
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE:
ANÁLISE DO PROCESSO DE FUNDAMENTAÇÃO E
SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.

Agosto – 2018

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE:
ANÁLISE DO PROCESSO DE FUNDAMENTAÇÃO E
SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do título
de Doutor em Ciências da Motricidade,
área de concentração: Pedagogia da
Motricidade Humana.

Rio Claro
Agosto – 2018

370.71 Rufino, Luiz Gustavo Bonatto
R926e Entre a escola e a universidade : análise do processo de
fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional
de professores de Educação Física / Luiz Gustavo Bonatto Rufino. - Rio
Claro, 2018
795 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Epistemologia da prática profissional. 3.
Formação de professores. 4. Prática pedagógica. 5. Saberes docentes. 6.
Profissionalização do ensino. I. Título.

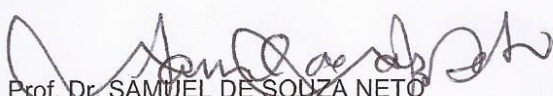
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: ANÁLISE DO PROCESSO DE FUNDAMENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE , especialidade: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

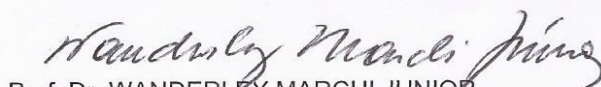
Prof. Dr. VICENTE MOLINA NETO

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança / UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS



Prof. Dr. JOSE ANGELO GARISLIO

Escola de educação Física / Universidade Federal de Minas Gerais - MG



Prof. Dr. WANDERLEY MARCHI JUNIOR

Departamento de Educação Física / Universidade Federal do Paraná - PR

Rio Claro, 03 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

*“... o melhor da escola pública está em contrariar destinos.
Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos
hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em
operário o filho do operário, é a pior escola do mundo”.*
(António Nóvoa, em entrevista à Carta Educação, março de 2017)

“Aos professores e professoras de profissão, àqueles ‘contrariadores de destino’, que efetivamente colocam em prática as ações pensadas e refletidas e produzem saberes oriundos dessas práticas.

Aos professores e professoras que, apesar dos inúmeros desafios, gostam do que fazem e nem por isso precisam ser menosprezados ou colocados à margem da sociedade.

Aos professores e professoras de Educação Física que, por mais adversos que sejam seus contextos, são responsáveis por demonstrar, cotidianamente, que esse componente curricular é tão importante quanto qualquer outro e pode contribuir para uma sociedade melhor. Enfim, aos professores e professoras que lutam por uma Educação Física cada vez melhor, apesar de todos os pesares”.

AGRADECIMENTOS

Embora apareça como uma das primeiras seções que compõem os elementos pré-textuais das teses, via de regra, os agradecimentos são escritos ao final do processo, momento inevitável de se revisitar as histórias, os percalços e as experiências que permitiram chegar até aqui. Certamente não foi fácil! Porém, graças à colaboração, ajuda, parceria e amizade de uma série de pessoas e instituições, foi possível concluir esse estudo. A todos que auxiliaram de alguma forma, meus mais sinceros sentimentos de GRATIDÃO!

Olhando para trás vejo que muita coisa aconteceu nesses últimos quatro anos! Não sei dizer se quatro anos passam muito devagar ou muito depressa! Um intervalo de Jogos Olímpicos ou de Copa do Mundo, um ciclo eleitoral, uma avaliação quadrienal da pós-graduação nacional... tempo para uma graduação ou para um doutorado. Tempo para se construir uma tese, iniciar ou consolidar uma carreira profissional, readequar-se aos planos que a vida tende a mudar, manter e renovar as amizades e deixar ir o que não mais pertence. Foi nesse intervalo de tempo que me *(re)construi* e foi a partir das relações estabelecidas por meio do AFETO que pude me desenvolver não apenas como pesquisador, mas também como ser humano. Talvez esses ciclos de quatro anos permita-nos buscar a nossa “*humanização*”...

Eu diria que uma tese acadêmica é o mais coletivo de todos os trabalhos individuais. Se o processo de escrita e autoria não deixa de ser uma ação por diversas vezes solitária, tenho certeza que ele só foi possível graças às pessoas que me apoiaram e às relações estabelecidas durante todo esse período. Não seria possível nomear individualmente a todas, pois trata-se de um número considerável que direta ou indiretamente contribuiu de alguma maneira nessa [árdua] empreitada. Todavia, menciono abaixo alguns desses “*imprescindíveis*”...

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha mãe, *Jandira*, pelo apoio incondicional em todos os momentos, dos mais turbulentos aos mais leves, sendo sempre meu ponto de apoio, meu porto seguro. Obrigado por tudo!

Ao meu “*anjo mais novo*”, minha querida irmã: *My*! Por não medir esforços em me ajudar e por mostrar que as distâncias físicas conseguem ser apaziguadas em meio ao esforço de nos mantermos unidos!

A todos meus *familiares* e *amigos* próximos pelos incentivos e apoios que permitem renovar a caminhada mesmo quando o cansaço se mostra presente. Em especial, gostaria de agradecer a ajuda e colaboração dos meus amigos *Léo* e *Sissy* por serem sempre presentes e verdadeiros! Espero que possamos caminhar juntos por muito tempo!

Também gostaria de agradecer a *Carol* e as boas surpresas que a vida nos reserva quando estamos inteiramente atentos à elas. Sem seu apoio, sobretudo nessa reta final, conversas e sonhos a caminhada seria certamente muito mais dificultosa. Obrigado por trazer leveza, paz, serenidade e permitir que estejamos dispostos à vida!

Aos amigos do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho* (NEPEF: FPCT) e do grupo *Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino* (DOFPEN) pelas parcerias, estudos e também conversas, viagens, risadas e muito mais! Vocês são grandes exemplos de profissionais!

Gostaria de agradecer ainda as instituições que passei nos últimos anos e que me permitiram de certa forma desenvolver o doutorado concomitante às inúmeras experiências profissionais. *Serviço Social do Comércio* (SESC Piracicaba), *Faculdade de Americana* (FAM), *Centro Universitário de Jaguariúna* (UNIFAJ) e *Prefeitura Municipal de Paulínia*.

Agradeço também a *UNESP* por todas as experiências passadas ao longo desses últimos anos. Destaco os membros da *Seção de Pós-Graduação do IB de Rio Claro* e da *FC de Bauru* e o *Programa Ciências da Motricidade – Interunidades* pelas oportunidades e contribuições.

A *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES pela bolsa institucional oferecida durante parte da realização dessa tese, bem como por meio da outorga da bolsa *PDSE* para a realização do estágio de pesquisa no exterior. Muito obrigado!

Ao professor *Samuel* devo além da gratidão pela orientação salientar um apreço especial por todo o carinho na condução de nossa relação, estando sempre atento ao que acontecia e oferecendo sempre uma forma de apoio por meio de nossas calorosas conversas e risadas! Obrigado por todas as oportunidades, viagens, orientação, diálogos sobre a tese e sobre a vida. E muito obrigado por me permitir enxergar mais longe. Você é um gigante!

