizações. Alerta que, para compreender melhor o que se passa, é importante ter uma imagem adequada e realista da prática pedagógica e da sua relação com o conhecimento. O autor afirma que, para modificar as relações entre a prática efetiva e as pesquisas em educação, é preciso elaborar uma teoria mais realista da prática. À semelhança de Tardif (2000), entende que tal teoria deve ser mais descritiva do que prescritiva.

Segundo Bracht (1999b), o apelo para a cientificação da área é problemático, pois a racionalidade científica, sob tais termos, é limitada em relação às necessidades de fundamentação de sua prática. O autor entende que toda abordagem científica oferece interpretações da realidade que são relativas e, por consequência, limitadas pelo aparato teórico-metodológico da disciplina. Assim, não existe uma abordagem global, que dê conta de esgotar a realidade. A complexidade dos diferentes elementos que compõem os cenários da realidade escolar não permite tal realização.

Kunz (1995) afirma que a prática não é mera aplicação/exercício da teoria. A realidade de intervenção não é estática, não possui um

padrão que se mantém à espera da aplicação dos saberes teóricos. Diariamente o ensino nas escolas apresenta inúmeros desafios aos profissionais, exigindo dos mesmos saberes que vão além dos conhecimentos pedagógicos e técnico-científicos. O descompasso entre o que se pensa das elaborações teóricas para o ensino nas escolas, e a prática de ensino no cotidiano escolar exige uma relação dialética entre os âmbitos da pesquisa e da prática profissional. Como mencionamos anteriormente, o autor, discutindo a relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física, busca orientar a área para a visão de unidade – assim como a teoria é necessidade da prática, a prática é necessidade da teoria.

Em suma, a prática na Educação/Educação Física escolar configurada não mais como execução de gestos/exercícios físicos, mas, sim, como aplicação de princípios técnico-científicos, está posta em questão. Essa reflexão é válida tanto por parte de movimentos acadêmicos quanto por parte dos próprios profissionais que atuam na realidade de ensino.<sup>4</sup> As distâncias entre o modelo da racionalidade técnica e as práticas efetivas, antes frequentemente tidas como desvios, atentados à ordem ou ao rendimento, hoje colocam em xeque a validade/linearidade da aplicação desses conhecimentos nas realidades sociais e humanas (Perrenoud, 1997; Bracht, 1999b).

## **A prática em sua condição submissa e a intocabilidade do conhecimento teórico/científico**

O distanciamento existente na relação teoria/prática e o estado de submissão da prática profissional, em relação ao âmbito da pes-

---

4 Não raramente o início de carreira dos professores, nos campos da Educação/Educação Física, é marcado por frustrações e desilusões (Darido, 1995; Perrenoud, 1997; Pereira et. al, 2006). Segundo Perrenoud (1997), quando isso ocorre, significa que a sua formação não levou em conta as condições reais da prática. Diz ainda que se o professor descobrir, nesse momento, que os alunos são pouco colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias têm expectativas contraditórias e que os pais nem sempre entram no jogo, então ele terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu para nada. E, anos mais tarde, quando lhe puserem uma formação contínua, dirá que perdeu o interesse por conto de fadas.



quiza, têm sido apontados como elementos centrais nos problemas identificados no campo educacional (Candau; Lelis, 1991). Os educadores, ao mesmo tempo em que explicitam o desejo e a busca por novas formas de relacionamento entre tais dimensões, não raramente têm denunciado a separação, e mesmo a oposição, entre essas duas dimensões.

Nóvoa (1999) faz uma análise da lógica excesso-pobreza presente no campo educacional, cuja realidade esta marcada pelo excesso dos discursos e pela pobreza das práticas pedagógicas. O autor, deitando-se em uma análise crítica da realidade discursiva, aponta para o extraordinário desenvolvimento, nas últimas décadas, do campo universitário nas ciências da educação. Cita, ainda, a existência de milhares de investigadores na área que produzem uma quantidade impressionante de pesquisas, documentos, congressos, cursos etc. No entanto, essas produções, à semelhança do que aponta Kunz (2006), pouco têm contribuído para a transformação da realidade escolar.

O autor chama atenção para o caráter de inovação/mudança dos discursos acadêmicos. Porém, cita que, de forma paradoxal, a universidade é uma instituição conservadora, que tem invariavelmente produzido dicotomias como teoria/prática e conhecimento/ação. Assim, esses inúmeros discursos têm contribuído para que os pesquisadores conheçam melhor o que os professores sabem, mas não têm colaborado para que os professores compreendam melhor aquilo que já sabem. Ou seja, apesar do desenvolvimento da área no âmbito acadêmico se legitimar pelo argumento de servir ao desenvolvimento profissional dos professores, tem-se observado um processo de desapropriação dos professores de seus próprios saberes (Nóvoa, 1999).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que os discursos acadêmicos têm contribuído para o processo de profissionalização dos professores – uma vez que tal processo depende da construção de saberes que não se limitam à instrumentalização profissional –, têm provocado a desvalorização dos mesmos, ao deslegitimá-los enquanto produtores de saber. Isso porque a lógica dos discursos tem identificado os pes-

quisadores como os únicos aptos, com a legitimidade de autoridades científicas, à função da produção de conhecimentos (Nóvoa, 1999).

Ao tratar da condição privilegiada do especialista, Morin (2002) afirma que estamos em uma época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros. Para o autor, não se trata apenas de especialização, mas de hiperespecialização, pois as especialidades não chegam nem mesmo a se comunicar umas com as outras. Uma justaposição de compartimentos faz esquecer as comunicações e as solidariedades entre os conhecimentos especializados que, tratando os problemas de modo isolado, constituem o reinado dos técnicos especialistas. Segundo o autor, o conhecimento técnico está reservado aos *experts*, cuja competência em um domínio fechado é acompanhada de incompetência, quando esse domínio é parasitado por influências exteriores ou modificado por um acontecimento novo. Em tais condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento, tem direito apenas de adquirir um saber especializado, mas está desposuído, tanto quanto qualquer outro cidadão, de qualquer ponto de vista abrangente e pertinente.

De maneira análoga, Japiassu (1983) cita como sendo um dos dogmas da ciência positivista a ideia de que o conhecimento deve ser dividido em especialidades, cada vez mais reduzidas, fazendo que, para qualquer questão de determinado domínio, seja pertinente apenas a opinião do especialista dessa área do conhecimento. Como consequência desse dogma, somente a ciência e a tecnologia são vistas como capazes de resolver os problemas humanos, sejam eles sociais, políticos, morais ou psicológicos. Somente os especialistas são considerados qualificados para tomar decisões, visto que apenas eles possuem o conhecimento.

É pela ciência que o homem tem acesso à *realidade*. É por ela que se chega objetivamente à natureza das coisas. A ciência é o melhor dos conhecimentos. Por isso, torna-se necessário abordar todas as situações “cientificamente”. A consequência posterior é a seguinte: é legítimo confiar à competência dos cientistas o cuidado de organizar e de dirigir a sociedade. (Japiassu, 1983, p.75.)

Nesse sentido, estabeleceu-se na área educacional um processo de divisão de tarefas entre os professores, que atuam na prática cotidiana, e os pesquisadores, que investigam esta mesma prática. De forma que, configurando-se como dois grupos, cada vez mais distintos, cada qual com a sua devida função, os primeiros são incumbidos de exercer o papel de executor/técnico, enquanto aos pesquisadores é destinada a tarefa de maior *status*, a de produção dos saberes (Tardif, 2002, p.41):

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...]. (Tardif, 2002, p.41.)

Previendo as implicações dessa separação, Bressan (1979), já na década de 1970, trazia ao debate, nos Estados Unidos, a problemática da divisão da Educação Física em disciplina acadêmica e profissão. No fictício ano de 2001, à semelhança de George Orwell,<sup>5</sup> o autor, retratando uma área que prioriza a disciplina teórica nos cursos de formação e que, em muitos casos, nega aos estudantes qualquer tipo de treinamento profissional, alerta o campo da Educação Física para os riscos (de morte) desse distanciamento entre profissionais e pesquisadores. Ele identifica alguns dos principais problemas, até certo ponto fictícios, nos programas de graduação: a meta principal no desenvolvimento das habilidades disciplinares da pesquisa; a ênfase

---

5 Em seu livro de ficção *1984*, escrito em 1948, George Orwell retrata uma sociedade totalitária, alertando a todos sobre os perigos de um regime limitador da liberdade/subjetividade. O autor escreve o livro após visitar a URSS e testemunhar as implicações de tal regime político. Bressan (1979) redigiu o artigo na década de 1970, quando se desencadeou nos Estados Unidos uma proliferação de programas de pós-graduação que tinham como meta principal o desenvolvimento das habilidades disciplinares da pesquisa. Como a pesquisa básica era o foco de interesse da disciplina acadêmica, dava-se pouca atenção às questões relativas à pesquisa aplicada ou de ordem pedagógica.

nas disciplinas teóricas; o desinteresse da disciplina acadêmica pelas questões relativas à pesquisa aplicada, ou de ordem pedagógica; e o estado de submissão da profissão em relação à disciplina acadêmica.

Buscando indicar possibilidades alternativas para o desenvolvimento da área, o autor adverte para a necessidade de mudança de postura, por parte de profissionais e pesquisadores, na Educação Física. Aos primeiros, orienta que, também eles, retirando seus conhecimentos de contextos reais, se tornem planejadores. Nessa perspectiva, a avaliação de seus trabalhos seria realizada com base nas suas contribuições para a consecução das finalidades da disciplina. Aos profissionais atuantes no cotidiano escolar, indica que o conhecimento de métodos e técnicas são insuficientes para o professor. Isso porque, o docente também deve estar habilitado para se apropriar dos conhecimentos básicos e propor formas alternativas para a inserção dessas informações na sua prática cotidiana. Dito de outra forma, buscando uma aproximação/entrelaçamento entre as dimensões teórica e prática da área, para Bressan (1979), pesquisadores e profissionais devem ser habilitados a exercer as mesmas funções. A diferença residiria na proporção do tempo dedicado a cada função: os primeiros dedicariam uma parcela maior de seus esforços na busca de novos conhecimentos; enquanto os profissionais teriam o seu foco na prática pedagógica (Bressan, 1979).

Contudo, dirigindo-nos ao atual quadro da Educação Física escolar, o panorama atual nas universidades e escolas ainda é bem diferente. Observa-se a existência de verdadeira aversão dos teóricos em relação à prática (Darido, 1995). Assim, grande parte das pesquisas realizadas no contexto da prática pedagógica ainda não é satisfatória (Kunz, 2006). Apesar dos critérios, nos diferentes processos de seleção, para as mais variadas ascendências na carreira acadêmica ter se voltado para a produção de publicações, pouco se produziu em relação às reais questões do cotidiano escolar. Como Bressan (1979) já havia previsto, a disciplina acadêmica está focada na produção de conhecimentos, mas demonstra pouco interesse nas questões práticas da pesquisa aplicada e, quando se aproxima do campo empírico, o faz de maneira normativa, com simples fim de avaliar se os

procedimentos pedagógicos estão de acordo, ou não, com as normas técnico-científicas.

Alves (2001) nos fornece uma interessante ilustração do distanciamento dos teóricos em relação ao campo da prática. Descreve a relação dos professores universitários com os professores primários como uma relação de subordinação. Refletindo acerca de sua própria trajetória profissional, diz nunca ter sido professor primário. Lembra que quando entrou na universidade, para ser professor, sentiu-se muito importante. Porém, com o passar do tempo, foi se desiludindo quanto a essa condição de superioridade. Concepção que, segundo o autor, diferencia-se do que pensa a maior parte dos professores, seja nas escolas, seja nas universidades. Ainda assim, fica de seus relatos, como contribuição para o nosso trabalho, uma pertinente descrição, de ambas as partes, cujas imagens estão, hoje, consolidadas no meio educacional:

Professor universitário é doutor, cientista, pesquisador, publica em revistas internacionais artigos em inglês sobre coisas complicadas que ninguém sabe e são procurados como assessores de governo e de empresas. Professor primário é professor de 3ª classe, não precisa nem ter mesurado, nem falar inglês, dá aulas para crianças sobre coisas corriqueiras que todo mundo sabe. (Alves, 2001, p.64.)

Assim, para o autor, ainda hoje se perpetua a visão do cientista como um mito. Segundo Alves (2001), em todo conhecimento que provenha da ciência, encontramos resquícios de uma verdade absoluta. O que é um risco, pois como ele mesmo alerta, todo mito induz o comportamento e inibe o pensamento.<sup>6</sup> Uma vez que temos uma

---

6 Da mesma forma que o autor, Japiassu (1983) entende que um conhecimento totalmente verdadeiro, dotado de parâmetros absolutos, só pode constituir um mito. Afirma que, sob certos aspectos, o mito e a ciência desempenham a mesma função: fornecer ao espírito humano uma representação do mundo que o anime. Menciona que muitos historiadores defendem a tese de que a estrutura do mito encontra-se na origem da ciência moderna. Sendo sua função a ajuda aos homens em sua busca constante de uma representação do mundo, unificada e coerente, que lhe possibilite suportar a insegurança, a incerteza, a angústia e o aparente absurdo de sua condição. O mito vem torná-los confiantes na vida. Daí a tentativa de todo mito de descobrir uma ordem no caos do mundo e de articular o observado com o imaginado.

classe especializada em pensar de maneira correta – os cientistas –, os outros são liberados da obrigação de pensar e podem, simplesmente, seguir as prescrições técnico-científicas. Contudo, somente quando nos deparamos com o erro e a incerteza somos estimulados a pensar: “Quando tudo vai bem, a gente não pensa, mas simplesmente goza e usufrui...” (Alves, 2003, p.24).

Ainda em referência à aversão aos trabalhos práticos, Santoni Rugiu (1998) resgata a emergência das Corporações de ofício na Idade Medieval e, assim, sinaliza o fato de que a distinção do saber raciocinar/falar do saber fazer não é recente. Segundo o autor, nesse momento, o exercício intelectual era atribuído aos homens livres (que trabalhavam e exerciam uma atividade remunerada), praticantes das artes liberais. Já os serviços manuais eram incumbidos aos trabalhadores, praticantes das artes mecânicas e determinados pelos deuses a serem inferiores. Como cita Santoni Rugiu, tal distinção concebeu a produção intelectual como o máximo da atividade humana e desencadeou o sentimento de desprezo pela pedagogia do aprender fazendo. Dessa forma, fez acreditar que a verdadeira educação seria apenas aquela realizada nas escolas, nas salas de aula, pelos livros, pela voz do mestre e sem sujar as mãos. Contudo, o autor, que considera o trabalho artesanal um válido modelo formativo, advoga a favor do retorno ao processo formativo que acontecia nas antigas oficinas.

Santoni Rugiu (1998) cita as indicações de Dewey – autor norte-americano que, no século XIX, viveu o rápido período de transformação dos Estados Unidos em uma sociedade industrial – para uma nova orientação do sistema educacional. Dewey, lembrando que na fase manufatureira aprendia-se fazendo, defende uma reestruturação do ensino pelo *learning by doing*, em que o aprendizado se daria no próprio local de trabalho, sob a tutoria dos mestres. Ou seja, a teoria buscaria seus temas no próprio exercício da prática profissional, não mais se restringindo às salas de aula.

Ao retomar nosso foco para o campo da Educação Física escolar e dirigir o olhar para o outro lado deste embate, veremos que os práticos, da mesma forma, também se mostram bastante resistentes às

aproximações com o campo teórico (Darido, 1995). De forma problemática, o saber teórico/científico tem um valor concreto muito limitado para os profissionais da área. De acordo com Kunz (1995), isso se deve ao fato de os professores, tendo como pano de fundo um cientificismo operacional, atuarem, na prática cotidiana, como meros consumidores das propostas pedagógicas:

Existe hoje, no mundo todo, uma tendência “*cientificista*” e tecnológica de produzir conhecimentos dos quais, apenas os especialistas, experts ou cientistas têm consciência dos conceitos teóricos, os usuários comuns conhecem apenas os efeitos práticos, são meros consumidores. (Kunz, 1995, p.49.)

Dessa maneira, os profissionais terminam por se sentir incapazes de expressar suas razões e compartilhar seus problemas com o meio acadêmico, aceitando como natural o estado de submissão da profissão em relação à disciplina acadêmica (Bressan, 1979). São, assim, comumente rotulados como sujeitos tecnicamente incompetentes, avessos às mudanças e politicamente descompromissados (Sarti, 2008).

Porém, segundo a própria autora, para se compreender a tendência dos pesquisadores de considerar as ações docentes como incoerentes e conservadoras, não se pode perder de vista as diferenças culturais que os separam, porque os profissionais aproximam-se dos assuntos educacionais sob uma perspectiva que lhes é própria, orientada pelas suas próprias experiências no cotidiano escolar. As decisões que os professores têm de tomar nas situações práticas de aula costumam se pautar por diversas fontes. E, se não seguem necessariamente uma coerência técnico-científica, buscam, na pertinência de suas ações para o seu contexto específico de atuação, uma coerência pragmática (Sarti, 2008).

O discurso acadêmico, da mesma forma, é produzido segundo uma lógica específica. Contudo, diferentemente da perspectiva docente, vincula-se às normas científicas, e não ao contexto da prática profissional. Possui um alto teor abstrato, e, justamente por essa

razão, também apresenta limites, não dando conta, em muitos casos, de fornecer respostas aos conflitos gerados no cotidiano escolar. No entanto, fazendo pesar o alto valor simbólico de sua retórica, os pesquisadores têm investido – e obtido sucesso – no convencimento de que as suas compreensões sobre o ensino são superiores, e, conseqüentemente, as mais adequadas para a prática pedagógica. Tais tentativas, muitas vezes, assumem uma aparência de verdade intocável, de forma que qualquer comportamento que desvie de suas normas seja acusado de incompetente e/ou reacionário (Sarti, 2008).

Em suma, frente a essa condição de superioridade do conhecimento teórico/científico, a prática tem sido relegada a um segundo plano. A separação, pela distinção rígida de funções, entre os práticos e os teóricos, tem se associado a um verdadeiro repúdio que a Educação Física possui em relação ao campo de atuação profissional nas escolas. Por tais razões, e por crer na possibilidade de uma ciência completamente objetiva e neutra, por um longo tempo a área ignorou um tipo de conhecimento indispensável ao seu desenvolvimento: o conhecimento prático, da experiência profissional.

## **A desestabilização das certezas e a complexidade da prática**

No que se refere às discussões acerca dos rumos da formação profissional em Educação Física, observamos a constituição de um discurso fundamentado, e ao menos claro, para a implementação de novas orientações nos programas de formação (Betti, I.; Betti, M., 1996; Darido, 1995; Brasil, 2002a; 2002b; 2004; Hunger e Ferreira, 2006; Souza Neto; Alegre; Costa, 2006).

O modelo da racionalidade técnica, uma vez que não tem conseguido se impor diante dos variados contextos de intervenção pedagógica, tem sido questionado por não conseguir trabalhar com a ocorrência de fenômenos práticos, ligados à incerteza e à complexidade (Souza Neto, 1999). “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**” (Betti, I.; Betti, M., 1996, p. 11). Críticas têm sido dirigidas ao fato de tal modelo considerar os conhecimentos teóricos/científicos os únicos aptos a orientar a prática docente, por conceber-se a prática como algo mais do que mera aplicação de conhecimentos teóricos, produzidos pelas disciplinas acadêmicas.

Assim, resgatando o processo de constituição de tais críticas, traremos a debate as questões postas pela emergência da incerteza e da complexidade nos campos da ciência e da Educação. Direcionaremos o nosso foco para os processos de reorganização da área educacional, situando a significância de nosso trabalho frente à presença de uma desafiadora forma de se pensar e entender o homem, a sociedade e a natureza. Para tal, apreenderemos da literatura o processo de desestabilização das certezas no meio científico. E veremos, assim, que, frente aos instáveis e complexos ambientes da prática, as prescrições e previsões técnico-científicas terminam por adquirir um valor limitado.

## **A emergência da incerteza: a objetividade e a imparcialidade da prática em questão**

Remetendo-nos à literatura, veremos que o conhecimento científico, até então tido como um bem purificado, no sentido de ser completamente neutro e objetivo, tem, hoje, a sua pureza questionada. O modelo da racionalidade científica, pretensamente imparcial, embora tenha predominado por muito tempo na área educacional, não é mais apontado como o mais adequado para o estudo do comportamento humano, por desconsiderar as intenções e significados, inerentes às ações do homem (Alves-Mazzotti, 1998). Ainda que a ciência não tenha deixado de ocupar um espaço privilegiado na sociedade, que se aproxima até mesmo do sagrado, segundo a autora, tal discussão avançou a um certo ponto em que a maioria dos cientistas já admite a inexistência de um conhecimento científico inteiramente objetivo e imparcial.

Um dos autores que assume um papel decisivo nos debates que levaram a ciência a ter sua condição questionada é Kuhn (2003; 2006). Das suas pesquisas historiográficas, ele desmistifica a objetividade e a imparcialidade das pesquisas, e revela uma nova forma de se conceber a evolução do conhecimento científico, não mais enquanto acumulação de descobertas e invenções individuais.

O autor pensa que as revoluções científicas se realizam quando as antecipações da então denominada pesquisa normal deixam de funcionar. Nesse momento, quando são identificadas anomalias que comprometem a continuidade de uma tradição científica, inicia-se uma série de investigações para que essas passem a formar uma nova base para a prática da ciência, de maneira que, a cada processo revolucionário, a visão de mundo da ciência dita normal, que sustentava a credibilidade da comunidade científica perante os seus pares e a população em geral, é desconstruída e substituída por outra mais adequada às atuais necessidades (Kuhn, 2003; 2006).

No entanto, as novas teorias, por implicarem mudanças nas regras que orientavam a antiga prática científica, terminam por repercutir em muitos trabalhos que anteriormente haviam sido concluídos com sucesso. O conhecimento científico, que até então era tido como um correspondente fidedigno da realidade, passa a ser concebido como uma compreensão suficiente às questões existentes no momento, e nada além disso. Dessa maneira, Kuhn (2003; 2006) sinaliza para o caráter provisório e interpretativo das pesquisas – que se realizam a partir de um dado paradigma – seja para o estudo dos fenômenos naturais ou sociais. Demonstra que as diversas correntes de pesquisa diferenciam-se pelo fato de cada comunidade científica possuir uma forma particular de ver o mundo – paradigma –, e de nele praticar a ciência.

Assim, a busca de contribuições permanentes a uma verdade científica tem a sua validade questionada. Isso em vista de que as ideias introduzidas pelo autor, de transformações e rupturas, em que um paradigma desaba para dar lugar ao outro, só podem ser concebidas a partir do momento em que se reconhece uma parte não científica da ciência, indispensável ao seu avanço. E, nesse ponto, as

citações de Kuhn (2003; 2006), Latour (2000) e Feyerabend (2007) assemelham-se, diferenciando-se apenas pela forma de abordagem. Enquanto o primeiro opta por uma abordagem histórica, Latour (2000) trata de desmistificar a objetividade e a neutralidade do conhecimento científico, mostrando que ele não é tão “certinho” e ordenado quanto parece. O autor opta por entrar no mundo da ciência por um outro caminho: o da ciência em construção. Ele entra pela porta de trás e não pela entrada mais grandiosa, da ciência acabada. Utilizando-nos de seus termos, vai dos produtos finais à produção; dos objetos estáveis e frios aos objetos instáveis e mais quentes.