A professora *Cecília Borges*, a *Université de Montréal* (UdeM) e todos os *amigos* do Canadá. *Je vous remercie!!!* Foi a mais incrível experiência que pude vivenciar em toda a minha vida, tornando-se um divisor de águas em todos os sentidos! Obrigado por tudo!

Aos membros da banca, pela leitura atenta e criteriosa com relação ao trabalho e por toda a disponibilidade apresentada. Em especial: Profa. Dra. *Flavia Medeiro Sarti*, Prof. Dr. *Vicente Molina Neto* (ambos tanto na qualificação quanto na defesa), Prof. *José Angelo Gariglio* e Prof. Dr. *Wanderley Marchi Júnior*. Muito obrigado professores!

Aos *alunos* pelos quais pude exercer esse “*ofício impossível*” (em linguagem Freudiana) denominado docência. As crianças, jovens, adolescentes e adultos com os quais desenvolvi/ desenvolvo de alguma forma processos de ensino e aprendizagem são a verdade razão de todo o esforço na busca pelo desenvolvimento profissional. Obrigado por tudo!

Em especial, gostaria de agradecer aos *participantes* dessa pesquisa. Foram no total 110 pessoas que se disponibilizaram de alguma forma com a realização desse trabalho, doando seu tempo e colaborando para essa pesquisa. Ressalto a colaboração dos *professores formadores*, grandes representantes da Educação Física brasileira que se disponibilizaram à participar do estudo e contribuíram muito. Um agradecimento aos *professores de Educação Física* das redes públicas (Estadual e municipais) de São Paulo que responderam ao questionário diagnóstico, permitindo que pudéssemos traçar o panorama realizado. Por fim, e de forma ainda mais especial, deixo meu agradecimento aos *professores colaboradores*. Minha gratidão é imensa de poder ter contado com docentes competentes e dedicados que não mediram esforços em ajudar. Muito obrigado professores, sem vocês esse trabalho não seria possível!

Todas as pessoas mencionadas e outras tantas (quer por desatino, quer pela limitação das páginas necessárias) são importantes. Se eu pudesse desejar um único encaminhamento eu gostaria que esse trabalho pudesse desencadear um pouco de “*fome*”, a *mesma “fome”* que me instigou para sua realização. Revisito algumas palavras proferidas por Rubem Alves:

É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome (...). Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (...) o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo (ALVES, 2004, p. 20 e 21).

O autor conclui esse texto salientando: “*A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo ele acabará por fazer uma maquina de roubar queijos. Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquina de roubar o objeto que se deseja*” (ALVES, 2004, p. 23).

Pensando bem, esse trabalho não se constituiu ao longo de quatro anos. Foram mais de dez anos até o momento dedicados à Educação Física (entre graduações, especializações, mestrado e agora doutorado). Porém, ampliando essa visão, esse é um esforço de uma vida inteira. Desde as primeiras vivências corporais na infância que sempre me fizeram pronunciar que faria Educação Física quando crescesse e que seria essa a minha “*profissão*” (mesmo sem ter discernimento na época sobre os múltiplos significados dessa palavra!). Não posso afirmar que esse trabalho se tornará uma “*maquina de roubar o objeto que se deseja*”. No entanto, ele não se encerra por aqui, uma vez que, felizmente, há ainda muito para se *LUTAR*.

Para os próximos quatro anos, eu ainda não sei o que vai acontecer... só o tempo irá dizer! Mas desejo que possamos manter e sempre revigorar a *FOME* que nos permita *LUTAR* pelos nossos objetivos! A todos, meu MUITO OBRIGADO!!!

EPÍGRAFE

*“E trata de guardar estes poucos preceitos:
Não dá voz ao que pensares, nem transforma em ação um pensamento tolo.
Amistoso, sim, jamais vulgar.
Os amigos que tenhas, já postos à prova,
Prende-os na tua alma com grampos de aço;
Mas não caleja a mão festejando qualquer galinho implume
Mal saído do ovo. Procura não entrar em nenhuma briga;
Mas, entrando, encurrala o medo no inimigo,
Presta ouvido a muitos, tua voz a poucos.
Acolhe a opinião de todos – mas você decide.
Usa roupas tão caras quanto tua bolsa permitir,
Mas nada de extravagâncias – ricas, mas não pomposas.
O hábito revela o homem (...).
Não empreste nem peça emprestado:
Quem empresta perde o amigo e o dinheiro;
Quem pede emprestado já perdeu o controle de sua economia.
**E, sobretudo, isto: sê fiel a ti mesmo.
Jamais serás falso pra ninguém Adeus.**
Que minha bênção faça estes conselhos frutificarem em ti”.*
(Hamlet, de William Shakespeare, tradução de Millôr Fernandes, grifo nosso).

*“Pra começar... Cada coisa em seu lugar
E nada como um dia após o outro.
Pra quê apressar... Se não sabe onde chegar
Correr em vão se o caminho é longo...
Quem se soltar... Da vida vai gostar
E a vida vai gostar de volta em dobro.
E se tropeçar... Do chão não vai passar...
Quem sete vezes cai levanta oito.
Quem julga saber... E esquece de aprender
Coitado de quem se interessa pouco.
E quando chorar... Tristeza pra lavar
Num ombro cai metade do sufoco.
O novo virá... Pra re-harmonizar
A terra, o ar, a água e o fogo...
E sem se queixar... As peças vão voltar
Pra mesma caixa no final do jogo.
Pode esperar... O tempo nos dirá
Que nada como um dia após o outro...”*
Tiago Iorc – “Um dia após o outro” – Zeski (2013)

*“I may never find all the answers
I may never understand why
I may never prove
What I know to be true
But I know that I still have to try”*
Dream Theater – Act II:
“Scene Eight: The Spirit Carries On”
Metropolis Pt. 2: Scenes from a memory (1999)

RESUMO

RUFINO, L.G.B. **Entre a escola e a universidade:** análise do processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física. 2018. 795f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