De maneira semelhante, Feyerabend (2007) questiona a objetividade e a imparcialidade das pesquisas científicas, demonstrando a condição mundana da figura do cientista e enfatizando a crítica à tendência no cenário acadêmico de se ver somente o que provenha da ciência – ou que de alguma forma se relacione com ela – com bons olhos. Ele assume um discurso que, à primeira vista, pode parecer radical, no sentido de afirmar que “tudo vale”. Porém, conforme desenvolve seu raciocínio, Feyerabend demonstra que radical é aquele que pensa que “nada mais vale”, a não ser o conhecimento científico.

Em suma, sobre essa condição humana da ciência, os autores demonstram que a ciência acabada, dotada de versões logicamente perfeitas – se é que elas existem –, é antecipada por versões imprecisas e controversas, que, após terem enriquecido a ciência com as suas contribuições, são esquecidas. Assim, afirmam que as teorias tornam-se claras e razoáveis apenas depois que partes incoerentes delas tenham sido usadas por longo tempo. Elas não surgem de imediato, já em seu estágio final, coerente e acabado. Tal condição é antecipada por um processo mundano que se realiza pela articulação entre o que o cientista observa com o que ele imagina. A pesquisa científica sempre começa pela invenção de um mundo possível, ou de um fragmento de realidade possível (Japiassu, 1983; Latour, 2000; Feyerabend, 2007). Segundo Feyerabend:

Tal como uma criança, que começa a usar palavras sem ainda compreendê-las, que acrescenta mais e mais fragmentos linguísticos não

compreendidos à sua atividade lúdica, descobre o princípio que dá sentido somente *depois* de ter estado ativa dessa maneira por um longo tempo – a atividade sendo uma pressuposição necessária para o desabrochar final do sentido –, dessa mesma maneira, o inventor de uma nova visão de mundo (e o filósofo da ciência que tenta entender seu procedimento) deve ser capaz de dizer absurdos até que a quantidade de absurdos criada por ele e por seus companheiros seja grande o suficiente para dar sentido a todas as suas partes. (Feyerabend, 2007, p.265.)

Seguindo as ideias desses autores, o cientista passa a não mais ser visto como um ser superior. A renúncia do não especialista de refletir sobre o mundo, a vida e a sociedade, deixando esse cuidado aos especialistas, também perde o seu sentido. Os *experts* passam a ter a mesma pequenez e a mesma propensão ao erro que o homem corrente. Apenas o jogo de que participa – a ciência –, tem, sim, uma superioridade. Porém, essa condição diferenciada se dá num universo ideológico, em que a ciência configura-se como uma poderosa e maciça instituição, localizada no centro de uma sociedade, em que as relações de poder determinam o que é certo e o que é errado. O observador, antes suprimido da observação, passa a ser reintegrado à mesma. E a certeza científica dá lugar ao reconhecimento da condição falível dos conhecimentos técnico-científicos (Latour, 2000; Feyerabend, 2007; Morin, 2008).

Questionando a pretensa condição intocável da ciência e contribuindo para formar as bases argumentativas que constitui a referida vertente crítica, Latour (2000) ainda fornece-nos a interessante e representativa metáfora da caixa-preta, modo pelo qual a ciência se realiza:

A expressão *caixa-preta* é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai. (Latour, 2000, p.14.)

Segundo o autor, a ciência funciona de maneira semelhante às caixas-pretas da cibernética (Latour, 2000).

As pesquisas científicas costumam parecer, aos olhos dos não pesquisadores, hieróglifos indecifráveis. Trazem consigo conceitos e teorias subjacentes que, por serem de domínio restrito a uma linha de pesquisa específica, não permitem a nós, leigos, sua compreensão. Por estarem fora do alcance de nossa inteligibilidade, terminamos por utilizá-las sem fazer maiores questionamentos. Fazemos uso delas, interessando-nos apenas saber para quê servem, e se realmente servem. Pelas pesquisas, à semelhança das caixas-pretas, permanecerem fechadas e obscuras, e por apenas as conhecermos em seu estágio pronto, acabado, sem retomarmos o contexto em que foram elaboradas, terminamos por deixar passar despercebidas todas as angústias e controvérsias com que tiveram que lidar os cientistas, quando da realização dos estudos. Pelo menos até o momento em que ainda nos são úteis, não compreendemos a imperfeição de suas obras, nem a fragilidade de suas afirmações. Apenas quando retornamos ao tempo e ao espaço em que se deu a realização dos trabalhos, deparamo-nos com os desajustes, controvérsias e indecisões que acompanharam a investigação até o seu fechamento (Latour, 2000).

A exemplo do mito da caixa de pandora,<sup>7</sup> as caixas-pretas da ciência, que se mostravam frias, “certinhas” e indubitáveis, passam a transparecer, quando abertas, toda a incerteza inerente às suas posições. Somente quando contexto e conteúdo tornam a se confundir, desmistifica-se a crença no conhecimento científico purificado e se inicia um outro processo, de desencantamento – pelo qual os pesquisadores retornam à sua figura humana, sujeita a erros e acertos (Latour, 2000).

Revela-se, dessa forma, a imperfeição que perpassa o processo de construção do conhecimento científico. Demonstra-se que a ciên-

---

7 Conforme pronuncia a mitologia grega, Pandora teria sido enviada a Epimeteu como um presente de Zeus, juntamente com uma caixa, com diferentes traduções. Sem dar ouvidos a seu irmão Prometeu, que o alertou sobre os riscos de se aceitar presentes de Zeus, Epimeteu aceita Pandora. Sem conter sua curiosidade, por não saber o que havia na caixa trazida por Pandora, Epimeteu abre-a e libera todos os males, que passariam a afligir a humanidade dali em diante. No fundo da caixa restou a esperança. Porém, com os males liberados da caixa de Pandora, encerrou-se a idade de ouro da humanidade.

cia é muito mais descuidada e irracional do que a sua imagem metodológica. Não há uma única regra, ainda que plausível e solidamente fundada na epistemologia, que não seja violada em algum momento, nem um único meio a que se possa recorrer em todas as circunstâncias. Dada qualquer regra, não importando quão fundamental ou racional ela seja, sempre haverá situações em que é aconselhável não apenas ignorá-la, mas adotar a regra oposta. E tais violações não são eventos acidentais, nem resultado de conhecimento insuficiente ou de uma desatenção, que poderia ser evitada. Essa prática liberal é defendida não apenas como razoável, mas como absolutamente necessária para o avanço do conhecimento<sup>8</sup> (Latour, 2000; Feyerabend, 2007).

A ideia de um método fixo ou de uma teoria fixa da racionalidade passa a ser tida como uma concepção demasiado ingênua. As práticas que se limitam a seguir, de forma rígida, as normas e padronizações da ciência são criticadas. Alcança-se a compreensão de que a ciência precisa de pessoas que sejam adaptáveis e inventivas, e não apenas rígidos imitadores de padrões comportamentais estabelecidos, e se compreende que os eventos e desenvolvimentos da ciência ocorrem apenas porque alguns pensadores decidem não se deixar limitar por certas regras metodológicas, ou porque as violam inadvertidamente (Feyerabend, 2007).

O autor afirma que os cientistas, ao inventarem teorias e contemplá-las de maneira relaxada e artística, com frequência empregam procedimentos proibidos por regras metodológicas. Por exemplo: interpretam a evidência de modo que se ajuste às suas ideias

---

8 Sobre isso, Japiassu (1983) cita que é muito doloroso descobrirmos ou reconhecermos os limites de nosso pensamento. Não é fácil admitirmos a impossibilidade de realização completa de uma verdade ou da objetividade. É penoso termos que aceitar a impossibilidade da coincidência total entre nosso pensamento e o pensado. No entanto, o autor entende que tal reconhecimento de forma alguma vem denegrir a ciência e a filosofia. Para ele, só se sentem denegridos os cientistas e filósofos obtusos e dogmáticos, e, assim como todo homem vive diariamente o problema da incerteza e da insegurança e, mesmo assim, tem que aprender a conviver com a dúvida, também os cientistas e educadores vivem o mesmo drama. A estes, o autor aponta que o importante é que tenham consciência de que também o conhecimento técnico-científico está sujeito a falhas e erros.

extravagantes; eliminam dificuldades mediante procedimentos; colocam-nas de lado; ou simplesmente recusam-se a levá-las a sério (Feyerabend, 2007).

Ainda no sentido de compreender a ciência inacabada, para além da caixa-preta, Latour (2000) nos apresenta um segundo mecanismo, pelo qual os cientistas influenciam os outros e fazem valer as suas pesquisas: a retórica. O autor apresenta-a como sendo uma disciplina que, durante milênios, estudou o modo como as pessoas são levadas a acreditar em algo e a comportar-se de determinada maneira, ensinando a uns como persuadir os outros. Segundo ele, quanto mais nos aproximamos dos lugares onde são criados os fatos, mais as coisas se tornam controversas, e, quanto mais os debates se exacerbam, a retórica se torna mais importante. Porque, quanto mais as controvérsias avançam, mais a literatura se torna científica e técnica (Latour, 2000, p.54).

Há sempre um ponto numa discussão em que os recursos próprios das pessoas envolvidas não são suficientes para abrir ou fechar uma caixa-preta. É necessário sair à cata de mais recursos em outros lugares e outros tempos. As pessoas começam a lançar mão de textos, arquivos, documentos e artigos para forçar os outros a transformar o que antes foi uma opinião num fato. Se a discussão continuar, então os participantes de uma disputa *oral* acabarão por transformar-se em *leitores* de livros ou de relatórios técnicos. (Latour, 2000, p.54.)

Em outras palavras, para Latour (2000), quando uma disputa fica acalorada demais, os discordantes são pressionados a fazer alusão ao que outras pessoas escreveram ou disseram. Assim, sob seu entendimento, o adjetivo “científico” não é atribuído a textos isolados que sejam capazes de se opor à opinião das multidões por virtude de alguma misteriosa faculdade. Um documento se torna científico quando tem pretensão a deixar de ser algo isolado, fazendo com que, quem o lê, é que fique isolado – a força da retórica está em fazer o discordante sentir-se sozinho. Ou seja, a diferença entre a literatura técnica e a não técnica não está em uma delas tratar de fatos e a outra

de ficção, mas está em que a última municia-se de poucos recursos e a primeira utiliza-se de muitos, incluindo os distantes no tempo e no espaço.

Entretanto, essa recorrência a aliados superiores e mais numerosos é um mecanismo de persuasão e não necessariamente de aproximação aos fatos, e, por isso, não garante à ciência a certeza e a verdade absoluta. Tal artifício tem sido ridicularizado, tanto por filósofos como por cientistas, pois cria uma maioria com o propósito de impressionar o adversário, mesmo que ele “esteja certo” ou mais próximo da realidade. Assim, embora se diga que a literatura técnica é neutra/impessoal, isso está longe de acontecer. Os autores estão, por toda parte, incorporados no texto. Dependendo das provas de força, os cientistas se converterão em representantes objetivos ou em indivíduos subjetivos. Objetividade e subjetividade deslocam-se, para um lado ou para o outro, de forma semelhante ao equilíbrio de forças entre dois exércitos. Ser objetivo significa que, sejam quais forem os esforços dos discordantes, os elos entre o representante e aquilo em nome do que fala permanecem intactos. Ser subjetivo significa que o cientista deixa de ser alguém que fala pelos outros e passa a ser alguém que fala por si mesmo, representando suas vontades e fantasias (Latour, 2000).

E, se formos um pouco mais além, perceberemos que a problemática da retórica pode se agravar ainda mais. Veremos que esse mecanismo de persuasão, além de não garantir a objetividade das pesquisas, não raramente falha em sua função – a da argumentação. Nesse momento, quando as velhas formas de argumentação se revelam demasiadamente fracas, os seus defensores devem desistir ou recorrer a meios mais fortes e mais irracionais: a propaganda e a coerção (Feyerabend, 2007). O autor afirma que há momentos em que até mesmo o mais rigoroso racionalista é forçado a deixar de argumentar para recorrer a esses artifícios, não porque algumas de suas razões deixaram de ser válidas, mas porque desapareceram as condições psicológicas que as tornavam efetivas e capazes de influenciar os outros. E, segundo ele, argumentos incapazes de influenciar os outros são, na verdade, argumentos inúteis.



Feyerabend (2007) afirma que interesses, forças, propaganda e mesmo técnicas de lavagem cerebral desempenham, no desenvolvimento de nosso conhecimento e no desenvolvimento da ciência, um papel muito maior do que geralmente se acredita. Ele diz ser muito difícil, talvez até mesmo impossível, combater, mediante a argumentação, os efeitos de uma lavagem cerebral. Porém, o problema nunca é posto dessa forma. A distinção entre a força lógica de um argumento e o efeito subsequente de um treinamento – de uma manobra política – é muito difícil/sutil.

Ainda, mais especificamente sobre a dimensão interpretativa da ciência, o autor aponta para a subjetividade inerente às pesquisas:

Em uma análise mais detalhada, até mesmo descobrimos que a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, mas que todos os “fatos” de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais. Se é assim, a história da ciência será tão complexa, caótica, repleta de enganos e interessante quanto as ideias que encerra, e essas ideias serão tão complexas, caóticas, repletas de enganos e interessantes quanto a mente daqueles que as inventam. (Feyerabend, 2007, p.33.)

O autor afirma que nós percebemos os objetos, suas propriedades e suas relações, mas não o dado. O mundo não nos é dado diretamente. Temos de apanhá-lo pela mediação de tradições. Feyerabend pensa que a criação de uma coisa e a criação mais a compreensão plena de uma ideia correta da coisa são, com frequência, partes de um mesmo processo indivisível e não podem ser separadas sem interrompê-lo. Entende, ainda, que esse processo não é guiado por um programa bem definido, mas, antes, por anseios e paixões que criam as circunstâncias e as ideias necessárias para analisar e explicar o processo, tornando-o racional (Feyerabend, 2007).

A ciência, até então tida como uma entidade inabalável, permanente e com princípios claramente definidos, é, dessa maneira, posta em dúvida. O mundo científico, cuja credibilidade consolidou-se ao longo da história, de forma fundamental, em função de uma preten-

sa certeza científica, tem as suas bases abaladas. Assim, transparece o fato de a ciência compreender uma ampla gama de abordagens, dotada de uma multiplicidade de concepções, com perspectivas desajustadas e mesmo contraditórias (Feyerabend, 2007).

Assim, a exemplo de Kuhn (2003; 2006) e Latour (2000), Feyerabend demonstra que, apesar dos elementos não científicos que a perpassam, a ciência evolui. Mais do que isso, o autor mostra que ela apenas evolui graças ao que ela tem de não científico e entende, enfim, que a descoberta dos limites do conhecimento é, ela mesma, uma possibilidade de avanço, um progresso para a ciência. Assim, refuta qualquer ideia sobre uma objetividade absoluta. Pois, apesar de todos os esforços que o cientista faz para subtrair-se da observação, a sua presença é incondicional e impede qualquer afirmação de neutralidade. A ciência é sempre uma interpretação e, assim, não se diferencia de outras formas de conhecimento. Ela sempre traz consigo uma porção de incerteza.

## **O reconhecimento da complexidade: os desafios da incerteza e da religação**

Há tempos a ciência não faz mais do que provar suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a todos os outros modos de conhecimento. No entanto, essa ciência elucidativa e enriquecedora apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves em relação ao conhecimento que produz, à ação que determina e à sociedade que transforma. O desenvolvimento disciplinar da ciência não traz apenas as vantagens da divisão do trabalho – a contribuição das partes especializadas para a coerência de um todo organizador –, mas também os inconvenientes da superespecialização: o enclausuramento e a fragmentação do saber (Morin, 2008).

Essa tendência para a separação, para a disjunção do conhecimento científico tem como consequência a tendência para o anonimato e para as especializações. Como já citamos, o conhecimento deixa de ser pensado, meditado, refletido e discutido pelo homem

comum. Destina-se, cada vez mais, a ser acumulado em bancos de dados, para posteriormente receber a análise dos especialistas. O não especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre ele. No entanto, ao contrário do que se esperava, o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne à sua disciplina (Tardif, 2002; Morin, 2002; 2008).

Frente a tal contexto, na condição de ser um dos principais pesquisadores a sinalizar o estudo da complexidade como uma das vocações essenciais à educação do futuro, Morin (2000; 2002; 2005; 2008) apresenta os seus pensamentos sobre a mesma. Ele abandona um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, em que vamos das partes para o todo e do todo para as partes para tentar compreender um fenômeno. À semelhança de Assmann (1998), Morin define a complexidade como uma característica observável em muitos acontecimentos que impede a compreensão dos fenômenos pela somatória das análises de suas partes: “[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) [...]” (Morin, 2005, p.38).

Referenciando Kuhn e Feyerabend, entre outros autores, Morin (2000; 2008) resgata a emergência da incerteza nos debates acadêmicos. À semelhança deles, reconhece a presença da não cientificidade no seio da própria cientificidade. Entende que as ideias e teorias não refletem a realidade, mas a interpretam sob uma perspectiva sujeita a erros – pois a realidade objetiva não pode ser considerada sem se levar em conta o seu observador. Assim, o autor não acredita na possibilidade de uma correspondência precisa entre a descrição e o fenômeno descrito, entre a teoria científica e a prática profissional (Morin, 2000; 2005; 2008).

Morin associa o ressurgimento da incerteza à reintrodução da complexidade na contemporaneidade. Ele afirma que o pensamento complexo se desenvolveu na confluência com as reflexões epistemológicas anteriormente citadas – refutadoras de uma noção de ordem apreendida da concepção determinista e mecânica, pela qual qualquer desordem aparente é tida como fruto de nossa igno-

rância provisória. Menciona que toda introdução de contradição e de incerteza pode se transformar em ganho de complexidade. Pensa que para toda complexidade existe a presença de incertezas – as quais são concebidas como um ingrediente da primeira. Contudo, o autor entende que diferentemente da cientificidade e da falseabilidade, amplamente debatidas na literatura, a bibliografia sobre a complexidade é, até o ponto em que ele conhece, muito restrita. Crê que a complexidade jamais foi posta em debate, em moldes que se assemelhassem, em profundidade, às discussões dos autores antes referenciados (Morin, 2000).

Mais do que associar esses dois elementos, o autor compreende que o desafio da complexidade reside em um duplo desafio: da religação e da incerteza. Vê a urgência de se religar o que, antes, era separado, ao mesmo tempo em que é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza (Morin, 2000; 2002).

O autor tece tais orientações sob o entendimento de que um pensamento não exclui o outro, pois a hipótese da inseparabilidade não exclui a necessidade da distinção (Morin, 2000; 2002). De acordo com Morin (2000), a complexidade se reconhece tanto pelos traços positivos – o tecido comum em que se ligam o um e o múltiplo, o universal e o singular, a ordem, a desordem e a organização –, quanto pelos negativos – incertezas, regressão do conhecimento determinista e insuficiência da lógica. Dito de outra forma, para ele, o propósito da complexidade é, simultaneamente, reunir/organizar e relevar o desafio da incerteza. O pensamento complexo é, essencialmente, um pensamento apto a organizar, contextualizar e globalizar, ao mesmo tempo em que é capaz de tratar com a incerteza, reconhecendo o individual, o singular e o concreto.

Assim, a complexidade surge como uma forma de se pensar de forma organizacional e de compreender que a organização não se resume a alguns princípios de ordem e a algumas leis. No entanto, a complexidade também não exclui essas últimas. Morin parte do entendimento de que o conhecimento deve, ao mesmo tempo, detectar a ordem e a desordem e reconhecer a relação entre elas, no sentido de que a complexidade não tem uma metodologia, mas poderia ter seu

método, que funcionaria como uma espécie de lembrete, pedindo para pensarmos nos conceitos sem nunca tê-los como concluídos. O método colocar-se-ia contra a doença degenerativa da racionalidade – que acredita que o real pode esgotar-se num sistema coerente de ideias – e, dessa forma, se destinaria a quebrar as esferas fechadas, a reestabelecer as articulações entre o que foi separado, a compreender a multidimensionalidade, a pensar a singularidade com a localidade e com a temporalidade, e a nunca esquecer as totalidades integradoras (Morin, 2000; 2002; 2008).

Corroborando com o reconhecimento das limitações de um sistema de ideias, encontramos, com o próprio Feyerabend (2007), sinalizações para o alcance limitado das pesquisas, defendendo-se o ensino da ciência não mais como a única possibilidade, mas como uma concepção entre muitas. Questionamentos são postos no sentido de que os princípios científicos não podem ser proveitosamente usados ou discutidos fora da situação concreta que a pesquisa supostamente afetaria. Concebendo-se que os desvios e os erros nos permitem sobreviver no mundo complexo e difícil que habitamos, apontamentos são feitos para os limites e para a interdependência do conhecimento científico. Em relação aos campos a que se vislumbra sua aplicação, orientações são postas para a importância do processo de adaptação dos saberes produzidos nas universidades por parte dos profissionais. Por se acreditar que, para além dos conhecimentos científicos, também as culturas, procedimentos e pressupostos não científicos podem se sustentar enquanto um conhecimento sólido e concreto, surgem críticas à tendência de se impor aos profissionais, de diversas áreas, os estreitos limites da ciência, como se essa fosse a única possibilidade para as devidas intervenções nos campos de trabalho (Feyerabend, 2007).

Morin (2005), com atenção para a área educacional e considerando o futuro aberto e imprevisível, compreende que a história se constitui numa evolução não linear, que nem a mente humana ou mesmo um supercomputador poderiam abarcar. Aponta para a imprevisibilidade inerente ao campo de intervenção, complexo e dotado de vida, do professor. O autor afirma que, ao entrar no jogo das inter-

-retroações do meio em que intervém, toda ação escapa à vontade de seu autor. Entende, assim, que toda ação em um determinado meio está sujeita a fracasso ou desvio de seu sentido inicial. Sendo, a longo prazo, tais efeitos ainda mais acentuados, diminuem-se as possibilidades de cálculo e previsão:

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial (Morin, 2005, p.86-7).

Nesse sentido, o autor problematiza as tentativas de antecipação e prescrição das normas científicas nos complexos campos escolares. Apontando para a necessidade de sabermos lidar com o inesperado, ele problematiza o fato de nos instalarmos na segurança de nossas teorias e ideias, mesmo que elas não tenham estrutura para receber o novo. Tendo em vista que o imprevisto não cessa de se apresentar nas mais variadas situações de ensino, Morin (2005) compreende que, em seu surgimento, devemos rever nossas teorias e ideias, em vez de forçar para que o inesperado se molde às teorias, incapazes de recebê-lo. O autor alerta, assim, para os riscos de se aplicar às complexidades vivas e humanas a lógica determinista da máquina artificial. Ele pensa que tudo que é vivo e humano deve ser compreendido a partir de um jogo complexo de inter-retroações (Morin, 2000; 2005). Criticando a cultura disciplinar, técnica e científica, por parcelar, desunir e compartimentar os saberes, dificultando cada vez mais a sua contextualização, Morin argumenta: “O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação” (Morin, 2005, p.81).