Dentro do campo profissional, entendido como espaço de forças e lugar de lutas e disputas de diversos agentes nele inserido, o ensino tem oscilado entre o movimento que possibilita a sua profissionalização e os processos que o proletarizam. A compreensão do trabalho docente na perspectiva da profissionalização exige, entre outras coisas, a fundamentação de saberes que possam operar na base da profissão, fato que exige novas relações entre o campo acadêmico, responsável pela formação na universidade e o campo educativo, vinculado ao exercício profissional da docência na escola. Esse processo está alicerçado na fundamentação de um novo paradigma para a prática profissional, baseado na racionalidade prática, trazendo à tona uma nova compreensão de Epistemologia da Prática dos agentes no interior de cada subcampo, tal como a Educação Física. Emerge desse contexto a necessidade de se analisar novos sentidos e significados para a prática pedagógica e seus processos de construção de saberes ligados às dinâmicas profissionais no trabalho docente. Nesse sentido, objetivamos investigar o processo de construção do paradigma da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física ancorado na racionalidade prática, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir dos saberes que compõem tanto a prática pedagógica quanto a formação profissional, bem como aqueles que realizam a mediação da relação entre universidade e escola. Para isso, optou-se pela pesquisa com abordagem qualitativa, a qual foi dividida em duas fases. Na primeira, analisou-se as compreensões de prática na formação e na intervenção profissional pelo campo acadêmico, à luz das representações de 7 professores formadores oriundos das 6 universidades públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo com auxílio do software NVIVO e apresentados em dois eixos: principais desafios da prática na formação e na intervenção profissional e principais possibilidades na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática nos campos acadêmico e profissional. Na segunda fase da pesquisa, focalizamos o campo profissional a partir de 3 procedimentos desenvolvidos com professores de Educação Física. Inicialmente aplicamos um questionário diagnóstico com uma amostra de 97 docentes desse componente curricular do Estado de São Paulo para um diagnóstico da realidade. Posteriormente, selecionamos 6 professores colaboradores respondentes do instrumento para a etapa de aprofundamento do estudo, baseada na observação de aulas por meio de um diário de campo, filmagens das ações, realização da técnica de Autoconfrontação Simples e, finalmente, entrevista por meio da trajetória de vida. Os dados também foram submetidos à Análise de Conteúdo com auxílio do NVIVO. Foi possível compreender que a Análise das Práticas se mostrou como uma estratégia importante para a resignificação das ações docentes por meio de processos reflexivos que podem levar à transformação do *habitus* profissional e, consequentemente, alterar significativamente os modos de agir na prática pedagógica. O processo de fundamentação de saberes tem na prática profissional seu principal fator de edificação. Dessa forma, embora muitos ainda sejam os desafios em voga, consideramos que é preciso resignificar as visões sobre prática dentro do campo profissional na Educação Física, uma vez que é fundamental compreendermos que os saberes docentes e o *habitus* profissional devem estar em consonância com o movimento de profissionalização do ensino atualmente.

Palavras-chave: Epistemologia da Prática Profissional; Formação de Professores; Prática Pedagógica; Saberes Docentes; Profissionalização do ensino; Educação Física escolar.

ABSTRACT

RUFINO, L.G.B. **Between school and university:** foundation and systematization process analysis of Physical Education Teachers' Epistemology of Professional Practice. 2018. 795p. Doctoral Degree (PhD in Movement Sciences). Biosciences Institute, Sao Paulo State University "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

Inside professional field, which can be understood as a space of power and a place of struggles and disputes of diverse agents inserted in it, the teaching has oscillated between the movement that allows its professionalization and the processes that proletarianize it. The comprehension of teachers work in the perspective of the professionalization requires, among other things, the foundation of knowledges that can operate in the base of the profession, which demands new relations between academic field, responsible for training process at university and educational field, related to professional practice of teaching at school. This process is based on the foundation of a new paradigm for professional practice, based on practical rationality, bringing to the fore a new understanding of Epistemology of Practice of agents within each subfield, such as Physical Education. It emerges from this context the need to analyze new senses and meanings for the pedagogical practice and its processes of construction of knowledge linked to the professional dynamics in teachers work. In this sense, we aim to investigate the construction process of the paradigm of Epistemology of Professional Practice of physical education teachers, anchored in practical rationality, seeking to ground and systematize it from the knowledge that emerge both from pedagogical practice and professional education, as well as in the mediation of the relationship between university and school. For this, we chose a qualitative approach, which was divided in two phases. In the first one, it was analyzed the understanding of practice in the professional education and in the intervention context by the academic field, in the light of the representations of 7 teacher educators from the 6 public universities of Sao Paulo state with undergraduate courses in Physical Education. The data were submitted to Content Analysis with the aid of NVIVO software and presented in two axes: main challenges of practice in training and professional intervention and main possibilities in the paradigmatic constitution of the Epistemology of Practice in the academic and professional fields. In the second phase of the research, we focused on the professional field based on 3 procedures developed with Physical Education teachers. Initially we applied a diagnostic survey with a sample of 97 Sao Paulo state teachers of this curricular component for a diagnosis of the reality. Subsequently, we selected 6 teachers collaborators who responded to the instrument for the study's deepening phase, based on the observation of classes through a field diary, recording of the actions, development of the Simple Self-Confrontation technique and, finally, interview through the trajectory of life. The data were also submitted to Content Analysis with the aid of NVIVO. It was possible to understand that the Analysis of Practice seems to be an important strategy for the re-signification of the teachers' actions through reflexive processes that can lead to the transformation of the professional *habitus* and, consequently, significantly change the ways of acting in the pedagogical practice. The process of knowledge foundation has in professional practice its main factor of edification. Thus, although there are still many challenges in vogue, we consider that it is necessary to re-signify the visions about practice within the professional field in Physical Education, once it is very important to understand that teachers' knowledge and professional *habitus* must be in harmony with the movement of teaching professionalization.

Keywords: Epistemology of Professional Practice; Teacher Education; Pedagogical Practice; Teachers' Knowledge; Teaching professionalization; School Physical Education.

RESUMÉN

RUFINO, L.G.B. **Entre la escuela y la universidad:** análisis del proceso de fundamentación y sistematización de la Epistemología de la Práctica Profesional de profesores de Educación Física. 2018. 795p. Tesis (Doctorado em Ciencias de la Motricidad). Instituto de Biociencias, Universidad Estatal de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Río Claro, 2018.

Dentro del campo profesional, entendido como espacio de fuerzas y lugar de luchas y disputas de diversos agentes, la enseñanza ha oscilado entre el movimiento que posibilita su profesionalización y los procesos que lo proletarianizan. La comprensión del trabajo docente en la perspectiva de la profesionalización requiere, entre otras cosas, la fundamentación de saberes que puedan operar en la base de la profesión, hecho que exige nuevas relaciones entre el campo académico, responsable de la formación en la universidad y el campo educativo, relacionado a la práctica profesional en la escuela. Este proceso se basa en la fundamentación de un paradigma para la práctica profesional, basado en la racionalidad práctica, trayendo a la luz una nueva comprensión de Epistemología de la práctica de los agentes en cada sub campo, como la Educación Física. Surge de este contexto la necesidad de analizar nuevos sentidos y significados para la práctica y sus procesos de construcción de saberes ligados a las dinámicas profesionales en el trabajo. En este sentido, objetivamos investigar el proceso de construcción del paradigma de la Epistemología de la Práctica Profesional de profesores de Educación Física anclado en la racionalidad práctica, buscando fundamentarlo y sistematizarlo a partir de los saberes que componen tanto la práctica pedagógica como la formación profesional, bien como aquellos que realizan la mediación de la relación entre universidad y escuela. Para ello, se optó por la investigación con abordaje cualitativo, que se dividió en dos fases. En la primera, se analizaron las comprensiones de práctica en la formación y en la intervención profesional por el campo académico, a la luz de las representaciones de 7 formadores de las 6 universidades públicas del Estado de São Paulo con cursos de Educación Física. Los datos fueron sometidos al Análisis de Contenido con ayuda del software NVIVO y presentados en dos ejes: los principales desafíos de la práctica en formación e intervención y las principales posibilidades en la constitución paradigmática de la Epistemología de la Práctica en el ámbito académico y profesional. En la segunda fase, enfocamos el campo profesional a partir de 3 procedimientos desarrollados con profesores de Educación Física. Inicialmente aplicamos un cuestionario con una muestra de 97 maestros del Estado de São Paulo para un diagnóstico de la realidad. Posteriormente, seleccionamos a 6 profesores colaboradores que respondieron al instrumento para la fase de profundización del estudio, basado en la observación de clases a través de un diario de campo, registro de las acciones, desarrollo de la técnica de auto confrontación simple y, finalmente, entrevista a través de la trayectoria de vida. Los datos también se enviaron a Análisis de contenido con la ayuda de NVIVO. Fue posible comprender que el Análisis de las Prácticas se mostró como una estrategia importante para la re significación de las acciones docentes por medio de procesos reflexivos que pueden llevar a la transformación del *habitus* profesional y, en consecuencia, cambiar significativamente las formas de actuar en la práctica pedagógica. El proceso de fundamentación de saberes tiene en la práctica profesional su principal factor de edificación. De esta forma, aunque todavía hay muchos desafíos en boga, es necesario volver a significar las visiones sobre la práctica dentro del campo profesional en la Educación Física, una vez que es muy importante comprender que los saberes docentes y el *habitus* profesional deben estar en consonancia con el movimiento de profesionalización de la enseñanza.

Palabras-claves: Epistemología de la práctica profesional; Formación de profesores; Práctica pedagógica; Saberes Docentes; Profesionalización de la enseñanza; Educación Física escolar.

RÉSUMÉ

RUFINO, L.G.B. **Entre l'école et l'université** : analyse du processus de fondation et de systématisation de l'épistémologie de la pratique professionnelle des enseignants de l'éducation physique. 2018. 795p. Thèse (Doctorat en Sciences du Mouvement). Institut de Biosciences, Université d'Etat de Sao Paulo "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

Dans l'intérieur du champ professionnel, compris comme un espace de forces et une place de luttes et conflits de divers agents, l'enseignement a oscillé entre le mouvement qui permet sa professionnalisation et les processus qui le prolétarisent. La compréhension de l'enseignement dans la perspective de professionnalisation nécessite, entre autres, de la fondation de savoirs qui peuvent fonctionner dans la base de la profession, ce qui exige de nouvelles relations entre le domaine académique, responsable du processus de formation à l'université et le domaine éducatif, lié à l'exercice profession d'enseignant à l'école. Ce processus est basé sur le fondement d'un nouveau paradigme pour la pratique professionnelle, basé sur la rationalité pratique, mettant en évidence une nouvelle compréhension de l'épistémologie de la pratique des agents dans chaque sous-domaine, comme l'éducation physique. Emerges de ce contexte la nécessité d'examiner de nouvelles significations à la pratique pédagogique et leur savoir liés à la dynamique professionnelle dans le travail des enseignants. En ce sens, nous visons à étudier le processus de construction du paradigme de l'épistémologie de la pratique professionnelle des enseignants d'éducation physique, ancré dans la rationalité pratique, cherchant à le fondre et le systématiser des savoirs issues de la pratique professionnelle, dans la médiation de la relation entre l'université et l'école. Pour cela, nous avons choisi une approche qualitative, divisée en deux phases. Dans le premier, nous avons analysé les savoirs pratiques sur la formation et l'intervention professionnelle par le champ académique, à la lumière des représentations de 7 formateurs de six universités publiques de l'État de São Paulo avec des cours en éducation physique. Les données ont été soumises à l'analyse de contenu à l'aide du logiciel NVIVO et présentées selon deux axes: les principaux défis de la formation pratique et l'intervention professionnelle et les possibilités dans la constitution paradigmatique de l'épistémologie de la pratique dans les domaines académiques et professionnels. Dans la deuxième phase, nous nous concentrons sur le domaine professionnel basé sur 3 procédures développées avec des enseignants d'éducation physique. Au départ, nous avons appliqué un questionnaire avec un échantillon de 97 enseignants de l'Etat de São Paulo pour un diagnostic de la réalité. Par la suite, nous avons sélectionné 6 enseignants collaborateurs qui ont répondu à l'instrument pour la phase d'approfondissement, basée sur l'observation des cours à travers un carnet de terrain, l'enregistrement des actions, le développement de la technique auto-confrontation simple et enfin l'interview à travers la trajectoire de la vie. Les données ont également été soumises à l'analyse de contenu à l'aide de NVIVO. Il a été possible de comprendre que l'analyse de la pratique prouvée comme une stratégie importante pour la re-signification des actions des enseignants à travers des processus réflexifs qui peuvent conduire à la transformation de l'habitus professionnel et, par conséquent, changer de manière significative les façons d'agir. Le processus de fondation de la savoirs a dans la pratique professionnelle son principal facteur d'édification. Ainsi, bien qu'il y ait encore beaucoup de défis en vogue, est nécessaire de redéfinir les visions sur la pratique dans le domaine professionnel en éducation physique, une fois qu'il est très important de comprendre que les savoirs et les *habitus* professionnelles des enseignants doivent être en ligne avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement.

Mots-clés : Épistémologie de la pratique professionnelle; Formation des enseignants; Pratique pédagogique; Savoirs enseignants; Professionnalisation de l'enseignement; l'Éducation physique à l'école.

LISTA DE ABREVIACÕES

AP – Análise das Práticas

BDTN – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRIFPE – Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignant

EF – Educação Física

EPP – Epistemologia da Prática Profissional

id² – The idea of the idea of physical education

IES – Instituições de Ensino Superior

NEPEF: FPCT – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho

PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

SNELIS – Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social

UdeM – Université de Montréal

ZIP – Zona Indeterminada de Prática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico ilustrativo das representações dos diferentes poderes dos grupos que compõe a organização do trabalho escolar	80
Figura 2 - O “triângulo invertido” na configuração das relações entre grupos sociais no campo educativo	82
Figura 3 - O quadrado formativo e suas interações na configuração das relações entre grupos sociais no campo educativo	84
Figura 4 - Dinâmica da configuração interativa e relações entre grupos sociais no campo educativo	85
Figura 5 - Quadro teórico-conceitual da tese	123
Figura 6 - Quadro de relação da análise sobre a profissionalização do ensino	125
Figura 7 - Níveis das profissões e desenvolvimento de seus graus de profissionalização	139
Figura 8 - Níveis de profissionalidade e suas relações com os diferentes tipos de profissões	146
Figura 9 - A interação entre <i>campo</i> , <i>habitus</i> e <i>capital</i> por meio da <i>prática</i> na perspectiva de Bourdieu	190
Figura 10 - Caracterização por tipo de trabalho de pós-graduação e seus respectivos valores correspondentes	212
Figura 11 - Divisão dos estudos por programas de pós-graduação e áreas de conhecimento	213
Figura 12 – Gráfico do recorte temporal dos trabalhos analisados ano à ano e suas respectivas quantidades de estudos correspondentes	214
Figura 13 – Gráfico do recorte por região dos trabalhos analisados acerca da epistemologia da prática a partir das Instituições de Ensino Superior (IES) com estudos defendidos sobre o tema	216
Figura 14 – Estrutura metodológica da pesquisa (<i>design</i> do estudo)	238
Figura 15 - Mapa de localização das Instituições de Ensino Superior públicas pesquisadas na primeira parte do estudo	242
Figura 16 - Organograma do processo de desenvolvimento da aplicação do questionário diagnóstico	245
Figura 17 - Protocolo para a gravação da técnica de Autoconfrontação Simples com cada participante do estudo	255
Figura 18 - Protocolo para a seleção dos episódios para a realização da técnica de Autoconfrontação Simples com cada participante	256