Sobre essa condição humana, Assmann (1998), também com o olhar direcionado para o campo da Educação, destaca os sistemas vivos entre os fenômenos compreendidos pela complexidade, pois o comportamento dos seres vivos se caracteriza por aspectos não previsíveis. Seus fatores co-determinantes são tão múltiplos e variados

que impedem a antecipação de forma linear. O autor cita o filósofo Bergson (1979) em relação à existência de determinadas propriedades características dos seres vivos, para o qual onde há vida, há criação: “Em condições determinadas, a matéria se comporta de maneira determinada, nada do que faz é imprevisível. [...] Mas com a vida aparece o movimento imprevisível e livre. O ser vivo escolhe ou tende a escolher. Sua função é criar” (p.75). Dito de outra forma, temos, pelas palavras dos autores, que as possibilidades de se antecipar o desenrolar dos acontecimentos diminuem à medida que lidamos com sistemas complexos.

Nesse mesmo sentido, Capra (2006), apresentando-nos uma interessante possibilidade para a compreensão dos sistemas complexos, pensa que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. O autor, sinalizando para a emergência de um novo paradigma na compreensão científica dos sistemas vivos, aponta para a ideia de um pensamento contextual, por também compreender que as propriedades das partes só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Em sua visão, aquilo que denominamos parte é apenas um padrão numa inseparável teia de relações, e cada parte dessa rede é, em si, uma teia de relações. Utilizando-se da teia da vida como metáfora para a sua compreensão do mundo vivo como uma rede de relações, o autor não acredita na objetividade das descrições, de forma independente do observador humano e do processo de conhecimento. Entendendo que as nossas percepções dependem de nossos métodos de observação e medição, Capra sinaliza para a importância de reconhecermos que todas as concepções e teorias científicas são limitadas e aproximadas.

Ainda com relação à interdependência entre o conhecimento científico e seu contexto de aplicação, Feyerabend (2007) afirma que um meio complexo, com desenvolvimentos imprevisíveis e incalculáveis, demanda procedimentos que não se restringem a regras previamente estabelecidas, sem se considerar os contextos para os quais essas pesquisas são dirigidas. Assim, o autor compreende que a complexidade dos eventos estudados não dá margem a pesquisas que se realizem apenas em laboratórios ou em planos meramente

conceituais. Num sentido em que as surpreendentes condições externas não permitem ao cientista permanecer preso a um mundo de abstrações, alheio às sempre constantes e inevitáveis interações das partes envolvidas.

Frente a tais considerações, Morin (2002), pensando o campo educacional, tece orientações para que, através do pensamento complexo, realizemos os dois desafios anteriormente apresentados: o reconhecimento da incerteza e a religação. 1) Sobre o primeiro, entende que é preciso ensinar que a aventura humana é desconhecida e que hoje dispomos de apenas duas ferramentas para enfrentar o inesperado. A primeira é a consciência do risco e da chance. A segunda é a estratégia – o que implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia. 2) Quanto ao segundo desafio, o da religação, o autor sinaliza para a importância de se fornecer, aos alunos que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio, uma cultura que lhes permita articular, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram. Justifica tal urgência afirmando que estamos numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros. E que, de forma contrária, um saber só é pertinente se for capaz de se situar num contexto, pois mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente.

De forma figurada, o autor percebe as coisas e o mundo não como tijolos, postos uns ao lado dos outros, mas sim como interações. Pois, no nível da organização do conjunto, emergem as qualidades que não existem no nível das partes. Ele menciona que, ao mesmo tempo, um sistema é mais e menos do que aquilo que poderíamos chamar de soma de suas partes. Alguma coisa de menos, no sentido de que essa organização provoca coações que inibem ou reprimem as potencialidades existentes em cada parte, o que acontece em todas as organizações, inclusive na social. Alguma coisa a mais, porque faz surgir qualidades que retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir as suas potencialidades. Como exemplo, cita a cultura, a linguagem e a educação como propriedades que só podem



existir no nível do todo social e que recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento dos indivíduos (Morin, 2000; 2008).

Segundo o autor, frente à necessidade e a urgência de percebermos como o todo está presente nas partes e as partes presentes no todo, o princípio da complexidade procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente; a coisa observada e o seu observador. Esforçando-se por não sacrificar um pelo outro – ou seja, o todo pela parte ou a parte pelo todo – Morin entende que cada indivíduo traz em si, de maneira indefinida, inacabada, toda a sociedade, pois o produto é ao mesmo tempo o produtor. Concebe, enfim, que os problemas de organização social só podem ser compreendidos a partir de um nível complexo da relação parte-todo (Morin, 2000; 2008).

Além disso, o autor aponta para a importância de dois pontos. O primeiro refere-se à compreensão da complexidade como desafio e como uma motivação para pensar, e não como receita, como resposta/solução. O segundo vem no sentido de não confundir a complexidade com a completude, pois o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. O pensamento complexo tenta dar conta daquilo de que o pensamento mutilante se desfaz, não buscando uma completude, mas lutando contra essa mutilação. Em outras palavras, o pensamento complexo tem a incompletude como desafio a ser enfatizado e não como inimigo a ser mutilado. Ele não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar as suas diversas dimensões, restituindo as relações, as interdependências e as articulações (Morin, 2008).

Dessa maneira, de forma complementar à incerteza, a complexidade surge nos discursos acadêmicos, despertando a atenção dos pesquisadores para a necessidade de outros tipos de saberes, mesmo que mundanos. A ciência passa a ceder espaço para outros tipos de conhecimentos, que, se não podem se legitimar pelo alto valor simbólico do meio acadêmico, legitimam-se pela própria prática, nos campos de intervenção profissional. Prática, esta, cujo contexto de atuação passa a ser visto como demasiado complexo aos saberes produzidos em planos abstratos, alheios à multiplicidade de elemen-

tos existentes nos locais intencionados para suas aplicações (Morin, 2000; Feyerabend, 2007).

Em suma, para a área educacional, incluindo a Educação Física, que, no seu contexto de intervenção lida justamente com o homem, assinala-se a presença da incerteza e da complexidade na sua prática cotidiana como um fenômeno inevitável, pois, mais do que meros receptores de informação, os alunos trazem consigo expectativas, emoções, sentimentos, uma história de vida, enfim, uma rede de relações a interagir com todos que os circundam, estando, qualquer uma das partes, disponíveis, ou não, para tal. Como citam Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004), o ensino não é uma ciência aplicada ou uma arte industrial e técnica como a engenharia. Não permite aplicações perfeitamente seguras e impessoais na sua prática cotidiana. A atuação do docente não é exercida sobre um objeto, mas em interação com outras pessoas, produzindo situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que requerem improvisação e habilidade pessoal (Tardif, 2002).

## **A visão da unidade: o profissional reflexivo e as novas diretrizes da legislação**

Debruçando-nos sobre a literatura, encontramos indicações de que a atuação profissional dos professores não se fundamenta apenas no conhecimento científico produzido nas universidades. Temos sinalizações de que, durante a prática educativa, para além dos conhecimentos oriundos do meio acadêmico, os professores ativam saberes provenientes de diferentes fontes (Darido, 1995; Tardif, 2002). No entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes constituem-se de saberes técnico-científicos – da formação profissional, disciplinar e curricular<sup>9</sup> – e de saberes experienciais.<sup>10</sup> Com relação a esses últi-

---

9 Detalharemos melhor, no decorrer do trabalho, a compreensão do autor sobre os saberes docentes.

10 Para Tardif e Raymond (2000), as situações de trabalho exigem dos profissionais conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser ad-

mos, o autor caracteriza-os por abranger uma grande diversidade de objetos, questões e problemas, que estão todos relacionados com o seu trabalho. Originam-se da experiência e do conhecimento de seu meio, incorporando-se à prática cotidiana sob a forma de *habitus*<sup>11</sup> e habilidades.

De maneira semelhante, Darido (1995) pensa que o agir pedagógico do professor de Educação Física deve ser considerado como uma integração de diferentes elementos. Questionando os limites da racionalidade técnica e atribuindo ao ensino uma complexidade inexpugnável, entende que a prática pedagógica não pode ser concebida como uma consequência direta da formação profissional técnico-científica. A autora destaca, como componentes da ação docente, os seguintes elementos: as experiências anteriores à profissionalização, como atleta e como aluno, nos ensinos fundamental e médio; as expectativas da comunidade escolar; as restrições do contexto de trabalho; e o impacto da mídia sobre as expectativas de alunos e professores.

Contudo, os currículos de formação da Educação Física têm ignorado que também a prática pedagógica possui um tipo de conhecimento indispensável no seu processo de reorientação (Souza Neto, 1999), com uma dimensão fundamentalmente prática, que

---

quiridas e dominadas no exercício da profissão. A cognição do professor é menos um sistema computacional, de processamento de informações, do que um processo interpretativo enraizado na história de vida da pessoa. Os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um sistema cognitivo que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente do contexto da ação no qual se insere. Eles estão impregnados de normatividade e afetividade, e lidam com interpretações de situações rápidas, instáveis e complexas.

- 11 O *habitus* é um conceito elaborado por Bourdieu, que tem sido objeto de investigação por diferentes membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Formação Profissional (NEPEF) da UNESP/RC. Proposto para a compreensão da ordem social, de forma a escapar tanto do subjetivismo/idealismo quanto do objetivismo, trata-se de um sistema de disposições incorporado pela prática repetitiva de forma a criar uma certa naturalidade entre o sujeito e o objeto. Ao mesmo tempo em que é estruturado de acordo com o meio social do sujeito, age como princípio gerador de suas práticas. Ou seja, apesar de tender a reproduzir a lógica dos condicionamentos do meio em que foi adquirido, adequa-a em função da individualidade do sujeito e da variabilidade do contexto de atuação. Em suma, funciona como uma estrutura estruturante (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2004; Souza Neto; Cesana; Silva, 2006).

se nutre de diversas fontes de experiência e que se expressa na ação (Contreras, 2002). Desatenta às implicações do *habitus* na formação profissional, a área ainda segue uma perspectiva idealista, da qual se compreende, implicitamente, que os professores atuam na prática docente, quase que exclusivamente, a partir de saberes técnico-científicos, oriundos de sua formação profissional.

Nesse sentido, identificando as demandas da prática docente para a formação profissional, I. Betti e M. Betti (1996) propõem para a área o modelo do prático reflexivo. Caracterizando-se por objetivar a formação de docentes que reflitam antes, durante e após a ação de ensinar, tal modelo estrutura-se de forma que, já no início da formação, o aluno-professor entre em contato com situações práticas de ensino e, em situações simuladas ou reais, seja instigado à resolução de problemas. Trata-se de um tipo de aprender fazendo em que a teoria busca seus temas na própria prática.

Proposto a partir das orientações de Schön (1992), o modelo do prático reflexivo tem como base a prática da reflexão sobre o ensino, que se realiza pela *reflexão na ação* – durante a própria ação, o professor, partindo de conhecimentos de diferentes fontes, ativa seus recursos intelectuais, com os objetivos de avaliação da situação e de definição das possíveis estratégias de intervenção; e pela *reflexão sobre a ação* – se realiza num momento posterior à ação pela utilização dos instrumentos conceituais do docente, para a reconstrução de sua própria prática, com fins de se elaborar uma teoria particular a seu próprio contexto de intervenção (Betti, I.; Betti, M., 1996).

Dirigindo-nos diretamente a Schön (1992), veremos que o autor, principal formulador do conceito de professor reflexivo, elabora-o como possibilidade alternativa ao modelo da racionalidade técnica. Partindo da compreensão de que os saberes experimentais, espontâneos e intuitivos, cumprem papel essencial no cotidiano de professores e alunos, Schön discursa a favor da valorização da prática profissional – mas não uma prática qualquer, e sim aquela que, como dito, se realiza pela reflexão. O autor adverte, assim, para a importância de se reconhecer que a prática é dotada de um conhecimento tácito, implícito e interiorizado, que está na ação e que, justamen-

te por esse motivo, não poderia precedê-la (Schön, 1992; Pimenta, 2002a).

Nesse sentido, o autor propõe uma epistemologia da prática que não tem os saberes como fatos e teorias aceitas e que, por essa razão, posiciona os professores como sujeitos produtores de conhecimento. A ideia da prática como ação reflexiva atribui aos docentes um papel atuante na formulação dos objetivos e métodos de trabalho, tirando-os daquela condição submissa e passiva, que hoje lhes é característica, ao menos no que se refere à produção de conhecimentos. Em outras palavras, Schön (1992) tece orientações para que os professores, frente aos saberes científicos, visualizem algo mais que a reprodução e o mero consumo de teorias; e para que, frente aos alunos, intencionem algo mais que a suposta transmissão de conhecimentos e o inexistente fornecimento de respostas exatas.

Uma outra dimensão do conceito de professor reflexivo refere-se a sua relação com a confusão e a incerteza. Schön (1992) pensa ser impossível que aprendamos algo sem que fiquemos confusos. Acredita que, para que algo seja retido, é necessário que passemos por uma fase de hesitação e perplexidade. Porém, segundo ele, o problema reside no fato de que, na cultura do meio escolar, assumir que se está confuso ainda é um tabu. É o mesmo que empunhar um rótulo de incompetência e dizer-se incapaz. Assim, num sentido contrário, o autor entende que o professor reflexivo deve encorajar e dar valor à confusão de seus alunos. Mais do que isso, deve reconhecer a sua própria confusão, refutando o ilusório sentido de segurança que a ideia de uma resposta exata e permanente é capaz de transmitir. Schön justifica seu posicionamento afirmando que o medo do erro e a negação da incerteza terminam por situar o professor numa posição defensiva, na qual o docente, em vez de refletir sobre os fatos, tenta controlar a situação, acobertando suas falhas comprometedoras. O autor cita que o principal inimigo da confusão é a crença que temos na existência de uma resposta única e verdadeira, que o professor teria o encargo de conhecer, para que, futuramente, no devido momento, pudesse cumprir com a sua incumbência, ensinando-a aos alunos.

Dessa forma, a concepção do prático reflexivo, além de situar os profissionais numa condição partícipe no processo de produção de saberes, abre aos docentes possibilidades para que consigam responder às situações de indefinição nos complexos sistemas de intervenção, pois, pelo reconhecimento da confusão e da incerteza e pela reflexão das situações novas e inesperadas, espera-se que tal modelo possibilite a produção de saberes que se constituam no próprio exercício profissional, ou seja, que se legitimem empiricamente nos próprios locais de prática.

Além disso, dirigindo-nos à legislação educacional brasileira, encontramos orientações que seguem nessa mesma direção (Brasil, 2002a; 2002b; 2004a; 2004b). Apontamentos são postos no sentido de que o conhecimento científico já não é mais o detentor único e exclusivo dos conhecimentos necessários à consecução dos objetivos educacionais. As contribuições da ciência, sem deixar de ocupar um espaço vital para o agir pedagógico intencional, não são mais vistas como suficientes para suprir as demandas particulares de cada contexto. Assim, a prática, até então relegada a se qualificar, nos cursos de formação, como um espaço de aplicação e utilização dos conhecimentos técnico-científicos, passa a ser vista como um local fértil, em que também se produz conhecimento (Hunger; Ferreira, 2006; Souza Neto; Alegre; Costa, 2006).

Hunger e Ferreira (2006) elaboram uma síntese das mais recentes diretrizes curriculares nacionais para o curso de Educação Física – a Resolução CNE/CES 7/2004; o Parecer CNE 009/2001; e as Resoluções CNE 01 e 02/2002. As autoras dão ênfase à valorização dos saberes advindos da experiência como um tipo de conhecimento que só pode ser produzido na prática, nunca de outra forma, e que não pode ser substituído por conhecimentos produzidos externamente a ela, a partir de uma concepção de competência como algo que só existe em situação, que se materializa em ação, e que, dessa forma, não poderia ser utilizada em momentos exteriores à prática. Assim, suas considerações compreendem o professor como um profissional atuante, dotado de um certo grau de autonomia e responsável por tomadas de decisão que só ele, em seu contexto de atuação, poderia tomar:

Ver o professor como um profissional que faz julgamentos de suas próprias ações e toma decisões a partir dos conhecimentos sobre a docência, portanto, sua formação não deve se pautar por perspectivas exclusivamente genérica ou acadêmica (Hunger; Ferreira, 2006, p. 144).

Entre os principais pontos citados por Hunger e Ferreira (2006) estão as orientações para o desenvolvimento da prática da pesquisa nos programas de formação. Nas diretrizes, advoga-se por tal procedimento por compreender-se que o ato de ensinar, utilizando-se dos conhecimentos técnico-científicos disponíveis, demanda uma compreensão que abarque não apenas seus aspectos normativos, mas também os processos que compuseram a gênese dos mesmos. Assim, da Resolução CNE 01/2002, encontramos a indicação para a adoção da pesquisa como princípio norteador, do preparo para o exercício profissional, na seguinte forma: “a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (Brasil, 2002a, p.2).

As autoras tecem considerações no sentido de que a vivência e a competência para os procedimentos da pesquisa, da investigação e da produção de conhecimento, possibilitariam aos futuros professores a compreensão da prática profissional não somente como reprodução, mas também como criação e recriação de conhecimento. Aproximando-se das concepções de Bressan (1979), as autoras defendem que também o professor deve estar apto a cumprir as funções do pesquisador, na produção de conhecimentos, de modo que a diferença entre os mesmos estaria apenas no foco do trabalho de cada uma das partes. Dessa maneira, as autoras assimilam das diretrizes curriculares a importância de se desenvolver, nos futuros docentes, a capacidade de mobilização de recursos de diferentes naturezas (Bressan, 1979; Hunger e Ferreira, 2006).

Assim, Hunger e Ferreira (2006) apreendem das diretrizes curriculares as orientações para a estruturação da indissociabilidade

teoria/prática, num sentido de revitalização da prática nos cursos de formação de Educação Física. Ainda, somando-se às contribuições das autoras citadas, Souza Neto, Alegre e Costa (2006), partindo da leitura de documentos oficiais – Parecer CFE 4879/1975, LDBEN 9394/96, Parecer CNE 744/1997 e Parecer CNE/CP 2/2002 – escrevem com o intuito de alertar os responsáveis pelos procedimentos de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura para alguns pontos da nova legislação. Identificando em tais documentos uma proposta de rompimento com a estrutura curricular predominante, na qual a competência para o magistério se dá em função do cumprimento de matérias pedagógicas, que compreendem 1/8 da carga horária dos cursos, avaliam que tais documentos apresentam, para o campo da educação, possibilidades para uma sólida formação profissional. De maneira convergente, entre os mecanismos apontados para esse processo de reestruturação dos cursos, ambos os coletivos fazem considerações acerca da implementação da prática como Componente Curricular e do Estágio Curricular Supervisionado (Hunger; Ferreira, 2006; Souza Neto; Alegre; Costa, 2006).

De forma resumida, orienta-se para que num currículo de, no mínimo, 2800 horas, sejam garantidas 400 horas à Prática como Componente Curricular, a se realizar ao longo do curso, e 400 horas ao Estágio Curricular Supervisionado, a se realizar a partir da segunda metade do programa. Em referência ao primeiro dos mecanismos, os autores mencionam que a Prática como Componente Curricular deve ser vivenciada desde o início da formação, nos diversos contextos de aplicação acadêmico-profissional. As indicações são para que, pelos procedimentos de observação, reflexão, registro e resolução de situações-problema, desenvolva-se um projeto para a articulação desse mecanismo numa perspectiva interdisciplinar, de modo que a dimensão prática constitua uma matriz, um referencial que oriente esse processo de reestruturação curricular (Hunger; Ferreira, 2006; Souza Neto; Alegre; Costa, 2006).

Assim, a Prática como Componente Curricular se realizaria a partir de uma concepção de prática que abrange uma dimensão do conhecimento presente, não apenas nos momentos de exercício da



atividade profissional, mas também nos momentos de reflexão acerca dessa prática (Souza Neto; Alegre; Costa, 2006). Remetendo-nos diretamente às diretrizes, a Resolução CNE/CP 1/2002 institui a presença da prática no interior de todas as disciplinas que constituam os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas. Pretende-se, assim, evitar que a prática fique reduzida a um espaço isolado, restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso (Brasil, 2002a). Da mesma forma, o Parecer CNE/CES 58/2004 orienta para que essa articulação teoria-prática permeie toda a formação dos futuros docentes:

A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual (Brasil, 2004a, p.10).

Dessa maneira, as novas diretrizes avançam no sentido de que não se limitam a uma adequação curricular, com a simples finalidade de um maior equilíbrio na distribuição da carga horária. Deslocando-se o eixo central dos currículos, do conhecimento técnico-científico para a prática profissional, propõe-se a reestruturação das bases curriculares nos cursos de formação (Souza Neto; Alegre; Costa, 2006). Reconhecendo-se a complexidade do exercício da docência na realidade escolar, busca-se uma superação do entendimento da prática como mera aplicação da teoria. Assim, mais do que graduar alunos com o ensinamento de conceitos/teorias, passa-se a objetivar a formação de profissionais competentes para o exercício da profissão, por compreender-se que aprender conceitos/teorias é consideravelmente diferente de aprender a exercer uma profissão (Hunger e Ferreira, 2006).

Em menção ao Estágio Curricular Supervisionado, este é referido por Souza Neto, Alegre e Costa (2006) por ter assumido as funções até então destinadas à disciplina Prática de Ensino. Tal disciplina se realizaria a partir da segunda metade do curso, nos pró-

prios contextos de intervenção pedagógica, pelo oferecimento de possibilidades de vivência em que os estagiários, sob a tutoria de um responsável, assumiriam efetivamente o papel de professor. Os estágios a serem realizados ocorreriam em escolas de educação básica, e seriam avaliados de forma conjunta pela instituição de ensino superior e pela escola de campo de estágio (Brasil, 2002b; Hunger; Ferreira, 2006; Souza Neto; Alegre; Costa, 2006).

No entanto, o que se propõe não é uma simples substituição de nomenclatura. A proposição é para que se desenvolva um novo projeto para a disciplina em questão – de forma atrelada a uma reestruturação curricular mais ampla –, a qual deve se iniciar mais cedo e contar com a colaboração de um grupo de professores que trabalhem conjuntamente e que estabeleçam relações formais entre a instituição formadora e as unidades de campo de estágio (Souza Neto; Alegre; Costa, 2006). Esperam-se do Estágio Curricular Supervisionado significativas contribuições concernentes à articulação da indissociabilidade teoria-prática e ao redimensionamento da dimensão prática dos currículos do curso. O Estágio Curricular Supervisionado herda, da Prática de Ensino, a função de oferecer experiências de atuação docente. Porém, não traz consigo a condição de disciplina sobrecarregada. Diferentemente de sua antecessora, em função de sua articulação com a Prática como Componente Curricular, não é mais responsabilizada pela tarefa de lidar com todas as incumbências referentes à aplicação e integração dos conhecimentos (Betti, I.; Betti, M., 1996).

Abordando pontos mais específicos, com o objetivo de que contribuam com a devida implementação do estágio curricular obrigatório, ainda são postas as seguintes orientações: que o estágio seja vivenciado com o tempo necessário para a abordagem das diferentes dimensões da prática profissional; que se atribua a um núcleo organizador a função de coordenação do estágio, com fins de que a disciplina não se fragmente em diferentes modalidades; e sugestões são colocadas para que o estágio se desenvolva em períodos contínuos, viabilizando a observação e a experimentação da diversidade escolar, possibilitando um processo progressivo de aprendizagem (Hunger; Ferreira, 2006; Souza Neto; Alegre; Costa, 2006).