Figura 19 - Imagens ilustrativas de momentos selecionados de alguns dos episódios de Autoconfrontação Simples analisados de um participante em específico	257
Figura 20 – Exemplo de enxerto de transcrição de um episódio de Autoconfrontação Simples de um participante em específico	258
Figura 21 - Organograma representativo das fases da pesquisa com a caracterização de seus respectivos participantes	262
Figura 22 - Representação social da estrutura funcional da profissão docente e suas inter-relações para nosso recorte de estudo	263
Figura 23 - Categorização dos professores de Educação Física respondentes do questionário inicial diagnóstico de acordo com as fases da carreira de Huberman (1995)	266
Figura 24 – Categorização dos professores de Educação Física respondentes do questionário inicial diagnóstico de acordo com as fases da carreira de Hargreaves e Fullan (2012).....	267
Figura 25 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas com os professores formadores	288
Figura 26 – Representações dos professores formadores com relação ao processo formativo dos docentes de Educação Física	370
Figura 27 – “Árvore de Palavras” da fonte “PIBID” baseado na análise do software NVIVO	392
Figura 28 – “Árvore de Palavras” da fonte “SABER” baseado na análise do software NVIVO	402
Figura 29 – Principais núcleos de saberes docentes necessários para o ensino na Educação Física de acordo com as entrevistas com os professores formadores	403
Figura 30 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas com os professores formadores com relação à importância do trabalho docente coletivo e colaborativo	441
Figura 31 – Níveis de caracterização da cultura profissional escolar e suas representações hierárquicas nas relações estabelecidas.....	448
Figura 32 – “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO dos questionários diagnósticos com os Professores de Educação Física respondentes do instrumento.....	452
Figura 33 – Motivos para a escolha da carreira docente na Educação Física	453
Figura 34 - Motivos para a permanência na área e a manutenção na prática profissional do ensino na Educação Física.....	455
Figura 35 – Compreensões sobre o termo “rotina” para os professores de Educação Física pesquisados.....	457

Figura 36 - Descrição das rotinas de trabalho dos professores de Educação Física pesquisados	460
Figura 37 - Descrição do processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica	463
Figura 38 - Percentual de conteúdos a serem abordados no processo de descrição dos planos de aula dos professores respondentes dos questionários	466
Figura 39 - Percentual específico dos conteúdos esportivos abordados no processo de descrição dos planos de aula dos professores respondentes dos questionários	467
Figura 40 - Percentual relacionado ao nível de ensino referente aos planos de aula dos professores respondentes dos questionários	468
Figura 41 – Organização e encaminhamento do plano de aula apresentado (<i>parte inicial, desenvolvimento e parte final</i>).....	470
Figura 42 - Aula baseada em estruturas tradicionais/tecnicistas	470
Figura 43 - Aula baseada na consideração explícita das dimensões dos conteúdos (<i>conceitual, atitudinal e procedimental</i>)	471
Figura 44 – Coerência interna e aspectos inovadores do plano de aula apresentado	472
Figura 45 - Desafios para a concretização do plano de aula	474
Figura 46 - Fundamentação do plano de aula segundo os professores respondentes do questionário	477
Figura 47 - Fontes de aprendizagem da elaboração do plano de aula e do conteúdo ministrado	479
Figura 48 - Momentos e processos marcantes que permitiram aos professores respondentes dos questionários refletir e agir da forma como apresentaram no plano de aula elaborado.....	484
Figura 49 - Embasamento e fundamentação teórica do agir profissional apresentados pelos próprios professores respondentes do questionário	487
Figura 50 - Possibilidades de reconstrução das ações segundo os professores respondentes dos questionários.....	490
Figura 51 - Principais desafios da prática profissional segundo os professores respondentes dos questionários.....	493
Figura 52 - Desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar segundo os professores respondentes dos questionários	497
Figura 53 – Considerações acerca da formação continuada segundo os professores respondentes dos questionários	500
Figura 54 – Processo de seleção da amostra de professores colaboradores para a etapa de aprofundamento do estudo	504

Figura 55 – Representação dos Professores Colaboradores e sua respectiva identificação na ordem de análise das respostas dos questionários diagnósticos	505
Figura 56 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das transcrições da estratégia de Autoconfrontação Simples com os professores colaboradores.....	506
Figura 57 - A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional.....	534
Figura 58 - Eixos de socialização e suas perspectivas por meio da análise a partir da narrativa de vida dos professores colaboradores.....	598
Figura 59 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas por meio da narrativa de vida com os professores colaboradores.....	599
Figura 60 - Eixos de análise da Prática Profissional dos Professores Colaboradores	648
Figura 61 - Categorização dos dados da análise do processo de intervenção profissional dos Professores Colaboradores	660
Figura 62 – Compreensões sobre a prática profissional à luz da perspectiva sociológica bourdieusiana.....	713
Figura 63 – Esquema representativo dos processos reflexivos tendo em vista a transformação das práticas fundamentados pela compreensão de Epistemologia da Prática Profissional	725

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de algumas reportagens ilustrativas acerca da temática das alterações nas políticas públicas brasileiras na área da educação nos últimos anos	69
Quadro 2 - Análise das Idades do Ensino e da Formação de Professores no contexto internacional e suas perspectivas para a profissionalização docente	93
Quadro 3 - Representação da constituição histórica da Educação Física no Brasil sob o ponto de vista de alguns marcos legais	104
Quadro 4 - Definições dos conceitos de profissionalismo, profissionalização e socialização profissional	142
Quadro 5 - Lista de Instituições de Ensino Superior públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física participantes do estudo.....	241
Quadro 6 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o respectivo número de aulas observadas e registradas no diário de campo	248
Quadro 7 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo de gravação em vídeo das aulas observadas (em horas)	251
Quadro 8 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo de gravação em vídeo da Autoconfrontação Simples com cada participante	257
Quadro 9 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo à entrevista por meio da trajetória de vida	261
Quadro 10 – Identificação e caracterização do grupo de Professores Formadores participantes da primeira fase de desenvolvimento do estudo	265
Quadro 11 – Identificação e caracterização do grupo de Professores Formadores participantes da etapa de aprofundamento da segunda fase do estudo.....	268
Quadro 12 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores formadores de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)	272
Quadro 13 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo e Análise Descritiva empreendida referente aos dados dos questionários diagnósticos com os professores de Educação Física	276
Quadro 14 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores colaboradores por meio da Autoconfrontação Simples (ACS) de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)	279

Quadro 15 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores colaboradores por meio da Trajetória de Vida de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)	282
Quadro 16 – Representação didática dos eixos, categorias e subcategorias referente à análise de conteúdo dos professores formadores	289
Quadro 17 – Dados numéricos comparativos entre instituições públicas e privadas relacionados à Educação Física no Censo da Educação Superior do Brasil (ano base de 2016)	301
Quadro 18 – Representação didática dos eixos e categorias referente à análise de conteúdo da Autoconfrontação Simples com os professores colaboradores	507
Quadro 19 – Representação didática das categorias referentes à análise de conteúdo das entrevistas por meio da trajetória de vida com os professores colaboradores.....	599

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – IB – Unesp Rio Claro	765
Anexo B – Declaração de ciência e apoio – Diretoria de Ensino de Limeira	770
Anexo C – Autorização da pesquisa – Secretaria da Educação de Rio Claro	771

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Quadro de coerência da pesquisa	773
Apêndice B - Síntese da caracterização das escolas	774
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores Formadores.....	782
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores Colaboradores ..	784
Apêndice E - Carta convite às escolas	786
Apêndice F - Carta do orientador às escolas	787
Apêndice G - Roteiro de entrevista - Professores Formadores	788
Apêndice H - Roteiro de entrevista - Questionário Avaliação Inicial	789
Apêndice I - Roteiro de entrevista - Professores Colaboradores.....	791
Apêndice J - Roteiro de entrevista - Roteiro de observações das aulas práticas - Professores Colaboradores	792

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	28
1. INTRODUÇÃO: a problematização dos saberes no mundo contemporâneo, suas implicações para a profissionalização do ofício docente e alguns desdobramentos	39
1.1 Justificativa do estudo, o problema de pesquisa e suas implicações para as investigações científicas no campo da Educação Física e da formação de professores.....	53
1.2 Objetivo geral	61
1.3 Objetivos específicos.....	62
2. PROBLEMÁTICA: o contexto de desenvolvimento do estudo.....	63
2.1 Aspectos legais e a formação de professores de Educação Física na realidade brasileira: um contexto em “ebulição”.....	64
2.1.1 As reformas educacionais e o campo político: conjuntura complexa, realidade paradoxal	64
2.1.2 As políticas públicas e os limites da perspectiva aplicacionista	72
2.1.3 Algumas compreensões para a análise das políticas públicas e suas implicações à formação docente.....	74
2.1.4 As configurações do campo político, acadêmico e educacional e suas relações: propondo algumas interpretações.....	77
2.1.5 As configurações do campo político na realidade social e suas implicações ao contexto formativo	88
2.1.6 Algumas considerações: é possível mudar esse jogo?	90
2.2 O lugar da prática na formação e no trabalho docente de professores de Educação Física: em questão, as Idades da Prática da Educação Física no Brasil	92
2.2.1 Um pano de fundo: As Idades do Ensino e da Formação	93
2.2.2 Panorama sobre as Idades da Prática: “a ideia sobre a ideia de Educação Física”	95
2.2.3 Analisando o contexto brasileiro: “o mosaico de ideias sobre a ideia de Educação Física”.....	99
2.2.4 Educação Física como ginástica	102
2.2.5 Educação Física como técnicas esportivas.....	107

2.2.6 Educação Física como prática pedagógica e a cultura corporal de movimento.....	110
2.2.7 As “Idades da Prática na Educação Física brasileira” à luz da análise sociológica: “dois passos para frente, três para trás”?	115
3. QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL: lentes teóricas, conceitos e desdobramentos que balizam as análises do estudo.....	123
3.1 A profissionalização do ensino: percalços, dilemas, potencialidades e limitações para o desenvolvimento do trabalho docente no século XXI	124
3.1.1 O movimento de profissionalização do ensino: desenvolvimento de uma matriz de análise em contínuo desenvolvimento	125
3.1.2 Profissão, profissionalismo e profissionalização: o ser profissional e sua autorregulação	134
3.1.3 Trabalho docente: o ensino compreendido como um trabalho profissional centrado nas interações humanas	149
3.2 Saberes docentes: análise do processo de construção de uma base de conhecimentos para a fundamentação das ações profissionais dos professores	156
3.2.1 Os saberes dos professores: conceitos, definições e implicações	158
3.2.2 Um ofício feito de saberes: os saberes docentes e suas possibilidades para o processo de formação profissional de professores de Educação Física	174
3.3 A prática pedagógica e a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional.....	188
3.3.1 A prática pedagógica: um olhar sociológico e o desenvolvimento da Epistemologia da Prática Profissional.....	189
3.3.2 Epistemologia da prática e racionalidade: em busca de convergências teóricas no contexto da formação de professores	197
3.3.2.1 A Epistemologia da Prática e a produção de teses e dissertações no Brasil.....	210
3.3.2.2 A Epistemologia da Prática e suas relações com a Educação Física brasileira	218
3.3.3 A Análise das Práticas e suas possibilidades para o campo da Educação Física	221
3.3.3.1 Autoconfrontação.....	224

3.3.3.2 Instrução ao sócia	225
3.3.3.3 Análise de episódios de ensino	226
3.3.3.4 Utilização de casos de ensino	227
3.3.3.5 A AP e a Educação Física	228
4. QUADRO METODOLÓGICO: caminhos, percursos e procedimentos adotados na pesquisa	233
4.1 Tipologia da pesquisa e seus referenciais.....	234
4.2 Estrutura metodológica da pesquisa.....	236
4.3 Procedimentos adotados e seus instrumentos.....	238
4.3.1 Primeira fase – Identificação e análise do desenvolvimento da prática pedagógica e dos saberes docentes à luz dos processos de formação na universidade: em questão, as considerações dos professores formadores ...	239
4.3.2 Segunda fase – Compreensão da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física: Diagnóstico geral, Análise das Práticas, reflexividade, saberes docentes e as ações profissionais na escola	243
4.3.2.1 Aplicação do questionário diagnóstico sobre a reflexão acerca da prática pedagógica.....	243
4.3.2.2 Observações da prática pedagógica dos professores de Educação Física: diário de campo e filmagens das aulas	246
4.3.2.3 Autoconfrontação Simples – ACS	253
4.3.2.4 A Entrevista Narrativa com os professores de Educação Física .	259
4.4. Participantes	262
4.4.1 Professores Formadores – descrição dos docentes participantes da primeira fase da pesquisa	264
4.4.2 Professores Colaboradores – descrição dos docente participantes da segunda fase da pesquisa.....	265
4.4.2.1 Caracterização dos participantes respondentes do questionário inicial diagnóstico	265
4.4.2.2 Caracterização dos participantes na etapa de aprofundamento das análises.....	267
4.5 Análise dos resultados	268
4.5.1 Análise de conteúdo das entrevistas com os professores formadores.	271
4.5.2 Análise de conteúdo, descritiva e em porcentagem dos dados dos questionários diagnósticos aplicados	275