## 2

# DEMANDAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, estudaremos a prática no local onde ela se realiza: na realidade escolar.

Com base em uma perspectiva não normativa dos fenômenos práticos, refletiremos sobre a relação da atuação profissional com os elementos de incerteza e complexidade apreendidos dos registros de aulas. Buscaremos, assim, um retrato de como verificamos esses elementos, característicos da prática docente, no campo de pesquisa. Isso porque, antes de compreender as demandas da prática docente para a formação profissional, é necessário apreender as demandas que o exercício da docência impõe aos profissionais da área.

Acerca disso, Perrenoud afirma:

Como é possível conceber-se um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro se pensar na profissão docente e na prática pedagógica? Não é essa a própria natureza da transposição didática no campo da formação profissional? Sem se determinarem com precisão os gestos da profissão, como podem reconstituir-se as competências necessárias e, portanto, estabelecer-se um percurso de formação que é suposto favorecer a sua construção? (Perrenoud, 1997, p. 195.)

Assim, de forma entrelaçada com os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, trataremos de compreender a prática a partir de dois pontos:

1. Como uma ação constituída pela constante necessidade de tomadas de decisão – o que implica a incerteza; e
2. Como uma ação de caráter complexo – demandando saberes para além dos conhecimentos técnico-científicos.

Nesse sentido, primeiro, nos deteremos nos momentos que demandaram que os docentes tomassem decisões e modificassem seu comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da aula forneceu. E, em um segundo momento, nos atentaremos para as capacidades que os professores lançaram mão para reunir os conhecimentos que adquiriram, situando-os no contexto das aulas.

## **A prática enquanto uma ação constituída pela constante necessidade de tomar de decisões**

A prática docente, em seu caráter imprevisível e desconcertante, tem sido caracterizada pela demanda, por parte dos profissionais, de inúmeras tomadas de decisão tanto nas situações de aula como em momentos anteriores ou posteriores a ela (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1997; Altet, 2001; Albuquerque, 2003). Essa concepção converge com o que apreendemos de nossos registros de aulas e com a nossa experiência no cotidiano escolar.

Altet (2001), entre aqueles que concebem o ensino como um processo de tratamento da informação e tomada de decisões, entende que a dificuldade no ato de ensinar está no fato de ele não poder ser analisado, exclusivamente, como um conjunto de métodos previamente definidos para a transmissão de conteúdos, pois a dimensão relacional da situação vivida com o aluno, em um dado contexto, tem importância fundamental para a prática pedagógica. À semelhança de Nóvoa (1992) – para quem os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, uma vez que todos comportam situações problemáticas que demandam decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e con-

flito de valores –, adverte que o desenvolvimento de uma aula não é linear. Pois, segundo a autora, as informações previstas são modificadas conforme as reações dos sujeitos participantes e a evolução da situação pedagógica e do contexto.

É no interior dessa vivência interativa de comunicação, em uma situação contextualizada, complexa e incerta de ensino-aprendizagem finalizada, com alunos específicos, que se realizam as tarefas do professor. Daí a dificuldade de defini-las inteiramente e de tê-las todas previstas antecipadamente. O professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de “aventura”, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos. Isto requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula. (Altet, 2001, p. 27.)

Com base nessa mesma perspectiva, Albuquerque (2003) entende o ensino como uma atividade cujas características mais notórias são a incerteza, a instabilidade, a singularidade e a impossibilidade de realizar predições totalmente seguras. Menciona que, hoje, espera-se de um bom professor que ele assuma as tomadas de decisão e as emissões de juízo, necessárias à adaptabilidade a situações conflituosas na aula e nos contextos social e profissional. Assim, afirma que os conhecimentos próprios da profissão docente são de caráter prático e complexo, pois são necessários à formação de um profissional que, invariavelmente, atuará em diferentes contextos – instáveis, indeterminados e complexos –, em um diálogo permanente com as realidades com que irá se deparar a cada momento.

Perrenoud (1997), de maneira semelhante, entende que formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir, levando em conta os objetivos e os constrangimentos que caracterizam a ação pedagógica em uma sala de aula. Logo, menciona que, na prática pedagógica, os professores têm de lidar, inevitavelmente, todos os dias, com inúmeras contradições, sendo, nesses casos, necessário tomar decisões – muitas vezes sob a forma de improviso,

sem o tempo ou o meio desejável para fundamentar a ação de forma racional:

[...] esquecer-me de mim por causa do outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar no programa ou responder às necessidades dos alunos? (Perrenoud, 1997, p. 177.)

O autor aponta para a ocorrência de situações de aula em que o professor utiliza-se de sua personalidade, mais do que do raciocínio lógico ou de modelos. Menciona que frente às situações rotineiras, as semelhanças são tais que basta, por parte do docente, uma resposta estereotipada. Contudo, adverte que nem todas as situações de ensino ocorrem dessa forma. Há algumas inéditas. E outras que, mesmo não sendo originais, são significativamente complexas ou ambíguas, de forma que as medidas a tomar deixam de ser evidentes. São exemplos dessa situação:

- quando um desvio ou um conflito passa dos limites;
- quando um comportamento não é facilmente interpretável (riso incontrolado, agressividade, dependência, sedução);
- quando o funcionamento do grupo-turma derrapa (barulho, apatia, rebelião, explosão);
- quando o trabalho evolui para caminhos inesperados ou resulta num impasse (já ninguém compreende nada, e o professor ainda menos que os alunos);
- quando um acontecimento exterior interfere na sequência didática em curso;
- quando o professor perde o controle da situação ou o sangue frio, fica sem imaginação ou sem recursos. (Perrenoud, 1997, p.23.)

Em suma, os autores citados caracterizam a prática docente como um processo de tomadas de decisão, de caráter incerto (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1997; Altet, 2001; Albuquerque, 2003). De forma mais específica, mais do que isso, também encontramos na literatura indicações de que a incerteza que permeia essa prática de-

corre justamente das emissões de juízo. As conclusões apontam para a ideia de que as tomadas de decisão dos professores se aproximam muito mais do julgamento jurídico do que do julgamento científico – como vimos, também incerto. De forma que a aceitação e o reconhecimento da incerteza, na prática docente, é condição fundamental para a devida tomada de decisão (Lalanda; Arantes, 1996; Cifali, 2001; Tardif; Gauthier, 2001).

Entre os autores que relacionam tribunais a salas de aula, Lalanda e Abrantes (1996) descrevem o processo de tomadas de decisão como um ato de vontade individual, em que cada um, com base em sua diversidade de pensamentos, segue deliberadamente a via que supõe levar aos melhores resultados. As autoras compreendem que existem bons e maus juízos, logo, tecem orientações para que o docente opte por escolhas corretas, que independem de grande quantidade de informação. Pensam que o bom senso e a familiaridade com tais processos mentais têm um papel preponderante, bem como advogam a favor da importância da disponibilidade para suspender o desenvolvimento da atividade mental frente à suspeita de obstáculos ou incertezas. Assim, o comportamento do indivíduo deve ser inspirado na luta contra a atitude mental excessivamente positiva e dogmática – sem deixar de exigir a capacidade de suportar o estado de dúvida.

Segundo as autoras, é importante estarmos dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida. Diante disso, destacam algumas atitudes e causas que propiciam a formulação de ideias erradas: tomar como verdade o que vem ao encontro de nossos desejos; a impaciência, que leva-nos a formular conclusões apressadas; generalizações demasiadamente vastas, quando o número de fatos não nos permite; sofrer influências sociais, exteriores ao estudo, que nos fazem tender a outras decisões; e, ainda, o fato de desejar viver em harmonia com os outros pode levar-nos a enfraquecer as nossas operações de pensamento e a aceitar os preconceitos postos por eles (Lalanda; Abrantes, 1996).

Sob a mesma perspectiva, Tardif e Gauthier (2001) lembram que a ação profissional do professor, invariavelmente, leva-o a to-



mar decisões, a fazer escolhas que dependem de julgamentos que não se limitam a um saber empírico. Afirmam que, na verdade, o docente baseia-se em vários tipos de julgamentos para orientar a sua prática, como: valores, normas, tradições e vivências pessoais. Assim, entendem que a prática docente não se caracteriza por julgamentos científicos, aproximando-se muito mais do julgamento jurídico. Enquanto o primeiro se refere a estados de coisas, o segundo é sempre um julgamento social, uma vez que tem como objetivo orientar e organizar as atividades humanas. Ou seja, compreendem que o julgamento do professor também é um julgamento social, uma vez que o seu campo de atuação está justamente nas interações entre professor e alunos e nas finalidades humanas perseguidas pela educação. Porém, não afirma que o julgamento do professor não possa se apoiar em fatos científicos. Apenas que, mesmo nesses casos, eles estariam a serviço de uma ação com finalidades não científicas.

Ainda dissertando sobre as semelhanças entre o julgamento jurídico e o pedagógico, os autores citam que o primeiro não tem a pretensão do rigor e da universalidade do julgamento científico. Ele parte de uma norma – de leis – que permite submeter casos particulares a um julgamento geral, mas não universal. Já o segundo, o julgamento do professor, da mesma maneira, parte de alguns valores/princípios que balizam as suas decisões. O docente estabelece regras/normas de ação, porém, essas não são leis e lhes permitem lidar com os casos particulares. Assim ambos se desenvolvem com base em norma/princípios, modificados e adaptados conforme as necessidades e os aspectos ocultos de cada situação:

O julgamento jurídico não é somente normativo e prescritivo, mas é também pragmático e criativo. Ele visa, por exemplo, a aplicar as regras legais e esclarecer a sua importância nas múltiplas circunstâncias que se apresentam à prática; tenta reparar as lacunas e os pontos obscuros que comporta um código ou uma lei; enfim, empenha-se no sentido de adaptar o direito à evolução da sociedade e de suprir as lacunas que advirão de novas práticas. Essas dimensões prescritiva e pragmática,

normativa e criadora estão também, ao que nos parece, no âmbito do julgamento pedagógico. O julgamento do professor não tem a permanência e a estabilidade de julgamentos científicos, pois seus domínios de aplicação modificam-se, os grupos e os alunos variam etc.; consequentemente, eles têm de se adaptar a situações novas, esclarecer circunstâncias desconhecidas que se apresentam à prática pedagógica etc. (Tardif; Gauthier, 2001, p.203.)

É importante ressaltar, ainda, a reflexão de Cifale (2001, p.107), que menciona o caráter incerto das tomadas de decisão dos professores, pela questão da “justeza do ato”. A autora afirma que, nos ofícios que lidam com o ser humano, como é o ensino, fazemos apostas, em meio à probabilidade e ao acaso. Menciona que, na incerteza, somos estrategistas:

Nos ofícios que tratam com o ser humano, há certos atos cujo impacto imediatamente se conhece pelo alívio que eles causam. E, depois, há todos os outros que nos deixam indecisos. “Eu fiz aquilo, poderia ter feito outra coisa”. Sabemos que há sempre múltiplas possibilidades, que uma escolha deve ser operada e que precisamos assumi-la, a ela e às suas consequências. Todo ato transforma a situação que não para de evoluir. (Cifali, 2001, p.107.)

Assim, encontramos na literatura indicações da tomada de decisão como um elemento característico da prática docente. Mais do que isso, destacamos que ela traz consigo a dúvida e a incerteza, pois as decisões e emissões de juízo, muitas vezes, deixam aos professores o sentimento de que poderiam ter feito diferente.

Acerca da interpretação dos dados da pesquisa de campo, esta se deu, inicialmente, pela transcrição das aulas. Em função de possuímos os seus registros, obtidos pela captação de vídeos, tais releituras puderam ser feitas de forma demorada e paulatina, como requer a hermenêutica. Realizada esta etapa, a partir das transcrições, buscamos identificar as situações que exigiram dos professores as tomadas de decisão. Na sequência, tratamos de, por meio dos métodos intuitivo-divinatório e histórico-comparativo, categorizar as situações

mencionadas, entrelaçando os referenciais teóricos com os dados da pesquisa.

A seguir, apresentaremos as situações – apreendidas nos registros de aulas – que exigiram dos docentes as referidas tomadas de decisão. Daquilo que observamos, tratamos de retratar a incerteza, na prática docente, a partir dos seguintes pontos: *imprevisto/urgência; dispersão; indisciplina; e dificuldade para compreensão/aprendizagem*.<sup>1</sup> É relevante citar que a divisão que aqui fazemos tem como objetivo facilitar a visualização, e não retratar uma pretensa realidade do cotidiano escolar. Em muitos casos, não há uma distinção precisa entre cada categoria, pois são interdependentes e relacionam-se umas com as outras.

## Imprevisto/urgência

As situações de *imprevisto/urgência* referem-se aos momentos em que o andamento da aula encaminhou-se de forma inesperada, exigindo a intervenção do docente, muitas vezes sem o tempo desejável para reflexão.

Perrenoud (1997; 2001) entende que a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes marcadamente ordenadas e controladas, por uma série de microdecisões das mais variadas naturezas que precisam ser encaminhadas de forma simultânea e sem tempo para maiores reflexões.

---

1 É relevante citar que, conforme verificamos, mesmo antes de estarem frente aos alunos, os professores, nos planejamentos, já são solicitados para uma série de tomadas de decisão. Apesar de não haver a questão da urgência – a demanda por escolhas imediatas –, a incerteza não deixa de estar presente nesses momentos. Da literatura, temos Charlier (2001) que define o planejamento como um processo de tomadas de decisão e de tratamento racional da informação. O autor menciona que esse é um momento em que os professores utilizam-se de informações de origens diversas, para decidir por esquemas de ação e condutas pedagógicas. E, das entrevistas realizadas com os professores participantes, temos as menções do professor C. que quando questionado sobre as suas principais dificuldades na prática cotidiana, disse sobre as suas dúvidas quanto à escolha dos temas e a maneira como serão trabalhados.

Responder ou não, demorar-se um pouco mais com um aluno em dificuldade ou encorajá-lo com uma palavra, escolher entre ver e não ver, sancionar ou não uma conduta desviante, seguir ou não uma pista sugerida pelo aluno, dar sequência a uma discussão ou terminá-la, dar a palavra a este ou àquele, aceitar ou não uma proposta, dramatizar ou banalizar um apelo à calma... tantas decisões são tomadas no momento, sem grande ou nenhuma reflexão. (Perrenoud, 1997, p. 37.)

Como cita o autor, são tantas as questões que o professor tem de resolver rapidamente, sem o tempo, nem os meios desejados para pesar os prós e os contras. Segundo essa perspectiva, hesitar, temporizar, ou mesmo deixar as coisas correrem, também significa decidir. Assim, caracteriza a profissão docente como uma prática cujo dia a dia passa pela resolução de muitos problemas, de menores dimensões, com poucas decisões de importância capital. Porém, a sua acumulação acaba manifestando uma prática e inferindo significativamente nas aprendizagens e nas atitudes dos alunos (Perrenoud, 1997; 2001).

Nos registros de aula, tal situação ficou caracterizada em uma das aulas da professora A. Durante a brincadeira *pega-pega nunca 3*, o aluno G. em vez de sentar atrás de uma fila para não ser pego, opta por fugir, pelo tempo que conseguir, até ser alcançado pelo pegador. Por ser rápido e resistente, o tempo de fuga torna-se longo, de maneira que o aluno não desobedece as regras, mas prejudica o andamento da brincadeira e a participação dos outros colegas.

Ainda no início, o aluno G., sendo bem mais rápido que seu colega, dá voltas e mais voltas sem ser pego, brincando com a sua superior capacidade física. Até que se cansa e acaba sendo pego. O aluno que passa a ser fugitivo corre e senta no início da fila de uma das duplas, fazendo que o último passe a ser o pegador. No decorrer da atividade, brincando dessa maneira, o aluno G. é pego pelo terceiro colega, de forma seguida. Isso porque, quando passa a ser o fugitivo, não senta atrás de nenhuma fila, mesmo tendo condição para tal e estando cansado. A docente observa sem intervir.

O aluno G. ainda chega a ser pego, de maneira consecutiva, por 13 diferentes colegas. Ele segue nessa condição ativa até o final do jogo. A docente opta por não proibi-lo de tal prática. Porém, administra a situação colocando, num primeiro momento, mais uma dupla de um pegador e um fugitivo – evitando que os alunos fiquem por um longo período em uma condição inativa. E, depois, insere uma terceira dupla.

A segunda ocorrência de *imprevisto/urgência* é observada ainda nessa aula. Após a atividade principal – brincadeira que demandou prender os braços dos alunos com fita adesiva –, no momento em que a professora começa a tirar as fitas adesivas, os estudantes começam a reclamar de dor. No decorrer da brincadeira, a fita adesiva, nos braços dos alunos, foi enrolando, diminuindo a área de contato com a pele. Assim, o aumento da pressão exercida provocou a dor. Ainda que a docente tivesse previsto tal fato, administrando o benefício da atividade e o risco das crianças se machucarem, algo que ela não previa era a pressa para tirar a fita e a aglomeração que fizeram ao seu redor.

A professora passa a tirar a fita adesiva das mãos de algumas crianças. Quando percebe que os alunos passam a se aglomerar em sua volta diz: “Ó, a equipe da K... (ininteligível)”. A aluna K. e uma colega sentam em um local no chão. Algumas alunas reclamam de dor na hora de tirar a fita adesiva. A professora procura organizar os grupos (“A equipe da F. junto com ela. A equipe da L. aqui ó, desse lado”) ao mesmo tempo em que tira a fita das mãos dos alunos. As crianças rodeiam a docente, demonstrando pressa em tirar a fita o quanto antes. Ela pede então para que todos se sentem para que possa seguir explicando.

Nesse caso, a reação da docente foi a de solicitar aos alunos, de forma tranquila, que se organizassem em grupos.

A terceira situação verificada ocorreu durante uma aula da professora B. Ela está com a turma no pátio e tenta falar com os alunos. Porém, além das dificuldades que ela já teria em uma situação normal, a presença de outra turma, que realiza uma atividade com outra professora, no refeitório ao lado, dificultava ainda mais a organiza-

ção e a obtenção da atenção dos alunos, exigindo um volume ainda mais alto de sua voz.

Ela diz: “Atenção, pessoal! Atenção. Psssss. Eu queria...”. A professora interrompe sua fala. A turma conversa bastante. Um aluno diz à turma: “Silêncio”. Outros ainda conversam. Um menino chega a empurrar o colega. Ela retoma a fala: “Atenção aqui, pessoal. Olha. A gente já tem barulho... (ininteligível). A gente já tem barulho, com duas turmas fazendo atividade aqui. Então, pessoal, eu não posso falar mais alto do que isso”.

A professora opta por prosseguir a aula, nesse mesmo local, compartilhando o problema com a turma, explicitando-o e pedindo colaboração.

## Dispersão

Segundo Perrenoud (1997), há uma carga horária semanal significativa em que os professores situam-se em uma rede relacional muito densa, em que podem ser tanto o centro/organizador como a principal pessoa/recurso. Assim, para compreender a prática docente, é preciso considerar:

- o *número importante de interações* em que o professor se envolve durante uma hora e o ritmo constante em que acontecem;
- a *diversidade das solicitações* que se sucedem e que, por vezes, se sobrepõem;
- a concentração das atividades e das interações num *espaço limitado*. (Perrenoud, 1997, p.36.)

Em referência aos momentos em que os alunos trabalham individualmente, ou em grupos, Perrenoud (1997) afirma que o professor transforma-se em uma espécie de contramestre. Sob tal condição, ele é constantemente solicitado para encorajar um estudante, dar uma explicação a outro, verificar a resposta de um terceiro, fazer

um quarto trabalhar, ajudar um quinto a prosseguir sua tarefa, chamar a atenção de um sexto etc.

Nesse sentido, o autor cita que uma constante do trabalho do professor é a *dispersão*. A cada dia ele tem de lidar com uma multiplicidade de problemas a solucionar, repartindo o tempo entre todos os alunos e decidindo os assuntos e as solicitações mais urgentes, bem como a importância dos problemas de cada aluno. Há ainda o estabelecimento das prioridades das tarefas, concedendo tempos diferenciados a cada um dos utilizadores. Todas essas atividades exigem, assim, do docente as constantes tomadas de decisão, em função de um conjunto complexo de elementos integrantes de uma dada situação que, muitas vezes, lhe é singular (Perrenoud, 1997).

Nos registros de aulas, observamos durante uma aula da professora A um momento característico da *dispersão*. Na preparação da atividade principal, em que precisa prender os braços dos alunos com uma fita adesiva, a professora tem de administrar uma variedade de elementos que acontecem ao mesmo tempo.

Imediatamente após formar os grupos, a professora vai em direção a um desses e, seguindo a ordem das filas, prende as mãos dos alunos envolvendo-as com uma fita adesiva. Os alunos em geral permanecem alinhados em fila e conversam bastante entre si. As crianças que já estão com as mãos presas fazem comentários e riem de sua condição. Os alunos fazem os mais variados comentários à docente: “Nossa, psora, vixi”; “Professora, faz cócegas”; “Passa um monte [de fita adesiva]”; “Não dá pra tirar”; “Ô, psora, então como é que faz pra... (ininteligível) sala de aula?”. Ela não dá nenhum tipo de resposta às falas dos alunos. Se concentra em, rapidamente, posicionar corretamente as mãos dos alunos, cortar um pedaço de fita, de tamanho adequado, com os dentes, sem “perder a ponta”, para em seguida envolver as mãos dos mesmos com tal pedaço.

Nessa ocasião, a professora opta por não responder/comentar as falas dos alunos ou exigir uma maior organização da turma. Concentra-se em finalizar, o quanto antes, e de maneira adequada, a preparação da atividade.

A *dispersão* também pôde ser verificada durante uma aula do professor C, que monta a rede de vôlei e organiza a turma em duplas, formando quatro filas de cada lado da rede. A intenção é treinar o movimento do passe e da manchete. Cada aluno troca passes com um colega, do outro lado da rede. Quando a bola cai, os estudantes que estavam jogando vão para o final da fila e cedem o espaço para os próximos jogadores. Como todos jogam simultaneamente, e ainda estão experienciando os primeiros contatos com a prática do voleibol, o professor tem de administrar inúmeros elementos ao mesmo tempo.

A turma começa a jogar. Em geral colocam a bola em jogo com o movimento de toque. Mas a dificuldade em manter a bola sem cair no chão permanece. O professor orienta: “Ó. Psss. Vamos pensar em jogar a bola de uma forma fácil, que o colega consiga pegar, hein”. Após certo tempo observando a turma, ele repete: “Vamos jogar de uma forma fácil, que o amigo consiga pegar”. Em seguida, pergunta: “Qual bola tá muito dura?”. A turma segue organizada em filas. Porém, com algumas bem maiores do que outras, o que provoca um tempo de espera muito grande para alguns alunos. O docente se aproxima de uma fila em que há muitas meninas esperando e diz: “Passa uma de vocês pra lá”. Ele segue circulando pela turma e conversando com os alunos. Orienta: “É melhor chegar mais perto... (ininteligível)”.