4.5.3	Análise de conteúdo das gravações da técnica de Autoconfrontação Simples.....	278
4.5.4	Análise de conteúdo das entrevistas por meio da trajetória de vida dos professores colaboradores e sua triangulação com os diários de campo das observações das práticas.....	281
5.	AS CONSIDERAÇÕES DOS AGENTES DO CAMPO ACADÊMICO COM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOS SABERES DOCENTES À LUZ DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO PARADIGMÁTICA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	286
5.1	Os desafios na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática Profissional a partir das considerações dos professores formadores na formação e na inserção e intervenção profissional	290
5.1.1	Desafios da formação profissional na perspectiva dos professores formadores.....	291
5.1.1.1	Estrutura curricular anacrônica: fragmentação, confinamento e distanciamento da formação inicial com a realidade da prática profissional	291
5.1.1.2	As dificuldades na transformação do <i>habitus</i> de aluno para o <i>habitus</i> profissional e a compreensão do <i>modus operandi</i> do professor de Educação Física.....	306
5.1.1.3	A falta de lugar da prática nos currículos formativos no campo da formação profissional em Educação Física	316
5.1.1.4	Idiossincrasias na relação entre universidade e escola.....	328
5.1.2	Desafios na inserção/intervenção profissional na perspectiva dos professores formadores	336
5.1.2.1	Falta de acompanhamento na inserção profissional e as dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes.....	336
5.1.2.2	Dificuldades em se formar para uma realidade profissional desafiante	348
5.1.2.3	Práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições formativas na realidade profissional e a incapacidade da universidade em transformar saberes e fazeres cristalizados	354
5.1.2.4	Desinteresse pela licenciatura e desvalorização profissional do professor de Educação Física.....	362

5.2 As possibilidades na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática Profissional a partir das considerações dos professores formadores na formação e na inserção e intervenção profissional	369
5.2.1 Possibilidades na formação profissional na perspectiva dos professores formadores.....	369
5.2.1.1 Definições de formação profissional e suas representações para a constituição docente dos professores de Educação Física em formação .	369
5.2.1.2 O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física	383
5.2.1.3 Estratégias formativas e as possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Projetos de Extensão, Formações continuadas, etc.	391
5.2.1.4 Saberes necessários à formação para a prática profissional na Educação Física.....	401
5.2.1.5 Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do “ <i>agir na urgência e decidir na incerteza</i> ”	418
5.2.1.6 As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física.....	425
5.2.2 Possibilidades na inserção/intervenção profissional na perspectiva dos professores formadores	433
5.2.2.1 O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física	433
5.2.2.2 O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física.....	440
6. DIAGNOSTICANDO A REALIDADE: PANORAMA DOS DOCENTES PARTICIPANTES, PROCESSOS REFLEXIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	451
6.1 Os motivos de escolha e de permanência na profissão	453
6.2 As rotinas profissionais e o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física.....	456
6.3 O processo de reflexão crítica e sua articulação com a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional na Educação Física	463
6.3.1 O processo de descrição do plano de aula e seus desdobramentos.....	465
6.3.2 A fundamentação do plano de aula e o desenvolvimento de processos reflexivos: a ação de informar e suas implicações.....	473

6.3.3	Ressignificando as perspectivas: confrontando as ações para o desenvolvimento do trabalho docente.....	482
6.3.4	A transformação da prática a partir de novas perspectivas de ação: reconstruindo o plano de aula a partir dos processos de reflexão crítica	489
6.4	Principais desafios da prática profissional e suas implicações ao desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da profissionalização do ensino.....	493
6.5	A inserção da Educação Física na escola: propostas interdisciplinares, possibilidades e desafios ao trabalho docente	497
6.6	Formação continuada: processos de reflexão e a importância do desenvolvimento profissional da docência na Educação Física.....	500
7.	ANÁLISE DAS PRÁTICAS: DESENVOLVENDO A REFLEXÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA E DA TÉCNICA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.....	503
7.1	A importância do desenvolvimento dos procedimentos reflexivos na Educação Física referente ao dispositivo da Autoconfrontação Simples (ACS) de acordo com os professores colaboradores	507
7.1.1	A descrição das atividades como início do processo de consciência e de compreensão da manifestação do habitus	508
7.1.2	A análise da própria prática: identificação, estranheza e o processo de confrontação de si	521
7.1.3	A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional.....	533
7.1.4	Do trabalho prescrito ao trabalho real: em busca da consolidação do trabalho interpretado e os processos de reflexão sobre a prática profissional	541
7.2	Habitus, reflexividade e desenvolvimento profissional: a Análise das Práticas como estratégia fundamental para a constituição dos saberes docentes e da fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional	552
7.2.1	As fontes de saberes e a importância da experiência e dos diferentes processos de socialização	552
7.2.2	A aprendizagem do trabalho durante o próprio trabalho.....	565
7.2.3	Desenvolvimento dos saberes para mudar e adaptar as atividades.....	578

7.2.4 A transformação das práticas: processos reflexivos, saberes docentes e o <i>habitus</i> profissional	587
8. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA: EM BUSCA DA FUNDAMENTAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL	597
8.1 Processos, práticas, ações, <i>habitus</i> e saberes na socialização primária: a constituição do <i>habitus</i> e as experiências com as práticas corporais e a Educação Física.....	600
8.2 Socialização secundária: as experiências formativas e a constituição do <i>habitus</i> profissional dos professores de Educação Física.....	621
8.3 O desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente: a socialização terciária e o processo de constituição da Epistemologia da Prática Profissional para a aprendizagem da profissão	645
8.3.1 Inserção profissional: processos e práticas advindos do início da carreira docente	649
8.3.2 Intervenção profissional: o desenvolvimento da carreira ao longo do tempo.....	659
8.3.2.1 O trabalho codificado: rotinas e <i>modus operandi</i>	661
8.3.2.2 O trabalho não codificado: imprevisibilidades e adaptações	673
8.3.3 Formação profissional: processos formativos continuados ao longo da carreira.....	679
8.3.4 Profissão: perspectivas da carreira para a profissionalização do ofício docente	689
9. CONFRONTANDO A REALIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA .	706
9.1 Visões sobre prática na formação e na intervenção profissional	709
9.2 Saberes valorizados na formação e saberes mobilizados na prática profissional: convergências e divergências	714
9.3 O lugar da Análise das Práticas no campo acadêmico e profissional	719
9.4 Processos reflexivos e a transformação do <i>habitus</i> : implicações para a formação e para a prática profissional	724
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	729
REFERÊNCIAS.....	740
ANEXOS	764
APÊNDICES	772

APRESENTAÇÃO

*“O saber não é um lugar, é antes uma porta que abrimos,
sem saber ao certo ou previamente para onde vamos”*
(FITCHNER, 1993, apud BRACHT, 2014, p. 83).

O presente estudo aborda a busca pela compreensão do desenvolvimento da prática profissional como *lócus* de produção e análise de saberes, a partir da conceituação relacionada à fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional (EPP) de professores¹ de Educação Física (EF) na perspectiva da racionalidade prática. Essa abordagem aparece relacionada à análise do conjunto de saberes mobilizados pelos docentes em situações reais, vinculadas às ações laborais no exercício da docência, ou seja, durante a realização da prática pedagógica nas escolas, apresentando estreita relação com os processos de formação profissional (sejam eles iniciais ou realizados durante o desenvolvimento profissional).

A perspectiva de investigação científica desse conjunto de temas envoltos nessa problemática mais ampla foi despertada em mim em função das inúmeras críticas comumente destinadas ao trabalho desempenhando pelos professores e professoras, especialmente aos de Educação Física. Além disso, é preciso considerar a crescente desvalorização tanto da prática profissional na docência de forma geral, quanto desse componente curricular ao longo de sua história no Brasil de modo mais específico, tornando-se fundamental investigar como se desenvolve a relação entre o processo de formação docente e a mobilização de saberes ao longo da prática pedagógica. Portanto, entendeu-se que essa análise poderia contribuir de alguma forma com o fomento de maiores compreensões sobre as ações profissionais dos professores de Educação Física, mais especificamente, a partir dessa relação dos docentes com seus saberes, tanto em suas práticas quanto em seus processos formativos.