Nessa atividade, diversos alunos demandam a sua atenção e orientação. Assim, o professor percorre toda a turma, ora optando por intervir particularmente com determinado aluno, ora fazendo orientações gerais, para toda a turma.

## Indisciplina

Até pouco tempo, a autoridade do professor era tal que tinha o poder de impedir a contestação, a diversidade, o conflito e a in-



certeza. No entanto, por várias razões, as relações entre as gerações mudaram, tanto na família como na escola. Hoje, o domínio dos comportamentos e das atitudes dos alunos é cada vez mais difícil, e os docentes já não dispõem de meios de coerção. Além disso, a diversificação dos valores, dos modos de vida e das formas de pensar multiplicam as incertezas e as dúvidas de cada professor (Perrenoud, 1997).

As queixas dos profissionais, invariavelmente, têm incluído a falta de disposição e, principalmente, de respeito, por parte dos discentes. Nesse sentido, atualmente, a *indisciplina* dos alunos parece-nos, senão o maior, um dos maiores desafios dos professores no cotidiano escolar.

Problematizando os contornos característicos do sistema escolar, na sociedade contemporânea, Barrere e Martuccelli (2001) dissertam sobre os novos modelos, emergentes, de educação e de sociedade. Advertem que, estando a escola em meio a uma crise da educação moral, esta, ainda assim, tem custado para reconhecer a importância da preocupação ética. Mesmo sofrendo do que eles chamam de uma “agonia moral”, não se tem conseguido legitimar, no ambiente escolar, reflexões que fazem parte do cotidiano de docentes e alunos.

Portanto, a escola vive uma crise de legitimidade de fundamentos morais. Se antes valores como o das antigas representações religiosas, ou ainda do homem republicano, virtuoso, costumavam conduzir as condutas humanas, hoje assistimos ao enfraquecimento de um modelo ideal de formação e um verdadeiro abalo nas crenças tradicionais. Há tempos, no âmbito da escola, os professores, na ação docente, procuravam fazer aquilo que os seus professores, nos tempos em que eram eles os alunos, faziam. Hoje, porém, o termo tradicional, quando posto em referência aos métodos de ensino, na escola e, principalmente, nos bancos universitários, carrega consigo uma conotação marcadamente pejorativa. Neste mundo “des-traditionalizado”, para orientar as ações, na escola e na sociedade, o passado já não é mais visto com bons olhos. Essas mudanças são provocadas por uma série de críticas à ideia de um modelo social

estável, submetido à continuidade e resignado a ela (Barrere; Martuccelli, 2001).

Enfim, os autores percebem no relativismo moral, no individualismo e no utilitarismo os novos reguladores para as condutas do homem na sociedade. Entretanto, entendem que eles não têm dado conta de suprir o esvaziamento de conteúdo da educação moral nas instituições escolares. Assim, advertem que, hoje, não sabendo mais que parcela da tradição devemos transmitir na escola, temos uma verdadeira crise de autoridade, na qual, aos olhos de muitos jovens, e também de boa parte dos docentes, a moral tornou-se “careta” (Barrere; Martuccelli, 2001).

Debruçando-nos sobre os registros de aulas, identificamos três formas, principais, pelas quais a *indisciplina* configurou-se no cotidiano escolar: *conflitos*, *desrespeito* e *falta de colaboração*.

## Conflitos

Por *conflitos* pensamos as situações nas quais ocorre o confronto, direto ou indireto, de sentimentos e ideias, seja na relação aluno-aluno, seja na relação professor-aluno, ou ainda em uma relação envolvendo um terceiro sujeito da comunidade escolar. O primeiro caso característico acontece durante uma aula do professor C. Nesse momento, ele tem de administrar a reclamação de uma aluna com suas colegas que, durante o *câmbio* – jogo de iniciação ao vôlei –, não passavam a bola para ela, mas apenas para quem estava na fileira das mesmas.

A aluna B. aproveita e diz: “Professor, as meninas também só jogavam pra quem tava na fila delas e não jogavam pros outros”. O professor fala: “Ó. Presta atenção. Depende de algumas estratégias. O que é melhor? As pessoas da frente receberem o último passe pra passar a bola pro outro lado? Ou as pessoas do fundo? Talvez da frente. Porque às vezes do fundo a pessoa não tem tanta força pra jogar. Na frente fica mais fácil de tentar jogar a bola onde tem um espaço maior lá”.

Na ocasião, o docente opta por administrar o *conflito* explicando que a tendência de algumas pessoas receberem mais passes do que outras pode ter relação direta com a estratégia da equipe no jogo.

Um segundo caso em que o *conflito* fica bem caracterizado é apreendido em uma das aulas da professora A, quando acontece a briga entre os alunos P. e R.

Nesse momento, o aluno P. sai correndo de sua fila atrás do aluno R., atravessando a quadra. A professora chama-o pelo nome, mas não é atendida. P. segue na perseguição até que acerta um soco nas costas do R., que tropeça e cai. O aluno atingido apenas olha para trás e continua correndo. P. levanta-se e continua perseguindo-o. A docente volta a chamar P. por duas vezes. Também chama o aluno R. Não é atendida e grita: “Parou, os dois!”. R. continua correndo até sair da quadra, em direção ao refeitório da escola. P. para de correr e, caminhando, esconde-se atrás da rede de proteção da quadra. A professora vai na sua direção e diz: “Pode... (ininteligível). Pode vir”. P. está chorando. R. volta à quadra. A docente segura no braço de P. e leva os dois alunos à sala da coordenação/direção da escola.

Essa, na verdade, foi uma situação extrema que demandou uma ação conjunta com a coordenação da unidade escolar. Foi uma decisão tomada pela docente diante da gravidade da cena.

## **Desrespeito**

Com base nos registros, constatamos que as situações de aula nas quais a *indisciplina* caracterizou-se pelo *desrespeito* ocorreram com grande frequência. Estas, por sua vez, demandaram dos docentes uma série de tomadas de decisão, de grande complexidade.

Primeiramente, citaremos um exemplo de uma cena marcada pelo *desrespeito* por parte dos alunos com seus colegas. Para isso, mencionamos um caso ocorrido em uma das aulas do professor C, durante o jogo de *câmbio*.

A aluna B. passa para a aluna I., que está na última fileira. F., que pertence à outra equipe, diz, desdenhando da colega: “Nooooossa! A I.”. A aluna lança a bola para o outro lado da rede. Ela cai atrás do aluno F. Sua equipe marca ponto e F. reclama com seus colegas.

Nesse caso, o professor opta por não advertir o aluno F. – talvez o fato de a aluna ter conseguido marcar ponto o fez pensar que não seria necessário. Porém, na aula seguinte, durante uma conversa de encerramento dos trabalhos, de forma sutil e rápida, ele não deixa de comentar o fato de a equipe do F. ter perdido para um adversário supostamente, no entendimento do aluno, mais fraco.

O docente fala: “Psiu. A equipe ali dos meninos, ali, ó... do L., o F., né? São amigos, ficaram na mesma equipe... pensaram que iam ganhar fácil o primeiro jogo da equipe do J. M...”. F. diz algo ininteligível. Algumas meninas da equipe do J. M. comemoram novamente.

Além do *desrespeito* na relação entre os alunos, o *desrespeito* às solicitações e à autoridade do professor também foi uma constante. Na maioria dos casos, o *desrespeito* ao docente era decorrente da falta de colaboração na organização necessária para o desenvolvimento da aula. Citaremos uma ocorrência durante uma aula da professora B. Nesse caso, a docente, após advertir a turma, decide seguir com a explicação da atividade.

A docente posiciona duas cadeiras a determinada distância das filas. Uma cadeira para cada fila. Se reaproxima do grupo, que conversa bastante, e diz: “Atenção! Pessoal, é o seguinte... posso falar?” – alunos respondem: “Pode”. A professora recomeça a falar, mas logo para novamente. Fica um tempo em silêncio, esperando que a turma pare de falar. Porém, alguns alunos ainda conversam. Pergunta novamente: “Posso falar R.? Posso falar L.? Posso falar? Obrigada. Olha, a minha mãe e o meu pai me ensinaram que, quando uma pessoa fala, a outra fica quietinha”. Um aluno diz em tom irônico: “É verdade”. A docente segue: “Ensinaram pra vocês?”. Alunos respondem que sim. Alguns, sem demonstrar nenhum tipo de constrangimento com a bronca da professora, gritam para responder, em tom jocoso.

Entretanto, em outros casos, o *desrespeito* ao desenvolvimento da aula e à figura do professor foi mais explícito. Mais do que a falta de colaboração dos alunos, a falta de educação e a indevida conduta, sob a forma de deboche e ironia, caracterizaram as cenas. Durante uma aula da professora A, no momento do alongamento, observamos o seguinte acontecimento:

Alguns alunos gemem e reclamam de dor, exagerando e brincando com a situação. Os alunos F. e G. riem e não alongam corretamente. Ora por se levantar, ora por não dobrar o joelho, ora por se virar para a câmera, conversando e rindo. A turma toda troca de posição no alongamento, e os dois demoram a perceber. A professora apenas observa. [...] Quase toda a turma consegue realizar um alongamento que exige equilíbrio. Apenas os alunos F. e G. continuam rindo e brincando – se desequilibram, rodam e pulam. Porém, não demonstram ter dificuldade em realizar a atividade. Talvez, pelo contrário, entendam-na como demasiadamente fácil. A professora apenas observa.

Como pode-se verificar na referida cena a professora opta por não intervir. Porém, em um momento posterior, diante da continuidade da postura desrespeitosa dos alunos, ela adverte-os.

### **Falta de colaboração**

A terceira situação característica da *indisciplina* foi a *falta de colaboração* dos alunos para o desenvolvimento da aula. A forma mais comum em que ela apareceu se deu nos momentos em que os alunos brincavam ou conversavam de forma paralela à fala do(a) professor(a). Isso ocorreu com maior frequência nas aulas da professora B e em uma aula do professor C.

A segunda forma caracterizou-se pelo desânimo, ou pela falta de interesse em desenvolver as tarefas/atividades. Tal situação evidenciou-se durante uma aula da professora A, no momento da contagem dos pontos, para calcular a somatória das

indicações nas fichas que os jogadores pegaram na brincadeira principal da aula.

A professora pergunta novamente: “60 mais 20?” – respondem 80. Pergunta: “80 mais 20?” – respondem 100. Porém, ao chegar no número 180, os alunos desanimaram de contar com a professora. Aparentemente por dois motivos. Primeiro pelas contas se tornarem cada vez mais difíceis. Segundo por perceberem que a pontuação negativa ultrapassaria em muito a pontuação positiva de sua equipe. A docente chega a incentivá-los/cobrá-los, dizendo: “Me ajuda a contar”. Porém, ao não receber nenhuma resposta dos alunos, a própria professora trata de contar, sozinha e rapidamente, a pontuação negativa, até chegar no número 630.

Na ocasião, a docente, ao não obter a colaboração dos alunos, decide por fazer, ela mesma, a contagem dos pontos.

## **Dificuldade para compreensão/aprendizagem**

As situações de *dificuldade para compreensão/aprendizagem* configuraram-se por um fraco desempenho dos alunos nos jogos e nas tarefas, em termos de participação ativa, correção na solução dos problemas postos, ou mesmo habilidade para execução dos gestos desejados.

Essa situação pode ser retratada por uma ocorrência durante uma das aulas da professora B:

A aluna, erroneamente, vai pelo lado esquerdo da cadeira e retorna pelo mesmo lado. A professora não intervém. [...] O quarto aluno, da mesma fila da aluna que errou, também vai pelo lado esquerdo. A docente novamente não intervém. O quinto aluno dessa mesma fila também vai pelo lado esquerdo da cadeira. O quinto aluno da outra fila vai pelo lado direito, mas erra ao retornar pelo lado esquerdo. Quando começam a retornar, a professora diz: “Parou! Parou! Volta aqui. Volta aqui. Os dois... esse daqui... até que, quando ele foi, ele errou. Mas quando ele

voltou ele acertou. Ele tem de ir pelo lado direito da cadeira. Qual é o lado direito da cadeira?”.

No registro citado percebemos que, apesar dos primeiros alunos terem realizado a atividade erroneamente, talvez pensando em dar maior dinâmica à atividade – pensando-a como uma tarefa lúdica –, a professora opta por não intervir. Porém, os constantes erros terminam por exigir da docente uma mudança na decisão, parando o desenvolvimento da atividade para orientar a turma.

*Indisciplina ou dificuldade para compreensão/aprendizagem?*

A segunda forma em que as dificuldades de compreensão/aprendizagem ocorreram se deu nos momentos em que houve o descumprimento das regras nos jogos. Atitudes que demandaram uma série de tomadas de decisão no decorrer das aulas.

Em primeiro lugar, porque cabia julgar os casos duvidosos – nos quais, ou a infração da regra não é clara, ou o lance capital não foi observado pelo docente, cabendo administrar as reclamações do time prejudicado. E, em segundo lugar, importava interpretar se o descumprimento das regras tinha a intenção de tirar alguma vantagem no jogo ou era apenas um fato decorrente de má compreensão da atividade. Os professores procuravam dar instruções claras e precisas sobre as atividades que seriam desenvolvidas. A professora B chegava mesmo a esboçá-las na lousa. Porém, a possibilidade de os alunos não terem compreendido bem uma explicação sempre existia. Nesse caso, cabia ainda julgar se o estudante não compreendeu porque não prestou atenção ou se realmente teve dificuldades para lidar com tantas informações.

Por um lado, os docentes tinham de administrar tais dúvidas. Por outro, no entanto, não podiam permitir as infrações das regras. Como cita Huizinga (1939), o jogo é uma atividade voluntária que ocorre dentro de certos limites de espaço e tempo, criando ordem e desordem. A menor desobediência a suas regras estraga o jogo. Diante dessas considerações, o autor chega a relacionar os desmancha-prazeres com os hereges e os reformadores.

Nos registros, identificamos a ocorrência de tal situação em uma aula da professora A, durante uma brincadeira em que os alunos têm

de percorrer um trajeto, definido pelas linhas da quadra de vôlei, até encontrar seu oponente ou até chegar à equipe adversária – marcando, assim, um ponto para seu time.

Durante a atividade, por diversas vezes, diferentes alunos não seguiam exatamente o percurso, cortando caminho. Por vezes a professora deixava o caso passar, sem fazer comentários. Em outras, chamava a atenção dos alunos que infringiam a regra, apenas orientando-os. E, em algumas situações em que a infração era mais evidente, solicitava ao competidor que retornasse o trajeto percorrido, para que não levasse vantagem. Assim, em função de sua interpretação, a docente opta por diferentes decisões, em diferentes casos de infração de uma mesma regra.

A segunda situação – inusitada – é observada no decorrer de uma aula do professor C. Durante uma partida de *câmbio*, uma aluna infringe uma regra do jogo que, no entanto, não havia sido combinada com o grupo, antes de iniciarem a partida.

O jogo continua até que a aluna M. recebe um passe e caminha até próximo à rede e lança a bola para o outro lado. F., que está no outra equipe, diz: “Ô loco! Vale andar?”. O docente, que não havia conversado anteriormente sobre isso com a turma, orienta M. a não andar. Ele não marca a infração e deixa o jogo continuar.

O professor, que estava arbitrando a partida, mesmo sem marcar a infração, diz à aluna para não andar. No final da aula, no momento de conversa com a turma, ele é questionado sobre o referido lance e explica as razões de sua decisão.

Após, a palavra é concedida ao F., que estava há algum tempo com a mão levantada. Ele questiona o professor sobre o lance em que a M. andou para frente, se aproximando da rede, antes de lançar a bola para o outro lado. O docente responde: “Não. Então. Mas ela... ó. Psiu. Presta atenção. Nós não havíamos conversado se podia andar pra jogar a bola, ou não. Nem o professor falou, nem vocês comentaram. M. foi lá, andou e jogou. F. falou: ‘Pode andar pra jogar?’. Eu falei assim: ‘Não, F. Não pode’. Aí eu olhei pra M. e falei pra ela: ‘Não pode’. E aí continuou



o jogo. Ela não sabia. Vocês não tinham perguntado. Eu não falei nada sobre essa regra. Não tem nenhum problema, continua o jogo”.

Como pudemos observar, o professor decide lidar com a situação de uma forma flexível. Entende que, nesse caso, a aplicação da regra não caberia, pois referia-se a uma lacuna oculta, e não prevista, do desenvolvimento da aula.

## **A prática enquanto uma ação de caráter complexo**

Na literatura, temos referências que indicam o ensino como uma prática complexa. Apontam, ainda, para a importância das instituições de formação profissional levarem em conta tal característica da atuação profissional. Segundo essas perspectivas, pensando uma formação para a complexidade do ofício dos professores, Bélair afirma:

A formação não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, esse ofício é ensinado mais do que tudo em uma relação com essa complexidade e na organização personalizada de aprendizados nessa rede de tarefas; trata-se de valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar, mais do que a soma descorticada de competências múltiplas. (Bélair, 2001, p.65.)

Perrenoud (1997) compreende a formação profissional de forma semelhante e entende que importa não apenas interiorizar nos futuros professores modelos didáticos ortodoxos, mas também prepará-los para que resolvam problemas complexos. Aponta, assim, para a importância de desenvolver a capacidade de adaptar ou criar sequências didáticas e estratégias de ensino com base nas necessidades dos diferentes contextos.

Mergulhados na complexidade do real, os formandos gostariam de encontrar interlocutores que os ajudassem a gerir essa complexidade e que

não se escondessem por detrás da sua especialização. É inconcebível que um professor que esteja a fazer um estágio consulte 18 especialistas diferentes para discutir com cada um deles problemas específicos, relativos aos pais, a um aluno que falta muito, a uma prova ou a um meio de ensino. (Perrenoud, 1997, p.167.)

O autor entende que as competências necessárias à prática cotidiana, para lidar com as situações de contradição e conflito, intra e interpessoais, são aquelas que permitem articular a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação. Cita que são competências, indissociavelmente, teóricas e práticas. Pensa que os conhecimentos teóricos, por mais fundados e sofisticados que sejam, não atingem nenhum impacto sobre as práticas, se aquele, que se utiliza deles, não tiver à sua disposição esquemas capazes de os mobilizar em determinadas situações. Assim, sem deixar de levar em conta os conhecimentos técnico-científicos como elementos indispensáveis à prática docente, orienta que, se estes não forem combinados com saberes intuitivos, permanecerão estereis às ações (Perrenoud, 1997).

Adverte que os saberes que se enraízam na ciência, ainda que extremamente bem assimilados, não são suficientes, logo, as teorias científicas são apenas uma pequena parte de nossas representações, e as ações racionais, uma pequena parte de nossos atos. Para ele, na formação para uma profissão complexa, tudo conta: a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa cotidiana com os colegas etc. Enfim, entende que, uma vez que ensinamos com intuições, emoções, experiência, crenças, desejos e medos, não é possível a restrição aos saberes científicos (Perrenoud, 1997).

Sob a mesma perspectiva, Pérez Gómez (1992) afirma que a compreensão dos princípios das ciências básicas demandam uma referência às situações complexas em que se produzem os comportamentos individuais ou coletivos. Adverte que, na ausência desta, o conhecimento transmitido nas instituições de formação não se torna significativo e produtivo, pois transforma-se em um conhecimento acadêmico, isolado e residual. Para complementar a sua tese, menciona que:

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (Pérez Gómez, 1992, p.102.)

Nesse sentido, pensa que o êxito dos professores depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver os problemas práticos. Segundo o autor, o pensamento prático é de suma importância para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para então desencadear uma transformação nos programas de formação de professores (Pérez Gómez, 1992).

Convergindo com os apontamentos dos autores, sobre o carácter complexo da prática docente discutido tanto nas indicações da literatura como nos registros de aulas, percebemos que os docentes mobilizam diferentes capacidades para a atuação profissional (Shulman, 1986; Pérez Gómez, 1992; Perrenoud, 1997; Tardif, 2002; Franco, 2008).

Franco (2008) entende que o processo de formação docente ocorre tanto em espaços formais, destinados a tal fim, quanto em circunstâncias espontâneas. Pensa, ainda, que a mediação entre essas duas dimensões da formação constitui-se em um terceiro espaço, que deveria ser considerado nos cursos de formação docente. Isso por entender que, além dos conhecimentos técnico-científicos, os professores utilizam, na prática cotidiana, conhecimentos provenientes de outras fontes.

Pérez Gómez (1992), de forma semelhante, afirma que, na vida profissional, o professor confronta-se com diversas situações para as quais não possui uma resposta pré-elaborada. Segundo ele, é na prática profissional que os aspectos ocultos e divergentes da realidade se deixam transparecer. Fatos que demandam do profissional a cria-

ção e construção de uma nova realidade, obrigando-o a ir para além de regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis. Sendo, para o autor, as percepções, apreciações, juízos e credos do professor um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados.

Também sob uma perspectiva que converge com a dos autores citados, Shulman (1986) sugere três formas de se classificar o conhecimento docente: *propositional knowledge*, *case knowledge* e *strategic knowledge*. Tal classificação é traduzida por Garcia (1992) como: proposicional, de casos e estratégico.

Acerca do primeiro desses, Shulman (1986) cita que muito do que é ensinado aos professores é na forma de proposição. Assim, refere-se ao *conhecimento proposicional* como sendo aquele que, tipicamente, tem sido oferecido nos cursos de formação. O autor apresenta-o sob três formas:

1. *principles* – seriam os conhecimentos oriundos das pesquisas empíricas, tidos como *princípios* para o devido desempenho na profissão;
2. *maxims* – uma forma de conhecimento de caráter prático, que, apesar de representar uma espécie de sabedoria acumulada, sob a forma de *máximas*, nunca pôde ser confirmado por investigações, pela sua dificuldade em ser demonstrado (exemplo: Nunca sorrir até o Natal);
3. *norms* – seriam os *princípios normativos* de valores e compromissos, de equidade e justiça. Orientam os trabalhos dos professores não por serem cientificamente válidos, ou por funcionarem no mundo prático, mas sim por serem corretos, moralmente e eticamente.

Shulman (1986) atribui ao *conhecimento proposicional* a condição de simplificar as complexidades, por ser usualmente apresentado de forma descontextualizada. É difícil de ser lembrado e utilizado na prática.

Justamente por tal razão, o autor orienta para que nos atentemos à importância e à utilidade da segunda forma de conhecimento anteriormente mencionada – o *conhecimento de casos*. Este refere-se

a casos específicos de contato com a prática, documentados e detalhados. Porém, não podem ser relacionados a acontecimentos que se limitam a relatos. Há a necessidade de que sejam teorizados – explicados, interpretados, discutidos, dissecados e reconstruídos. Originam-se, portanto, da experiência prática, particular de cada professor, em situações de ensino bem descritas e contextualizadas (Shulman, 1986).

A terceira e última forma apresentada é o *conhecimento estratégico*. Segundo Shulman (1986), este é utilizado nos momentos em que o professor se confronta com situações ou problemas particulares, nos quais os princípios – teóricos, práticos ou morais – colidem e não é possível uma simples solução. São as ocasiões que exigem dos docentes tomadas de decisões, em situações de dilemas, pois as referências precedentes se mostram incompatíveis.

De forma semelhante à do autor, Tardif (2002), como já citamos, entende o saber docente como um saber plural e estratégico. Para ele, este é formado por uma composição de *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais*.

Os *saberes da formação profissional* são transmitidos pelas instituições de formação de professores. O autor caracteriza-os pelo seu caráter de cientificidade. Afirma que, no plano institucional, é raro ver teóricos e pesquisadores atuarem diretamente no meio escolar. Por isso, entende que a formação científica ocorre fundamentalmente durante o período da formação profissional (Tardif, 2002).

Segundo o autor, os saberes pedagógicos são elementos incorporados nos discursos dos professores em sua formação inicial. Articula-os, por sua vez, com as ciências da educação, uma vez que buscam integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem, com fins de legitimá-las cientificamente. Dessa forma, apresenta os saberes pedagógicos como reflexões racionais e normativas, comparando-os mesmo a doutrinas. Cita, como exemplo, as doutrinas centradas na “ideologia da escola-nova” (Tardif, 2002, p.37).

Em referência aos *saberes disciplinares*, igualmente fornecidos por meio da formação inicial e contínua, caracterizam-se por corresponder aos diversos campos do conhecimento, tais como estão integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Em outras palavras, são oriundos da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saber (Tardif, 2002).

Os *saberes curriculares* referem-se, de forma concreta, aos discursos sobre os objetivos, conteúdos e métodos dos programas escolares que os professores devem aprender a aplicar ao longo de suas carreiras (Tardif, 2002).

Já os *saberes experienciais*, por sua vez, não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Correspondem àqueles desenvolvidos pelos próprios professores, durante a prática profissional. São baseados no conhecimento de seu meio e legitimados pela própria prática docente cotidiana. Diferenciam-se dos demais justamente por serem formados por todos os outros, porém, retraduzidos e polidos pela prática e pela experiência. Constituem, assim, a cultura docente em ação.

Tardif (2002) atribui a eles a condição de ser o núcleo vital dos saberes docentes. De suas pesquisas, cita que, para os professores, os saberes práticos/experienciais constituem os fundamentos de sua competência.

Em suma, de acordo com os autores aqui mencionados, conclui-se que o caráter complexo da prática docente demanda dos professores saberes de ordem prática que vão além dos conhecimentos técnico-científicos. Porém, mais do que as indicações da literatura, com base em nossos registros de aulas também inferimos a relevância desse conhecimento prático.

Sobre a interpretação dos dados da pesquisa de campo, a partir das transcrições das aulas, buscamos identificar os momentos que exigiram que os docentes lançassem mão de seus saberes práticos/experienciais. Situações que, com base no método hermenêutico e na produção teórica de Perrenoud (1997), categorizamos sob três aspectos: a *dimensão intrapessoal*, a *relação interpessoal* e a *articulação da representação e da ação*.

## A dimensão intrapessoal

Os saberes práticos associados à *dimensão intrapessoal* referem-se às capacidades para lidar com angústias, motivações, sentimentos, sucessos, insucessos etc. Auxiliam os professores com o conhecimento de si mesmos, respeitando os seus limites psicológicos e agindo de acordo com suas expectativas, virtudes e motivações.

Perrenoud (1997) afirma que as profissões relacionais complexas – como é a docência –, além das competências, mobilizam a própria pessoa que intervém. Nesse sentido, concebe o profissional como seu principal instrumento de trabalho. Menciona que é também com seu espírito, seus sentimentos, seu corpo, suas palavras e seus gestos que ele procura dar sentido às situações e influenciá-las. Assim, compreende a importância de reconhecer as dimensões existenciais, relacionais e afetivas na confrontação com o outro, a complexidade, a incerteza e o fracasso.

Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao *stress*, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais. (Perrenoud, 1997, p.180.)

O autor cita que, sendo o professor uma pessoa, é preciso que, nos momentos da prática profissional, ele o saiba e se assuma enquanto tal. É importante que ele tenha consciência quando trabalha com suas emoções, sua cultura, seus gostos e desgostos, seus preconceitos, suas angústias, seus desejos e seus fantasmas de poder ou de perfeição. E também por ser um profissional que trabalha com pessoas, os docentes devem aprender a não repelir/negar todos estes aspectos, considerando-os normais, a analisá-los, a falar deles e, mesmo, a pedir ajuda nos momentos de maior dificuldade com situações demasiadamente fortes ou complexas (Perrenoud, 1997).

Logo, o autor entende que, numa profissão, como é a docência, o profissional, inevitavelmente, tem de aceitar que não controla todos

os processos e compreender que, por esse motivo, o acaso e a intuição não deixarão de desempenhar um papel significativo, tanto nos casos de êxito como nos casos de fracasso. Dito de outra forma, pensa que ensinar significa, por vezes, assumir um sentimento de insucesso e, em determinados momentos, uma sensação de completa impotência.

Por tal razão, entende que a formação deveria preparar os professores para enfrentar tais situações com mais serenidade. Não que fosse necessário banalizar o insucesso, a ponto de já não incomodar a mais ninguém. Entende que mais vale que incomode, porém, sem destruir (Perrenoud, 1997).

Com base na tese de que os professores devem ser preparados para se confrontar com a depressão, o insucesso, o sentimento de injustiça e de onipotência, o autor cita o exemplo da enfermagem e do trabalho social, mencionando que, aos profissionais dessas áreas, são dadas armas para se defender dessa realidade frustrante e, por vezes, revoltante. Armas analíticas, para que compreendam que essas contradições não são marca de sua incompetência, mas sim da complexidade e da ambiguidade dos sistemas sociais. E armas relacionais/socioafetivas, para que possam analisar as suas emoções e as suas opiniões preconcebidas, de forma a suportar as decepções e assumir o desconforto de certas práticas (Perrenoud, 1997).

Essa necessidade também é formulada por Nóvoa (1992), o qual ainda cita que o trabalho orientado na pessoa do professor possui especial relevância nos momentos de crise e de mudança, pois uma das razões mais importantes do estresse do profissional é o sentimento de não dominar as situações e os contextos de intervenção.

Dessa maneira, à semelhança daquilo que pensa Perrenoud (1997), entendemos ser de suma importância a criação de espaços que permitam, aos professores em formação, a apropriação de seus processos formativos e a atribuição de um sentido a elas, no quadro de suas histórias de vida.

Direcionando os nossos olhares para as entrevistas realizadas com os professores participantes, identificamos a seguinte fala da professora B, quando questionada sobre a relação entre o seu planejamento e a sua efetivação na realidade escolar:



“É... antigamente era frustrante. É... porque eu planejava algo, assim, redondinho. Achava que ia sair redondinho, e não saía. Né? Frustrante entre aspas. Né? Porque aí você vai começando a se acostumar.”

E, quando questionada sobre as diferenças entre a sua prática profissional no começo da carreira e a sua prática hoje, dá mostras da importância de seus saberes experienciais, relacionados à *dimensão intrapessoal*:

“Completamente diferente. Completamente. É... eu fazia coisas, assim, da qual eu falei pra você. Né? Era fechadinha. E se eu não conseguia fazer aquilo [...] eu lembro da R., que era uma professora maravilhosa. E... ela vivia falando pra a gente. Falava: ‘Olha, vocês vão ter muitas frustrações. Assim, que vocês estão vendo aqui, que tá saindo, assim, bonitinho, redondinho, na escola não vai ser isso [...].’”

Assim, a professora corrobora com a ideia dos autores de que, nas profissões que trabalham com pessoas, o sucesso nunca está assegurado, sendo necessário aceitar as parcelas de fracassos ou, mesmo, os fracassos mais graves.

Já dos registros de aula, uma situação, em especial, apreendida em uma aula da professora B ilustra bem uma outra demanda da prática docente, que se refere não apenas ao *imprevisto/urgência*, mas também à *indisciplina*:

Os alunos estão sentados em fila. Muitos conversando. Uma das duas alunas da turma que não estão fazendo aula e permanecem sentadas próximas ao material da professora interrompe-a, soltando uma gargalhada. A docente se vira a ela e pergunta: “O que é que tá acontecendo?”. Um aluno diz: “Tão dando risada”. Logo em seguida, um outro aluno, que está sentado em fila, solta uma flatulência. A professora encara-o. Diz algo ininteligível à câmera. O aluno dá risada e tampa o nariz, puxando a gola da camiseta. Um colega diz, rindo: “Soltou um pum!”. Outras crianças riem e tampam o nariz, puxando a gola da camiseta. A docente continua sua fala: “Então atenção aqui, ó. Então, quem não sentar na cadeira, eu vou mandar fazer de novo... (ininteligível)”.

Os alunos ainda riem bastante do ocorrido. A professora repreende-os: “Atenção! Eu estou falando!”.

Pouco depois, a cena parece se repetir:

O aluno D. levanta-se, enquanto todos os colegas estão sentados. Ao se sentar, algum aluno imita, com a boca, o som de uma flatulência. [...] Muitos alunos conversam. Ela pede que os alunos prestem atenção, mas não prossegue a fala. Alguns alunos tampam o nariz, puxando a gola da camiseta. Um aluno acusa o outro, apontando para o colega. Um menino diz: “Agora não fui eu”. A professora afasta-se da turma. Ela vai até seus materiais e bebe água em sua garrafa. Quando retorna, os alunos diminuem a conversa, ao perceberem a sua presença. A docente, então, diz, em tom de ironia: “Eu fui beber um pouco de água... né... pra poder dar um tempo pra vocês falarem as novidades do feriado, do final de semana... né?”. O aluno D. começa a falar como foi seu feriado: “No feriado eu fui... dormi bastante”. Porém, logo é interrompido por um colega que diz algo ininteligível à câmera. A professora diz: “Muito obrigada”. D. ainda insiste: “No feria... professora! No feriado eu dormi bastaaante”.

Esse é um caso extremo de *falta de respeito*. E, justamente por o ser, retrata bem uma situação em que a professora tem de lidar com seus sentimentos e frustrações. A docente, diante da execução incorreta do exercício – os alunos não estavam sentando na cadeira –, da falta de atenção dos alunos para ouvir suas orientações e, principalmente, da *falta de respeito*, percebe que precisa de um momento, ainda que breve, consigo mesma, para refletir e tomar um fôlego a mais. Assim, decide ir beber água, afastando-se um pouco dos alunos.

Em suma, com base nos registros de aula observamos que a capacidade dos professores de lidar com a) o *imprevisto/urgência*, b) a *dispersão*, c) a *indisciplina* e d) a *dificuldade de compreensão/aprendizagem* dos alunos foi requisitada com grande frequência. Todos esses elementos tendem a dificultar e frustrar a prática profissional, pois:

- a) Uma vez que o docente se propõe a atuar de forma rígida, estabelecendo objetivos e procedimentos não maleáveis, o *imprevisto/urgência* acarretará em abalos na condição psicológica do professor. Ao perceber que a realidade escolar não corresponde àquilo que tinha em mente, se não souber lidar com suas expectativas e sentimentos, sofrerá as consequências da frustração.
- b) Se ele também não respeitar a sua capacidade para suportar o ruído e tratar das ocorrências de diversos eventos e solicitações simultâneos, tenderá a se desgastar e a perceber a profissão de forma negativa. É importante que ele utilize procedimentos adequados às suas limitações. Algo que, reconhecemos, nem sempre é possível, devido às condições de trabalho em determinadas realidades.
- c) Ainda, se o docente tiver dificuldades para lidar com a *indisciplina*, principalmente aquela que emerge sob a forma de *falta de respeito*, se desmotivará para o trabalho que, a seus olhos, se tornará uma obrigação árdua e infeliz. Sobre esse ponto, é importante ressaltar que não fazemos essas considerações no sentido de orientar para que os docentes aceitem a disciplina, banalizando-a e naturalizando-a. Pelo contrário, entendemos que tais situações demandam dos docentes um postura compreensiva, e não permissiva – algo que se torna muito menos complexo neste texto, do que o é nas situações reais.
- d) E, se a *dificuldade de compreensão/aprendizagem*, dos alunos, não for bem-aceita pelo professor, questionamentos sobre as suas competências para ensinar lhe virão à mente. Algo que, como cita Perrenoud (1997), pode ser benéfico, no sentido de motivá-lo a se desenvolver profissionalmente. Mas que, por outro lado, em proporções demasiadamente grandes, pode chocar e frustrar o docente, a ponto de incapacitá-lo de dar continuidade ao exercício da profissão.

## A relação interpessoal

Ao mencionarmos a *relação interpessoal*, como um elemento a ser dominado pelos saberes da prática, nos referimos a habilidades e

capacidades que os docentes lançam mão para lidar com os alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar: os professores, a coordenação, a direção, os funcionários da escola, os pais etc.

A relevância dessa questão, hoje, se evidencia de tal forma que, mais do que mencionar dificuldades sobre o saber ensinar, de nossa experiência pessoal – e das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa – verificamos que os docentes têm se queixado muito mais sobre as dificuldades para lidar com os alunos do que sobre as dificuldades com o ensino propriamente dito. Essa situação é gerada, a nosso ver, pela indisciplina, presente em larga escala no cotidiano escolar, e pelo conflito entre os discursos que advogam a favor de uma pedagogia ativa e a condição das novas didáticas tenderem a enfraquecer o controle do professor e aumentar o espaço de manobra dos alunos (Perrenoud, 1997).

Sobre a dificuldade dos docentes para lidar com os alunos, Perrenoud (1997) menciona que, frente às tarefas, aos alunos que não se identificam com os trabalhos escolares, cabe jogar com as regras, contornando, escapando ou negociando a sua aplicação, caso a caso. Cita que, como em qualquer organização, os alunos mantêm uma relação estratégica com as regras que, supostamente, regem a sua participação e o seu trabalho. Muito longe de seguir à risca aquilo que lhes é pedido, eles tentam negociar ou mesmo alterar as normas e as instruções, de acordo com cada situação. Utilizam seus conhecimentos intuitivos sobre o funcionamento das organizações para elaborar estratégias clandestinas, alterando as regras sem, necessariamente, se opor às mesmas. Dessa maneira, tirando o melhor partido possível da imprecisão e das contradições dos sistemas, tratam de defender os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade contra as exigências dos adultos e, em particular, dos professores.

O autor afirma que os docentes – que não decidem sozinhos e dependem da cooperação de seus colaboradores diretos – se utilizam de estratégias de modo a priorizar, ou não, a limitação do raio de ação dos discentes. Entre as estratégias para favorecer o controle dos docentes sobre as turmas indicadas pelo autor, destacamos:

- o *cumprimento sincronizado de tarefas idênticas* – uma vez que todos começam o mesmo trabalho ao mesmo tempo, o professor tem a possibilidade de verificar coletivamente a compreensão das instruções, controlando os resultados dos alunos e identificando os diferentes ritmos com que cada aluno avança;
- o *isolamento das tarefas* – dessa forma, o docente possui maior facilidade para avaliar o ritmo do trabalho do aluno e a sua boa vontade, enquanto em uma tarefa aberta ele seria obrigado a entrar no raciocínio do mesmo, possivelmente por meio do diálogo, que leva tempo e reduz o seu controle sobre o resto da turma;
- a *fragmentação e a alternância de tarefas curtas* – é mais fácil o controle do grupo sobre uma série de tarefas, curtas e independentes, nas quais, frequentemente, se começa tudo do início, do que sobre uma única tarefa, que exija um trabalho equivalente, mas que será mais complexa e, por se prolongar, acentuará a diferença entre os alunos;
- a *standardização das tarefas* – enquanto, frente a uma tarefa inédita, os alunos tendem a não compreender de imediato o que lhes é solicitado, ao desenvolver atividades que, se não são iguais, mas possuem a mesma estrutura, tal fato não ocorre;
- a *relativa facilidade das tarefas* – é necessário que as atividades sejam acessíveis, para que os alunos possam avançar sem pedir constantemente ajuda, pois, do contrário, grande parte irá parar de trabalhar, levantará o braço, ou mesmo pedirá para ir ao banheiro;
- o *caráter pouco interativo das instruções* – tal condição diminui o número de intervenções do professor, pois, após as primeiras orientações, as subsequentes se limitariam a esclarecer, ou mesmo a repetir, o sentido das informações iniciais, sem a necessidade de novas indicações conforme os alunos avançam (Perrenoud, 1997).

Nos registros de aulas, observamos algumas situações características, nas quais os docentes tiveram de lançar mão de seus saberes práticos para lidar com os alunos: a) *situações de risco*, b) *casos de indisciplina*, além dos c) *casos de configuração das tarefas para facilitar o controle sobre a turma*, apontados por Perrenoud (1997).

As (a) *situações de risco* foram administradas por meio de instruções específicas e de rotina. Em uma das aulas da professora A, te-

mos um caso ilustrativo de uma instrução específica para o controle de uma situação de risco:

Após o alongamento, com as crianças ainda em círculo, a docente orienta a turma: “Pessoal, ó, tem algumas coisinhas espalhadas pela quadra. Não mexe, porque é na outra brincadeira que a gente vai usar. Nessa primeira brincadeira a gente não vai usar. Tá bom? Então não mexe porque se não não vai dar certo a outra brincadeira”.

A professora, que já havia espalhado algumas fichas pela quadra, para a atividade principal, já prevê o risco de os alunos desarrumarem o que ela havia preparado de forma antecipada.

Em relação às rotinas, elas ocorreram, fundamentalmente, nos momentos de formação de fila para o deslocamento entre a sala de aula e a quadra, nos momentos de ir beber água, nos quais as professoras A e B solicitavam que as meninas fossem beber água primeiro, seguidas dos meninos, e nos momentos de organização da turma para instruções e conversas – a professora A conversava com todos os alunos sentados na quadra, a professora B, antes de ir ao pátio, conversava com a turma na sala e o professor C mencionou alternar as duas formas.

Os (b) *casos de indisciplina* foram administrados por meio de advertências, orientações e, por vezes, “vista grossa” – de suas experiências, os professores sabem que há casos nos quais devem ou punir, ou advertir de forma enérgica; porém, seguindo uma espécie de instinto de sobrevivência, também sabem do desgaste que essas advertências enérgicas podem lhes causar, se proferidas em sequência.

Em uma única situação, que tomaremos como exemplo, ilustraremos os três casos citados. Em uma aula da professora A, durante o alongamento, observamos:

Quase toda a turma consegue realizar o alongamento. Apenas os alunos F. e G. continuam rindo e brincando – se desequilibram, rodam e pulam. Porém, não demonstram ter dificuldade em realizar a atividade. Talvez, pelo contrário, entendam-na como demasiadamente fácil. A professora apenas observa.

Decorridos alguns minutos, ainda durante o alongamento, o descaso e a indisciplina dos alunos F. e G. prosseguem:

A professora chama a atenção do aluno F., pois este ainda fazia o alongamento da posição anterior: “F., é lá na frente. Puxa pra cima”. Também chama a atenção do aluno G., que não estava fazendo o alongamento e demora a iniciar a posição correta. A docente apenas chama-o pelo nome. G. está ao lado do aluno F. A turma troca de posição no alongamento. Ela orienta de forma geral: “Olha o polegar”. Dá alguns passos em direção aos alunos G. e F., que não fazem o alongamento, e encara-os, ainda que distante uns três metros. Os alunos percebem e passam a realizar a atividade. Porém, assim que iniciam, a professora imediatamente repreende o aluno G.: “G., precisa pedir né G.. Complicado, não?”.

A professora que, em um primeiro momento, optou apenas por observar os alunos, em um segundo momento decidiu não orientá-los. Porém, percebendo que, ainda assim, eles não faziam o alongamento, repreende-os, pelo olhar, e, mesmo eles já executando o exercício, adverte o aluno G., de forma mais ríspida.

Já em relação aos (c) *casos de configuração das tarefas para facilitar o controle sobre a turma*, citaremos uma fala da professora A. Durante a entrevista, ela diz:

Professora: Ah, eu acho que... essas duas aulas em particular foram bem tranquilas, assim. Porque como já era um conteúdo que eu já tava trabalhando com as crianças... e aí fica mais fácil você desenvolver. Né?

Pesquisador: Entendi.

Professora: É... as atividades eram novas, porém o objetivo, o conteúdo que a gente tava querendo trabalhar era... já tinha se trabalhado em aulas anteriores. Né? Aí fica mais tranquilo. Quando você vai iniciar um conteúdo novo que é mais complicado. Ou você vai passar uma atividade totalmente nova, que eles não... não têm ainda, aí cria aquele fervo, aquela ansiedade. Mas essas duas atividades foram bem tranquilas.

Ao citarmos a fala da professora, nos referimos ao caso de *estandardização das tarefas*, citado por Perrenoud (1997). Segundo a

docente, como as atividades não eram totalmente novas, a aula se desenvolveu sem maiores imprevistos.

Outro elemento importante, tratado na literatura e observado na pesquisa de campo, é que, mais do que saber se relacionar com os alunos, a prática profissional exige dos professores que saibam se relacionar com os outros atores da comunidade escolar. Do ponto de vista profissional e da carreira, Tardif e Raymond (2000) citam que saber como viver e se relacionar dentro de uma escola, com os diferentes agentes dessa comunidade, é tão importante quanto saber ensinar. Segundo essa perspectiva, a inserção em uma carreira e o seu desenvolvimento exigem dos docentes saberes práticos, específicos aos locais de trabalho, pois a carreira é também um processo de socialização, no qual, de forma geral, as equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a suas práticas e rotinas, e não o contrário.

Nesse sentido, Perrenoud (1997) orienta que, na formação profissional, se gaste algum tempo para colocar os alunos em contato com profissionais experientes, organizações sindicais, investigadores, diretores de escola, pais e associações de pais. Dessa forma, concede-se espaço na formação acadêmica para a reflexão sobre a organização, as finalidades e as estruturas desses elementos relacionais da profissão. Logo, o autor entende que ser profissional também significa participar da gestão do conjunto, sem se satisfazer com a realização individual do trabalho.

Nas entrevistas realizadas com os professores, é possível localizar uma interessante fala do professor C. Quando questionado sobre as principais diferenças da sua prática pedagógica de hoje para a sua prática no início da carreira, ele cita como aspecto positivo de:

“[...] conhecer, da vivência, da relação com o aluno, com a direção, com os professores. O fato de eu estar aqui há um tempo. Conhecer mais ou menos a comunidade. Como as coisas se dão aqui dentro. As interferências externas políticas e tal, em algumas decisões. Isso é bastante rico, bastante significativo. No começo eu não tinha isso.”



Já nos registros de aula do professor C, um momento em que a boa relação com outros atores da comunidade escolar se evidencia ocorre durante a briga dos alunos P. e R. Diante desse acontecimento, há a necessidade de encaminhar os alunos à coordenação da unidade escolar e evidencia-se a dificuldade na relação com o pai do aluno P. No trajeto até a sala da coordenação, ela diz: “Depois o seu pai vem reclamando que... (ininteligível)”.

## A articulação da representação e da ação

Entendemos que é na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático que se constrói o conhecimento profissional. Assim como Infante, Silva e Alarcão (1996), pensamos que os professores, ao enfrentarem complexidades, por meio da *articulação da representação e da ação*, desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com os acontecimentos de seu campo de intervenção. De forma que, muitas vezes, a resolução dos mesmos problemas varia de professor para professor. Pensamos, enfim, que a resolução de um dado problema não pode ser transferida linearmente para uma nova situação – exatamente porque as situações não se repetem.

Dissertando sobre a questão da transposição didática, Perrenoud (1997) não desenvolve, mas formula uma hipótese de que o professor, que trabalha por projetos, centros de interesse, inquéritos e trabalho em equipe, tem um sistema de trabalho mais aberto. Ou seja, está menos protegido do imprevisto. Seja ele provindo dos alunos, de seus superiores ou mesmo dos pais de alunos.

Nesse sentido, mais especificamente em referência ao ensino fundamental, afirma que as opções do professor pela adoção de determinadas estratégias/sistemas, para se obter a manutenção da ordem, dependem, em grande medida, de sua capacidade para suportar interações constantes e desconexas, em uma atmosfera ruidosa e agitada. Cita que, quanto mais liberdade de comunicação/interação e de deslocamento se concede aos alunos, mais o professor é solici-

tado por todos, de forma simultânea. Menciona que tais medidas/sistemas são geralmente acompanhadas por uma pedagogia ativa, que valoriza a autonomia dos estudantes (Perrenoud, 1997).

Nos registros das aulas da professora A pode-se depreender um interessante exemplo de transposição didática. A professora, que na aula anterior havia comandado um alongamento com a turma, dessa vez opta por solicitar a uma aluna que lidere a sessão do dia. Pensamos que se, por um lado, a professora – que, conforme a entrevista realizada, tem o construtivismo como referência para seu trabalho – deseja atribuir autonomia aos alunos, por outro, a sua prática, nas aulas registradas, caracterizou-se pela precaução com as possibilidades de risco. Assim, ao apenas transferir a responsabilidade a uma das alunas, de sua confiança, de forma indireta, atribui uma maior autonomia a todos os alunos da turma, que percebem na figura da colega que está liderando o alongamento alguém que não é nem superior, nem inferior, em termos de hierarquia. Essa atitude é feita com o objetivo de evitar dar maior liberdade aos alunos que poderiam aproveitar a oportunidade para terem uma conduta inadequada.

A segunda referência que utilizaremos pode ser apreendida das práticas da professora B. Ainda que essa tenha indicado a psicomotricidade e os jogos cooperativos como seus principais referenciais – durante a primeira aula registrada ela deu mostras de correspondência entre a sua fala e a sua prática –, observamos, na entrevista realizada, que ela também tem incorporado o discurso da valorização da participação ativa do aluno, como pode ser visto na segunda aula analisada.

Após a turma ter vivenciado a brincadeira *pega-pega tatu*, a docente pergunta aos alunos sobre outros tipos de pega-pega. Muitos alunos respondem ao mesmo tempo. Mencionam *pega-pega gelo* e *pega-pega linha*. Porém, a professora dá uma atenção especial à aluna F., que, timidamente, sugere o *pega-pega bruxa*. A docente solicita que a estudante explique como funciona a brincadeira. Faz perguntas sobre algumas regras. Depois propõe ao grupo a experimentação da referida brincadeira. A proposta é bem-aceita pela turma, e a atividade, conforme os exemplos que aqui temos citado, é permeada por alguns imprevistos.

O terceiro caso ocorreu em uma aula do professor C. O docente – que também toma como referência proposições críticas sobre o ensino da Educação Física – é diretivo na organização dos primeiros exercícios e na gestão da partida de *câmbio*. Porém, nos momentos em que encontra a possibilidade de não engessar a participação dos alunos, sem comprometer o desenvolvimento da aula, lhes concede um certo grau de liberdade. Como cita na entrevista, durante os exercícios para a prática dos movimentos do toque e da manchete, toma o cuidado de não enfatizar o trabalho na execução dos gestos esportivos padronizados, cobrando dos alunos uma reprodução fiel. E, antes do início da partida de *câmbio*, ele define a organização das equipes, porém deixa a cargo dos alunos a distribuição dos jogadores, em cada posição.

O professor se dirige à outra equipe deixando a cargo da equipe anterior organizar o seu posicionamento para iniciar o jogo. A segunda equipe já estava concentrada em círculo quando o docente chega. Ele conta quantos alunos formam o time. Diz: “Três fileiras com quatro pessoas. Quatro na frente, quatro no meio e quatro no fundo. Lembra que sempre vai trocando. Vocês vão se revezando aí. Ó”. O docente se afasta, deixando a cargo da equipe se organizar agora.

Em suma, “calejados” – utilizando o termo da professora A – pela experiência profissional e conscientes do risco de perda do controle sobre as turmas, que as novas didáticas tendem a provocar, os professores, sem abrir mão de ocupar os possíveis espaços de manobra dos alunos, preocupam-se em dar sentido àquilo que estão fazendo. Assim, ainda que de forma tímida, transpõem os discursos para a realidade escolar, por meio de ações legitimadas pela própria prática, incerta e complexa.

### 3

## DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, sinalizaremos algumas das demandas que o reconhecimento dos elementos de incerteza e complexidade, característicos da prática docente, traz para a formação profissional. Essa elucidação é bastante relevante, principalmente se considerarmos a seguinte citação de Schön:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa? (Schön, 2000, p.15.)

De forma mais específica, em um primeiro momento, apontaremos para a importância de uma descrição mais realista e complexa da prática docente. E, em um segundo momento, destacaremos a

necessidade da aproximação entre os campos da formação e da prática profissional.

## Por uma teoria mais realista da prática

À semelhança de Schön (2000), Perrenoud (1997), sob a perspectiva de que os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões meramente instrumentais, formula a ideia de que, em geral, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes para o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, entende que devemos encarar a docência como uma atividade fundamentalmente reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações de caráter técnico.

Assim, o autor considera incerteza um elemento característico do ensino. Pensa que uma boa parte das ações pedagógicas não está, nem nunca esteve, sob o controle da razão e da escolha deliberada. Ou seja, tendo em vista a urgência e a dimensão irracional da prática, entende que o professor realiza coisas que desconhece ou prefere não ver. Para ele, ensinar significa: reagir a situações imprevisíveis e, por vezes, sair delas sem muitos prejuízos; tirar partido dos imprevistos para atingir o fim desejado; e agir rapidamente, com urgência, diante de uma situação complexa, mal conhecida (Perrenoud, 1997).

Essa concepção converge com o que temos observado em nosso trabalho e em outras referências da literatura. Conforme verificamos em nossas pesquisas de campo, a mobilidade do real – utilizando-nos dos termos de Bergson (1979) – e a complexidade dos locais de atuação profissional não permitem uma transição linear dos saberes adquiridos na formação inicial, advindos das ciências, para a prática profissional. A literatura consultada também indica que as teorias nunca são levadas à prática tal como foram concebidas, pois à medida que são transpostas para o meio social, há sempre consequências imprevistas e indesejáveis (Popkewitz, 1992).

No entanto, Perrenoud (1997) adverte que, ainda assim, a prática pedagógica tem sido apresentada como mais racional do que real-

mente é. Dessa forma, cita que a falta de realismo tem sido uma tendência geral das ciências da educação e dos movimentos pedagógicos inovadores. Finge-se acreditar que processos tão complexos como o pensamento, a aprendizagem e a relação interpessoal podem ser completamente dominados, sem que haja a influência dos valores, da afetividade e da subjetividade. Ou, ainda, sem que haja dependência em relação a interesses, preconceitos e incompetências, de uns e de outros.

Segundo o próprio autor, isso ocorre pois:

- é um factor de legitimidade junto dos pais e da opinião pública (as profissões mais qualificadas assentam em saberes explícitos e em técnicas racionais);
- é uma imagem tranquilizadora da relação pedagógica (o reconhecimento do inconsciente é a porta aberta aos fantasmas);
- é útil para a administração e para a inspecção que governam através de directivas;
- facilita a tarefa dos formadores, que transmitem modelos de acção ou teorias;
- permite aos próprios professores dar uma imagem de pessoas que sabem o que fazem e que dominam as situações através da razão. (Perrenoud, 1997, p 21.)

No mesmo sentido dos autores já citados, Pérez Gómez (1992) tece orientações sobre a importância de considerar o componente artístico que está presente no cotidiano escolar, que tem sido subvalorizado nos cursos de formação. O autor aponta para os limites do modelo da racionalidade técnica, advertindo que a realidade social – caracterizada, segundo ele, por complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores – não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos.

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas

instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico. (Pérez Gómez, 1992, p.100.)

E, ainda à semelhança de Perrenoud (1997), Pérez Gómez (1992) procura compreender as razões para essa hierarquia entre os conhecimentos científicos e as derivações técnicas da prática profissional. Nesse sentido, apresenta três pressupostos, ainda largamente postos em causa.

Em primeiro lugar, sem desconsiderar a importância da investigação básica e aplicada, cita desacreditar na convicção, ainda muito difundida, de que a investigação académica tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis. Segundo o autor, as ciências têm produzido um conhecimento sofisticado, cada vez mais fracionado, incapaz de orientar a prática docente e descrever ou explicar a riqueza e a complexidade dos fenómenos educativos. De forma que o mundo da investigação e o da prática parecem formar círculos independentes que rodam sobre seus próprios eixos, sem se encontrar (Pérez Gómez, 1992).

Em segundo lugar, menciona a ilusão de que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação profissional prepara os futuros professores para as exigências e interesses do mundo real. Adverte que é preciso reconhecer que o conhecimento teórico só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, uma vez que a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e o conhecimento científico só pode sugerir regras de atuação para ambientes idealizados (Pérez Gómez, 1992).

E, em terceiro lugar, cita que a relação hierárquica e linear que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas favorece o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem (Pérez Gómez, 1992).

Assim, os autores citados concebem o saber pedagógico como um discurso idealista, que costuma situar professores e alunos em um mundo imaginário, em que todos os adultos gostam de crianças, cada

um respeita o outro, todos se preocupam com a justiça e a igualdade, a avaliação não contribui para a seleção e a educação não leva ao conformismo. Um discurso que não diz muito sobre o que acontece no cotidiano escolar. Ou seja, não menciona as dificuldades com materiais, as relações hierárquicas, os conflitos, a competição, a ambiguidade, a imprecisão dos objetivos e das regras, e a diversidade das estratégias e dos pontos de vista (Pérez Gómez, 1992; Perrenoud, 1997).

Algo que, como eles mesmos advertem, pode se tornar perigoso, para os formadores e para os profissionais da área. Aos formadores, por não propiciar a concepção da ação pedagógica como, em parte, uma ação espontânea e improvisada, ou mesmo uma ação baseada em rotinas interiorizadas, não pensadas, que correm o sério risco de não terem nenhuma compreensão real sobre o que determina boa parte dos atos profissionais. E, aos profissionais, no sentido de que, ao dar ao ensino a imagem de uma prática racional e controlável, pode ter como consequência que muitos professores não se reconheçam nela (Pérez Gómez, 1992; Perrenoud, 1997).

Essas consequências decorrem primeiro do fato de a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores ser muitas vezes desmentida pela realidade. Os docentes são, cada vez mais, controlados e sujeitos às lógicas administrativas e normas burocráticas. Segundo porque a realidade, em muitas salas de aula, é a de que o professor não domina completamente o que ensina e não tem o tempo, nem a energia, para aprofundar cada problema. E, ainda, em terceiro lugar, porque não são raros os docentes que têm problemas de disciplina, com certos alunos ou, mesmo, com toda a turma, que não conseguem resolver (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1997).

Carbonneau e Héту (2001) ilustram bem a dificuldade desse último ponto. Os autores mencionam que os estagiários costumam se comportar como jogadores surpresos quando percebem que as regras do jogo não são respeitadas. O jogo ao qual foram apresentados na formação inicial é drasticamente transformado e, então, parece completamente fora de controle, pois os alunos não se comportam como deveriam.

Perrenoud (1997) diz que o ensino é uma ação relacional e as relações também são feitas de sedução, manipulação, infantilização



e ajuste de contas. Porém, na linguagem pedagógica, a relação/comunicação é um termo que se tornou muito mais um valor positivo do que uma realidade complexa e multiforme. O autor adverte para o fato de que qualquer teoria da prática que procure ser realista não pode desconsiderar seus componentes relacionais e afetivos. Segundo Perrenoud, há momentos em que as energias, em vez de serem investidas na regulação das aprendizagens, são mobilizadas para outros fins, como o clima, a relação, a manutenção da ordem, o funcionamento pacífico etc. Sendo tais desvios inevitáveis, uma vez que a eficácia das aprendizagens passa por condições como: alunos motivados, professores realizados e interações didáticas serenas.

Afirma, ainda, que o discurso didático costuma calar a irredutível diversidade dos alunos. As metodologias de ensino usualmente falam do aluno no singular ou tratam de um grupo/classe, sem mencionar a sua heterogeneidade. Essa perspectiva faz que os professores fiquem completamente desarmados quando descobrem os seus alunos na realidade escolar. Menciona que ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo, mesmo nos casos em que há uma seleção prévia forte. Entende que há sempre uma grande diversidade nas maneiras de aprender, nas relações interpessoais etc. Assim, apesar de, em geral, as didáticas desconsiderarem tais diferenças, pensa que a tarefa de enfrentar as diferenças deveria ser um dos eixos principais da profissão (Perrenoud, 1997).

Esse pensamento se assemelha ao de Popkewitz (1992), quando afirma que os padrões de uma conversa em sala de aula e as práticas pedagógicas não representam um substantivo comum, ou universal. Pelo contrário, possuem multiplicidade de significados e interpretações.

Enfim, Perrenoud (1997), compreendendo a importância da ruptura com a imagem racionalista e simplista da ação, mantendo distância em relação às idealizações, cita:

- a partir do momento em que os formadores e os responsáveis pela formação tomam em consideração o inconsciente e o não racional, deixam de agir como se todos os aspectos da profissão pudessem ser controlados no plano das representações;

- a partir do momento em que admitem que os saberes têm um estatuto específico nas situações didáticas, deixam de fazer a separação entre formação acadêmica e formação pedagógica;
- a partir do momento em que integram a diversidade dos indivíduos e a existência de um grupo com condições necessárias da acção pedagógica, passam a conceder importância à gestão das diferenças e dos coletivos na formação. (Perrenoud, 1997, p.20.)

Segundo o autor, o desejo de transformar a escola leva os formadores a considerar que preparam os alunos para a escola do futuro. Assim, faz-se a formação para um mundo que está por vir, que é um lugar em que os métodos são aplicáveis, os meios de ensino, os equipamentos e as instalações são adequados, os colegas estão prontos para trabalhar em grupo, os quadros de funcionários da escola estão dispostos a ajudar prontamente e os alunos estão devidamente preparados, dos anos anteriores, para seguir no ensino que lhes será dado. Porém, ele entende que melhor seria se os professores fossem preparados para atuar no mundo real, em que as condições mínimas necessárias para a prática docente e a coerência entre fins e meios nem sempre estão à disposição (Perrenoud, 1997).

Afirma, ainda, que os sistemas escolares e as propostas metodológicas de ensino têm evoluído. Pensa que seria um absurdo formar professores para um estado da prática ultrapassado. Contudo, também entende que seria insensato dar aos professores uma formação, tão futurista/idealista, que tornasse a entrada dos novos professores, nos estabelecimentos de ensino, um tanto quanto delicada. Uma análise demasiadamente tímida deixaria passar uma oportunidade de fazer avançar a prática profissional e uma análise demasiadamente otimista criaria, de forma contrária, pressão e riscos em excesso sobre a atuação dos professores ingressantes (Perrenoud, 1997).

O autor adverte que, preparando professores para um sistema escolar que não existe, o idealismo não apenas é ingênuo, mas também perigoso e culpado, pois pode colocar várias gerações de professores em uma situação impossível. Entende que realmente existe uma margem de manobra para jogar com as regras e as imposições do sistema. Porém, adverte que, geralmente, esta não é muito gran-

de. De modo que todo otimismo em excesso – acerca da possibilidade de um professor operacionalizar uma lógica, que difere do sistema vigente –, tende mais a provocar dramas individuais do que a favorecer uma transformação da escola.

Assim, ele considera a necessidade de conceber a formação dos novos professores considerando que os preparamos para uma prática que não é a norma e que, por tal razão, pode colocá-los em uma situação de conflito ou de marginalidade no sistema. E orienta para a importância de formar professores que sejam, simultaneamente: capazes de funcionar no atual sistema, sem serem irritáveis, deprimidos ou cínicos; críticos; e ávidos de mudança, para se envolverem e empenharem na transformação das práticas. Em suma, adverte que as propostas de ensino, usualmente, partem do entendimento de que as crianças e os adolescentes são desprovidos de maldade, sexualidade, egoísmo, preguiça, vontade de poder, violência, astúcia e duplicidade. De forma que a formação termina sendo pensada para atender alunos curiosos, ativos, cooperantes e pacíficos (Perrenoud, 1997).

As formulações de Perrenoud (1997), segundo o qual pouco é dito sobre resistência, conflito, aborrecimento e mecanismos de defesa e de fuga, na formação profissional, podem ser associados ao que Esteve (2004) denomina de *modelo da educação como ensino*. Entre os modelos educacionais da contemporaneidade, o autor menciona-o referindo-se a uma compreensão, no meio educacional, de que os professores devem reservar a sua responsabilidade ao ensino das matérias de estudo, deixando a educação à responsabilidade das famílias. Ou seja, sob essa perspectiva, defende-se que os docentes não devem entrar no terreno controverso dos valores morais e das questões éticas.

Porém, o próprio autor afirma que, atualmente, a suposição de que as famílias se ocupam, e dão conta da educação de seus filhos está longe da realidade. Consideração que se adéqua bem ao quadro da educação brasileira, nas mais diversas instituições de ensino, das públicas às privadas. Isso no sentido de que, hoje, a ideia de um professor que possa “se dar ao luxo” de se limitar ao ensino das matérias, considerando-se a sua existência, seria exceção, das mais raras (Esteve, 2004).

Enfim, essa compreensão, esse modelo de educação, termina por influir nos modos de pensar de muitos professores, na prática profissional e nos cursos de formação. Acarretando que, com o surgimento de problemas de indisciplina, nas aulas, os professores se sentem violados, destituídos de seus direitos e ofendidos (Esteve, 2004). É importante mencionar, por fim, uma fala da professora B, durante a sua entrevista. Nela, temos uma ilustração daquilo que nos referimos. No caso, a professora demonstra indignação com os momentos de indisciplina, que a fazem interromper as atividades referentes ao seu planejamento.

“E... e aí você chega cheia de gás, cheia de vontade, e você depara com a indisciplina. Isso me dói. Me causa... me causa de chegar em casa e comentar com meu marido que eu acho horrível. Sabe? É você ter que modificar sua aula num momento desse, em que você... é... não é pela aula em si que ele acabou de modificá-la, o aluno... isso é maravilhoso, isso tem que acontecer. Ponto. Agora você ter que parar um planejamento que você tá dando pra você falar de algo que ele não tem nem da onde pegar. Né? Que é o ético. Que é o moral [...]”

## **Uma aproximação entre os campos da formação e da prática profissional**

A distância entre aquilo que os futuros professores vivenciam, durante a formação inicial, e a realidade com que se deparam, no início da carreira, tem sido sinalizada por diferentes autores (Bail-lauquês, 2001; Franco, 2008; Fensterseifer, 2009).

Segundo Fensterseifer (2009), a produção de conhecimentos, no campo da Educação Física, no Brasil, tem se caracterizado por um grande distanciamento entre os pesquisadores – os teóricos – e os que atuam no cotidiano da prática profissional – os práticos. Esse fato tem como consequência o pouco conhecimento sobre temas específicos e fundamentais da área. O que, por sua vez, tem acarretado uma ineficiência para a resolução de seus problemas práticos. O autor ainda se diz convencido da necessidade da superação dessa

dificuldade para a produção de conhecimentos científicos relevantes para a prática pedagógica.

De forma semelhante, Baillauqués (2001), tomando como referência a sua experiência pessoal e os estudos existentes na literatura, cita como é problemática a questão da formação inicial para os professores. Menciona que esta tem sido considerada demasiadamente teórica – ou não suficientemente prática – e demasiadamente ligada a modelos – ou muito afastada da realidade. Exemplifica essa constatação dizendo que os professores têm reclamado que os seus formadores não teriam explicado o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas na prática, ou sobre a relevância que os problemas sociais teriam sobre o desenvolvimento de suas aulas.

A autora cita o *choque de realidade*, que ocorre no momento em que iniciamos a profissão, relacionando-o a uma defasagem entre as representações preliminares e as primeiras experiências. Assim, cita-o como um indicador de que os saberes e as imagens que formavam as expectativas dos, então, futuros professores, sobre o exercício de sua profissão – e sobre si mesmos – não estavam adequados à situação concreta cotidiana. Destaca a decepção e o desânimo diante de comportamentos imprevistos dos alunos, as incertezas quanto ao desenvolvimento não previsto das situações de aula, as ambivalências dos afetos e a sua própria fragilidade, inesperada, enquanto professor. Para ela, os modelos de formação de professores estão mais próximos de crenças míticas do que de realidades objetivas (Baillauqués, 2001).

Franco (2008), nesse mesmo sentido, também adverte para o referido distanciamento. Toma como referência estudos da literatura que advertem para a existência de duas lógicas distintas: a lógica das práticas e a lógica da formação. Enquanto a lógica das práticas é pautada pela necessidade de conhecer para atuar, no contexto de demanda e urgências da prática, a lógica da formação é regida por questões de conhecimento que, muitas vezes, não se vinculam às demandas imediatas do exercício da docência. Isso, em referência aos modelos que fragmentam o processo formativo, dando aos futuros professores a ilusão de que a eles basta se apropriar de teorias para aplicá-las na prática.

Essa ideia se assemelha ao que dizem Lalanda e Abrantes (1996). As autoras mencionam que o homem tem a tendência a pensar em extremos. Dissertando sobre o pensamento de Dewey, citam que o autor considera o pensamento sob dois pontos de vista: a forma lógica – produto – e o pensamento psicológico – processo. Sobre a forma lógica, afirmam:

Para o primeiro, a matéria é impessoal e as formas são independentes das atitudes, desejos ou intenções da pessoa que pensa. As formas da lógica são ainda rígidas, não dando este tipo de raciocínio qualquer importância ao contexto. (Lalanda; Abrantes, 1996, p.55.)

E sobre o pensamento psicológico:

Já o pensar real, que se lhe opõe, é dinâmico e imparável enquanto a pessoa pensa. O pensamento “psicológico” não esquece a importância da matéria, pois algumas partes dessa mesma matéria são obstáculos que propõem problemas, enquanto outros indicam soluções. Este pensar real refere-se sempre a um contexto, não tendo existência própria sem esse referente. (Lalanda; Abrantes, 1996, p.55.)

Sem descartar a importância do pensamento formal para o campo educacional, elas citam que, aos professores, interessa, fundamentalmente, o pensar real. Isto, tendo-se em conta a importância de se criar atitudes que desenvolvam um pensamento efetivo e uma disposição para questionar, problematizar, sugerir e construir um conhecimento alicerçado em bases sólidas (Lalanda; Abrantes, 1996).

Franco (2008) – com base em estudos que demonstram que a prática é sempre mais abrangente do que se supõe, à primeira vista, e sempre menos inteligível do que necessitaria ser – problematiza a questão da racionalidade técnica. Para isso, afirma que a prática, nos cursos de formação, foi se estruturando de forma tecnicista, sob o entendimento de que o sujeito que a realiza, independentemente do que pense e sinta, deve executar as tarefas de uma determinada forma, considerada a ideal, por decisões anteriores:

O sentido de formação prática, que historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar se fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. (Franco, 2008, p.113.)

Ela atribui a essa concepção de prática – como treinamento do fazer – o desconforto e a angústia dos formandos, futuros professores, em seus primeiros confrontos com a atividade prática docente. Essa condição é posta pelo desarranjo entre a teoria e uma realidade permeada de dissonâncias, que não permitem ao sujeito colocar em prática as expectativas que havia construído em relação a um ensino de melhor qualidade (Franco, 2008).

Assemelha-se à Schön (2000), no sentido de entender que os problemas da prática, no mundo real, se apresentam na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, fora do alcance da racionalidade técnica. E, também, por ambos pensarem que, uma vez que um professor reconhece uma situação como única ou conflituosa, ele não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas de sua bagagem profissional. Em menção à lógica das práticas, Franco (2008) afirma que essa não se realiza apenas pelos procedimentos didático-metodológicos do professor. Para além destes, há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que tomam parte nas decisões do docente. Assim, ela busca compreender a lógica das práticas, para transformá-las em possibilidades formativas e, dessa maneira, municiar os professores com elementos que os auxiliem a responder, de forma criativa, aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A autora não caracteriza o professor como um modelador da prática. Concebe que o docente não a define, de forma linear. Muito menos do que isso, compreende que o que ele faz é definir o seu papel, nesse espaço que ocupa.<sup>1</sup> Assim, ela alerta para a presença, na

---

1 Acerca disso, Nóvoa (1992) orienta que não basta mudar o profissional. É preciso também mudar o contexto em que ele intervém. Pensa que as escolas não podem se transformar sem o empenho dos professores, mas estes também não podem mudar

lógica das práticas, da emergência e da urgência. Adverte que a prática docente não se realiza por meio de aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos. E, sem desconsiderar a importância da teoria na formação de professores, orienta que, na lógica das práticas, os mecanismos culturais apreendidos no processo de socialização interferem mais do que os elementos teóricos absorvidos durante o processo de formação (Franco, 2008).

Segundo a autora, os saberes demandam a presença de um sujeito que faça a intermediação da teoria com as necessidades e condições da prática. Isto, num sentido em que os saberes não existem dissociados de sujeitos, pensados como profissionais autônomos, criativos, reflexivos e pesquisadores. Mais do que isso, para ela não há como formar professores como objetos, que, durante a sua formação acadêmica, receberão, de fora para dentro, habilidades e competências para ensinar. Por tal razão, alerta que os profissionais devem ser formados enquanto sujeitos capazes de produção e mobilização de saberes, pois os saberes docentes são processuais, dialogantes, reflexivos e vão se constituindo no próprio caminho da prática. De modo que não cabem em pacotes prontos, de cursos avulsos de formação, nem podem ser transmitidos – pelas instituições formadoras – a outros (Franco, 2008).

Sob essa mesma perspectiva é possível localizar a produção teórica de Azzi (2002), quando diz que o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, sendo, dessa maneira, responsável direto pelo mesmo, juntamente com seus alunos. A autora considera que o docente é alguém que também pensa o processo de ensino, que o pensa e o realiza enquanto um ser histórico, condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua. Portanto, não é um simples executor de tarefas.

Entende que o docente necessita de autonomia didática, pois somente dessa maneira é capaz de enfrentar os desafios da realidade escolar. Considera, ainda, que a docência não pode ser equiparada a

---

sem uma transformação das instituições de ensino em que atuam. Assim, entende que a formação de professores deve ser considerada um dos componentes da mudança, em conexão com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia para a mesma. O autor cita que a formação não se faz antes da mudança, se faz durante.



outros trabalhos, próprios do processo de produção material, pois, diferentemente, a profissão do professor não decorre de uma divisão pormenorizada do trabalho, é um trabalho inteiro. Mesmo sendo composto de atividades diversas e podendo ser decomposto, em sua metodologia, ele só pode ser desenvolvido em sua totalidade/complexidade. Em suma, afirma que os professores, a todo momento, estão diante de situações complexas, tendo que lançar mão dos conhecimentos que possui, de maneira original e, muitas vezes, criativa, desenvolvendo uma forma própria de intervenção (Azzi, 2002).

Nos trabalhos de Contreras (2002) e Perrenoud (1997) encontramos orientações que corroboram com as ideias de Franco (2008).

O primeiro reconhece que a realização do ensino, como em qualquer outro trabalho, necessita de certo domínio de habilidades e técnicas. Porém, isso não significa que, para ele, basta um corpo único de conhecimentos, normatizado, avaliado pelas pesquisas e compartilhado por todos. Pelo contrário, não se limitando a isso, entende que a competência profissional do professor transcende esse aspecto puramente técnico. Percebe a prática docente como uma complexa combinação de habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Pensa que há uma parte individual do conhecimento, produto das reelaborações sucessivas dos docentes, que não podemos desconsiderar (Contreras, 2002).

E em referência ao pensamento de Perrenoud (1997), já o identificamos, neste trabalho, com o entendimento de que o ensino não é mera concretização de teorias, regras de ação ou receitas. Orientações que, a nosso ver, ajudam-nos a pensar nos meios para modificar as ligações entre as pesquisas em educação e a prática profissional. Como o próprio autor cita, enquanto nos fecharmos em uma imagem da prática como concretização de métodos aprendidos, continuaremos a manter perspectivas, sobre as reformas da formação profissional, ingênuas e distantes da realidade.

Atualmente, esse pressuposto é realidade nos campos da Educação/Educação Física. Isto, se nos atentarmos para o fato de que a riqueza de sentidos, e representações, do cotidiano escolar e a complexidade das intenções, presentes nas práticas pedagógicas, há mui-

to tempo têm sido desconsideradas. Isso ocorre em parte em função das ciências da educação terem estudado a Educação Física com base nos referenciais da ciência clássica, utilizando-se de reduções, classificações padronizadas e estudando os fenômenos a partir do estabelecimento de relações de causalidade, por meio de trabalhos, prioritariamente, quantitativos (Franco, 2008).

Franco (2008), aliás, atribui justamente a tal condição uma possível razão para a distância que, hoje, se estabeleceu entre a teoria e a prática docente.

Temos historicamente convivido com essa 'ilógica', na qual os supostos saberes da prática foram produzidos por pesquisadores que nem sempre consideraram as especificidades dessa prática. Assim, o que chega ao educador é um saber produzido e legitimado por outro. Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza uma outra lógica que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar. (Franco, 2008, p.116.)

A autora entende que as ciências da educação, atualmente, continuam sendo construções teóricas que não conseguem realmente instrumentalizar a prática. Pensa que enquanto a lógica das práticas se pauta pela necessidade de conhecer para atuar em situações complexas de ensino, a lógica da formação se realiza pelo conhecimento e esclarecimento de conceitos que compõem os discursos científicos. Ou seja, em referência à lógica da formação, para a autora, a dificuldade é devida à sua configuração em função de problemas vinculados às práticas institucionais acadêmicas, que não se relacionam, significativamente, com as necessidades do exercício cotidiano do ensino (Franco, 2008).

Segundo a autora, a estrutura curricular da universidade clássica baseia-se em conhecimentos desvinculados das demandas cotidianas, na compartimentalização disciplinar, na excessiva fragmentação disciplinar, na organização de aulas excessivamente expositivas e na desvinculação dos saberes da prática e dos saberes científicos. Para a autora, a teoria que é ensinada nas universidades pouco contribui com os profissionais da área. Os pesquisadores, priorizando as suas pesquisas,

não se interessam em investir grandes esforços na formação. Em direção contrária a essa condição, orienta no sentido de que, mais do que normas a serem utilizadas na prática cotidiana, é preciso formar professores que sejam aptos a compreender as exigências de cada situação de ensino. Mais do que expor os formandos à prática, a autora aponta para a necessidade de trabalhar os confrontos que a prática suscita.

Refletindo acerca desse distanciamento entre a atuação e a formação profissional, na Educação Física, Betti (1996) percebe a relação dicotômica teoria/prática como um elemento central para essa situação problemática.

Ao propor a busca por uma Teoria da Educação Física que se consolide como uma teoria da prática, ele aponta uma possível direção para encaminharmos tal questão em nossa área. De modo a ambicionar a criação de um campo que resulte da interação dos diferentes campos já preexistentes na Educação Física – profissional, acadêmico, pedagógico e científico. Como cita o autor, essa seria “[...] uma teoria científica da Educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia” (Betti, 1996, p.113-114). Nela, os problemas emergiriam da prática e retornariam como indagações sobre as possibilidades das teorias científicas e filosóficas atenderem as demandas da área. Constituindo-se, dessa forma, uma visão mais sofisticada e complexa da prática docente, fazendo aparecer problemas em lacunas anteriormente ocultas. Surgindo, também, indicações para a transformação da prática.

Assim, o autor admite a existência de dois polos, duas formas de compreender a área – como disciplina acadêmica ou como profissão. Porém, ao invés de privilegiar um deles, em detrimento do outro, defende a importância de compreender as possíveis inter-relações entre os mesmos, respeitando o espaço de cada um e as suas particularidades. Ainda que ele tenha apenas apontado uma possibilidade, sem maiores aprofundamentos e sem a devida continuidade dos estudos, pensamos que expõe uma fenda aberta, no campo da Educação Física, a ser considerada, para pensarmos uma formação profissional menos distante de sua prática (Betti, 1996).

## 4

# A TÍTULO DE CONCLUSÃO, UMA PROPOSTA: A PRÁTICA COMO UM PROCESSO DE "INICIAÇÃO" À DOCÊNCIA

Sobre as realizações do trabalho, no decorrer de seu desenvolvimento, compreendemos como a problemática relação teoria-prática tem inferido no campo da Educação Física. Para tal, consideramos os locais da formação, da pesquisa e da prática profissional.

Em relação à condição da prática docente no âmbito da formação, no capítulo de revisão de literatura – A prática em questão –, vimos que se antes a prática era tida enquanto execução de gestos/exercícios físicos, ao passar a ser concebida enquanto aplicação de conhecimentos teóricos/científicos não deixou de ter um caráter meramente instrumental. Os cursos de formação da área, orientados pela racionalidade técnica, procuraram na ciência um trunfo para elevar seu *status*. Porém, desconsiderando os saberes práticos/experienciais, eles colaboraram, decisivamente, para o estabelecimento de uma verdadeira crise no conhecimento profissional. Como consequência, a prática, sem a devida reflexão, manteve uma condição submissa ao conhecimento técnico/científico decorrente das pesquisas, algo problemático se levarmos em conta a incerteza, inerente à própria ciência, e a complexidade dos locais da prática profissional.

Ainda nesse capítulo, apontamos que a ciência não é tão “certinha” como supostamente se pensa no senso comum (Latour, 2000). Vimos que a ciência acabada é antecipada por versões imprecisas e

controversas, e, não importando quão fundamental ou racional sejam as regras que a compõem, sempre haverá situações em que é aconselhável não apenas ignorá-las, mas adotar a regra oposta. Pois, muitas vezes, tais violações são necessárias para o avanço do conhecimento.

Em referência à prática profissional docente, no terceiro capítulo do trabalho – Demandas para a prática docente –, obtivemos, a partir da pesquisa de campo, um retrato de como os elementos de incerteza e complexidade se configuraram na realidade investigada. Observamos a atuação profissional dos professores permeada por uma série de elementos que influem significativamente no andamento das aulas, mas que, no entanto, têm permanecido ocultos nas instituições formadoras: os conflitos, a competição, a ambiguidade, a imprecisão dos objetivos e das regras, o ajuste de contas, a diversidade das estratégias e dos pontos de vista, entre outros. Além disso, observamos que os professores, para lidar com tais desvios, muito mais do que saberes técnico/científicos, lançaram mão de saberes práticos/experienciais, relacionados às dimensões intrapessoal e interpessoal, e saberes relacionados à articulação da representação e da ação.

Já na parte final do trabalho – no capítulo Demandas para a formação profissional –, fizemos menção à necessidade de se reconhecer os elementos de incerteza e de complexidade, apreendidos e retratados no capítulo anterior, e à importância da aproximação entre os campos da formação e da prática profissional. Assim, iniciamos apontando para a necessidade de uma teoria mais realista da prática (Perrenoud, 1997), no sentido de que a prática profissional não se realiza por questões meramente instrumentais. Ela é muito menos racional e controlável do que se supõe ser – os alunos são muito mais indisciplinados e menos colaborativos do que as instituições de formação têm considerado. Esse irrealismo prejudicial, no sentido de colocar os professores numa situação impossível, os faz tender muito mais para a frustração do que para a transformação das práticas. No momento seguinte, apontamos para a existência de duas lógicas distintas da prática: a da atuação e a da formação profissional (Franco, 2008), e advogamos pela importância da aproximação entre esses campos pela valorização dos saberes práticos e pela atribuição, aos

professores, de uma condição de protagonista sobre as suas próprias práticas.

Em suma, das realizações do trabalho, vimos que a prática profissional docente traz consigo elementos de incerteza e complexidade que demandam tomadas de decisão e saberes práticos, adquiridos pela experiência. Esses saberes não têm recebido a devida atenção nas instituições de formação, orientadas pelo modelo da racionalidade técnica, e, no entanto, são elementos fundamentais para a devida aproximação entre os campos da atuação e da formação profissional.

No sentido de propormos um encaminhamento para tal condição, pensando a questão da formação profissional, acreditamos que uma proposta viável seria tratar a prática como um processo de iniciação à docência. Retiramos essa ideia dos trabalhos de Peters (1979), Esteve (2004) e Catani (2002). Peters (1979) trata a educação enquanto um processo de iniciação em valores, atitudes e conhecimentos. Essa perspectiva faz um convite aos professores, com base em seus conhecimentos, experiências e memória, para selecionarem aquilo que de fato julgam imprescindível na formação de seus alunos. Para Esteve (2004), a proposta de Peters (1979) pode ser utilizada como um processo de mediação do ensino, tanto para o professor inexperiente, ou estudante-professor, como para o professor experiente, na dimensão de introduzir ou revisitar a prática docente. Catani (2002), por sua vez, propõe pensar a didática como um processo de iniciação. Assim, se entendermos a pedagogia como a teoria e a educação como a prática e, nesse meio, a didática como mediadora desses dois polos, podemos visualizar a prática de ensino como portadora desse referencial.<sup>1</sup>

---

1 Em termos concretos, das citações de Charlot (2005), apreendemos uma representação de como essa questão – da introdução dos alunos ao conhecimento – seria possível. O autor, em menção à uma situação em que o estudante não aceita começar um trabalho por não saber fazer, afirma: “O problema é que, para aprender a fazer algo, deve-se começar, tentar, pois é aos poucos que se aprende, no próprio processo de fazer” (Charlot, 2005, p.70). Charlot exemplifica, ainda, dizendo que há alunos que “escutam a lição” e outros que “escutam o professor”. Entende que, em geral, os primeiros são mais bem-sucedidos do que os últimos, pois escutar um professor é escutar um adulto dando explicações, enquanto escutar a lição é escutar um adulto

Dessa maneira, tratar a prática como iniciação à docência, à prática de ensino, significa introduzir o estudante-professor, bem como o professor inexperiente, na descoberta do mundo, dos valores, das atitudes, dos conhecimentos, o que significa estabelecer uma ponte com a memória daquilo que fomos e somos, com a afetividade e a moralidade, mas também com a produção cultural da humanidade. Em se tratando do professor experiente, a prática como iniciação à docência significa um convite à redescoberta de sua prática de ensino, uma autoetnografia do seu saber e fazer, bem como um convite à autonomia do saber da experiência em contribuir para a formação humana de pessoas mais sensíveis e menos instrumentalizadas. Portanto, significa um convite em se pensar a docência como um processo de iniciação à prática intencional de ensino, que traz, subjacente a ela, a reflexão teórica, assim como uma axiologia e uma *praxis*.

Em termos de continuidade dos estudos, tendo em vista as pesquisas da área relacionadas à formação profissional, entendemos ser oportuno investigar mais profundamente os saberes práticos, experienciais, no sentido de se ampliar o conceito de prática no campo da Educação Física escolar. Como afirma Ramos (2002), as concepções mais tradicionais e com resquícios positivistas partem de uma compreensão de que o saber está somente do lado da teoria, enquanto a prática é desprovida de saber. Mais do que isso, parte-se da ideia de que os saberes teóricos são e devem ser produzidos fora da prática. Porém, assim como o autor, entendemos que também a prática é um local de investigação e de produção de saberes.

Parece-nos que o campo da formação profissional, na área da Educação Física, já avançou em termos de encaminhamentos para uma visão de unidade, na relação teoria/prática (Candau; Lelis, 1991) em termos de interdependência, ao menos quando nos referimos às diretrizes e à literatura – ainda que limitada a um grupo ou concepção restritos. No entanto, a necessidade de estudos que

---

que está falando de uma terceira coisa. Ou, dito de outra forma, escutar o professor é viver em um mundo em que temos um adulto para nos dizer o que fazer. Ao passo que escutar a lição é viver em um mundo em que existe o saber.

ampliem e aprofundem nossa compreensão sobre esse processo de transformação da formação profissional se evidencia pela importância da dimensão cultural, pois sempre que nos situamos em novas formas de se pensar e caminhar, estas não se realizam do centro para a periferia, ou de cima para baixo, mas sim de uma transformação na forma de ver o mundo e o objeto em questão.

Nesse sentido, compreendemos a importância do aprofundamento de estudos que avaliem e orientem as diretrizes e suas possíveis intersecções com a realidade do campo da formação profissional, para uma formação pautada na prática da pesquisa, na prática como componente curricular e no estágio curricular supervisionado, enquanto *locus* de construção da identidade docente. Portanto, entende-se a prática profissional enquanto espaço e possível modelo curricular de formação. Nesse contexto, a escola se torna o lugar por excelência da formação de professores.

Como apontamento final aos profissionais da área que, assim como eu, enquanto professor, em muitos pontos enxergaram a si e a suas práticas naquilo que aqui retratamos no registro das aulas dos professores participantes, orientamos para a importância daquilo que já foi indicado por Freire (1996): ensinar exige risco, aceitação do novo e reflexão crítica sobre a prática. Pensamos que ser professor, pela própria característica da profissão, exige a disponibilidade ao risco, demanda que se amplia se intencionamos uma prática crítica e transformadora. E pensamos, ainda, que a reflexão crítica sobre essa prática “[...] se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p.24). Sobre isso, aliás, o autor faz um apontamento que, em nosso entendimento, se torna primordial a qualquer discussão sobre prática profissional docente e formação continuada. Ele diz que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Pois ensinar também exige pesquisa, e é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que podemos melhorar a próxima.

Por fim, avaliamos que o objetivo ao qual nos propusemos inicialmente, de compreender as demandas dos elementos de incerteza



e complexidade para a atuação e a formação profissional, foi apenas momentaneamente atingido. Pois, como mencionamos anteriormente, o contraste da riqueza das práticas com a escassez dos trabalhos sobre essa temática ainda demanda maiores esforços de compreensão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, A. *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física*. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto, 2003.
- ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. A Escola da Ponte (5). In: ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 63-8.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.
- BAILLAUQUÊS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37-54.

- BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 76, 2001. p. 258-277.
- BÉLAIER, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.
- BELLOCHIO, C. R.; TERRAZAN, E.; TOMAZETTI, E. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. *Educação*, v. 29, n. 2, 2004.
- BERGSON, H. *Cartas, conferências e outros escritos*. Trad. Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores.)
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, 1996. p. 73-127.
- BETTI, I. C. R. ; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 2, n. 1, 1996. p. 10-15.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, v. XIX, n. 48, 1999. p. 69-88.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (infeliz)*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- BRAIDA, C. R. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: REIS, R. R.; ROCHA, R. P. (Orgs.). *Filosofia hermenêutica*. Santa Maria: UFSM, 2000. p. 23-8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 58*, de 18 de fevereiro de 2004.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNES/CES 7*, de 5 de abril de 2004.
- BRESSAN, E. S. 2001 – The profession is dead – was it murder or suicide? *Quest*, v. 31, n. 1, 1979, p. 77-82.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 49-63.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

- CARBONNEAU, M.; HÉTU, J. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-84.
- CATANI, D. B. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUI, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-117.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 1, 1998, p. 58-66.
- \_\_\_\_\_. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 1, n. 2, 1995, p. 124-128.
- ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Educação em Pauta.)
- FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 3., 2009, p. 203-214.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Trad. Cezar Augusto Mortari. São Paulo: UNESP, 2007.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1. 2008, p. 109-126.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura.)
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996. p.45-61.
- HAWKING, S.; MLODINOW, L. *Uma nova história do tempo*. Trad. Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1936.
- HUNGER, D.; FERREIRA, L. A. As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Educação Física e de licenciaturas. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 140-146.
- INDAIATUBA. *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino*. Indaiatuba: Gráfica Caravela Ltda., 2004.
- INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora, 1996. p. 151-167. (Coleção CIDInE.)
- JAPIASSU, H. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KUHN, T. *O caminho desde a estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica*. Trad. César Mortari. São Paulo: UNESP, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22. (Coleção Educação Física.)
- \_\_\_\_\_. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. *Motrivivência*, n. 8, 1995. p. 46-54.
- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores:*

- estratégias de supervisão*. Porto Editora, 1996. p. 41-62. (Coleção CI-DInE.)
- LATOURE, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Trad. Ivone C. Benedetti. Tradução: Jesus de Paula Assis. São Paulo: UNESP, 2000.
- LAWSON, H. *Invitation to physical education*. Tradução: Atilio de Nardi Alegre. Champaign: Human Kinetics Book, 1995.
- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar Maria Falci. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Coleção Nova Consciência.)
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores & Educação.)
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999, p. 11-20.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.
- \_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, vol. 4, 1991. p. 109-139.
- OLIVEIRA, A. A. B. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do “ensino aberto” no ensino médio noturno. *Corpoconsciência*, n. 5, 2000, p. 65-79.
- PEREIRA, J. M.; HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. A relação teoria e prática na formação do bacharel em Educação Física e esporte. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblióetica, 2006. p. 109-119.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os pro-*

- fessores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.
- \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria NÓVOA. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PETERS, R. S. “Educação como iniciação”. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. Trad. Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.
- RAMOS, G. N. S. *Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios*. Tese de doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.
- RÉE, J. *Heidegger. História e verdade em Ser e Tempo*. Trad. José Oscar de Almeida Marques e Karen Volobouef. São Paulo: UNESP, 2000. (Coleção Grandes Filósofos.)
- RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Memória da Educação.)
- SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: teoria e prática*, v. 18, n. 30, 2008, p. 47-65.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40, 2009, p. 143-155.

- SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Trad. Celso Reni Braidá. 5. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006. (Coleção Pensamento Humano.)
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, 1986, p. 4-14.
- SOUZA NETO, S. *A Educação Física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Carlos, 1999.
- SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 33-42.
- SOUZA NETO, S.; CESANA, J.; SILVA, J. J. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre a teoria e prática na demarcação ocupacional. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 215-244.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000, p. 5-24.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.



VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2.  
ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOBRE O LIVRO

*Formato:* 14 x 21 cm

*Mancha:* 23,7 x 42,5 paicas

*Tipologia:* Horley Old Style 10,5/14

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

*Coordenação Geral*

Arlete Zebber