Nessa apresentação, buscamos traçar um panorama em caráter biográfico que possa indicar como foi se constituindo historicamente minha relação com o objeto de pesquisa investigado. Para ilustrar essa busca, exemplifico um pouco dessa trajetória a partir da citação

¹ Ao longo de todo o trabalho, optamos em alguns momentos pela escrita abrangendo tanto a terminologia no masculino e no feminino (exemplo: “*professores e professoras*”), quanto às vezes apenas em uma dos sentidos (exemplo: “*professor*”). Temos clareza que a discussão acerca do empoderamento da mulher e dos aspectos de exclusão relacionados são questões fundamentais da sociedade atual, sobretudo ao estudarmos a profissionalização do ensino e suas múltiplas relações éticas e deontológicas. Por questões da facilidade na escrita e clareza na apresentação textual, optamos em alguns momentos em manter o termo apenas no masculino. Há atualmente formas de abordagem pela regência de textos que buscam apresentar novas apropriações sobre as relações de gênero. Contudo, optamos pela uniformidade do texto, embora salientamos que essa escolha não se refere em hipótese alguma à algum tipo de forma de deslegitimação da perspectiva de gênero.

de um romance que, entre outras obras literárias, perpassou minhas leituras durante esse processo. Em uma conversa com meu orientador, a partir de um diálogo no qual apresentava a dificuldade em compreender as nuances de meu projeto de pesquisa, houve a indicação de leituras não acadêmicas – clássicas – que pudessem ampliar o repertório de conhecimentos culturais gerais. Nesse sentido, entre outras obras, comecei a ler o livro “Sidarta”, de Hermann Hesse (1966). Nessa obra, em um dado momento me deparei com o seguinte trecho:

Quando alguém procura muito – explicou Sidarta – pode facilmente acontecer que seus olhos se concentrem exclusivamente no objeto procurado, e que ele fique incapaz de achar o que quer que seja, tornando-se inacessível a tudo e a qualquer coisa porque sempre só pensa naquele objeto, e porque tem uma meta, que o obceca inteiramente. Procurar significa: ter uma meta. Mas achar significa: estar livre, abrir-se a tudo, não ter meta alguma. Pode ser que tu, ó venerável, sejas realmente um buscador, já que, no afã de te aproximares da tua meta, não enxergas certas coisas que se encontram bem perto dos teus olhos (HESSE, 1966, p. 178).

Desse modo, para apreender meu objeto de pesquisa e constituir dele uma tese, foi preciso um processo dialético de aproximação e distanciamento que me permitisse consolidar a investigação em si, sem que ela pudesse se tornar “inacessível” a partir de uma obcecada empreitada, caminhando juntamente com meu desenvolvimento e amadurecimento durante esse processo. Por isso, ao relatar a perspectiva pessoal, tem-se como objetivo explicitar como as temáticas aqui presentes vem sendo alvo de curiosidade, investigação e ação, mas que também caminharam com o processo de pesquisa concomitante com minha inserção profissional – sobretudo na docência – além das experiências vivenciadas ao longo do processo – com destaque à vivência no exterior em decorrência do estágio de pesquisa² (Montreal – Canadá) – entre outras ações, parte delas apresentadas a seguir.

Do ponto de vista pessoal, o meu interesse por tais temáticas, ainda que de forma tímida e sem muita atenção aos pressupostos científicos de pesquisa, se desenvolveu desde o tempo de aluno na escola, durante minhas aulas de Educação Física, fascinado por essa área que um dia almejei que fosse a minha profissão. Nessa época, constantemente me questionava acerca da importância dessa disciplina e sobre os papéis imprescindíveis desempenhados pelos professores para que pudéssemos nos envolver – ou não – de forma efetiva durante as aulas. Mesmo sendo um praticante fervoroso de diversas atividades físicas, em especial no âmbito das lutas, era curioso como eu não conseguia ter a mesma aderência às aulas de Educação Física...

² O estágio de pesquisa foi realizado entre os meses de abril e setembro de 2017 (6 meses) por meio da outorga de Bolsa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE – CAPES) na Université de Montréal (UdeM) e no Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignant (CRIFPE), sob supervisão da professora Dra. Cecília Borges.

De modo mais consistente, esses e outros questionamentos se fortaleceram ainda mais ao longo de todo o período de graduação. Inicialmente, o alargamento da busca por maiores compreensões sobre a prática profissional na Educação Física ocorreu parcialmente durante o curso de bacharelado em Educação Física³, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp campus Rio Claro. Durante esse período foi possível constatar a importância da existência dos aspectos pedagógicos para a formação do profissional de Educação Física, inclusive os bacharéis. No entanto, para além da busca por entendimentos no que se refere aos conteúdos da Educação Física, a exemplo dos estudos desenvolvidos com a temática das lutas e artes marciais, advindos de minhas experiências pessoais, pude paulatinamente me aproximar da área da Educação Física escolar. Esse interesse me levou a participar de uma série de atividades oferecidas pela universidade, tais como: grupos de estudos, laboratórios, eventos, projetos de extensão, bem como usufruindo de bolsas, a exemplo: PIBIC⁴ (CNPq/CAPES), já no meu primeiro ano de curso, além de outras como BAAE⁵ (Unesp) de apoio aos projetos de extensão e ainda de Núcleo de Ensino⁶ (Unesp).

Com o término do curso de bacharelado ingressei, concomitantemente, ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias⁷, área interdisciplinar, e na licenciatura em Educação Física⁸, sob o regime de complementação, todos realizados também na Unesp Rio Claro. Esses momentos foram bastante intensos e ao mesmo tempo extremamente profícuos e constituíram-se em situações importantes de amadurecimento acadêmico-profissional, além de permitir uma apropriação maior no que se refere a alguns entendimentos sobre a Educação Física escolar, a qual, por sua vez, tornou-se objeto de muito interesse e fascínio para mim.

³ O curso de bacharelado foi realizado entre os anos de 2007-2010 e teve como título de Trabalho de Conclusão de Curso: “*A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica*” (RUFINO, 2010), bem como alguns artigos dele desmembrado, além do livro intitulado: “*A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades*” (RUFINO, 2012a), publicado pela editora Paco Editorial.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (CNPq). A bolsa foi outorgada ainda no primeiro ano de curso, mais precisamente no segundo semestre de 2007, sob orientação da professora Dra. Eliane Mauerberg-deCastro, na área da Educação Física adaptada.

⁵ Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão – Unesp, por conta do envolvimento no Projeto de Extensão de Jiu Jitsu, o qual liderei durante cinco anos e dez semestres (nem todos como bolsista), sob supervisão do professor Dr. Carlos José Martins.

⁶ Ligada à Prograd – Pró-reitoria de Graduação da Unesp, sob orientação da professora Dra. Suraya Cristina Darido.

⁷ O mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias foi realizado entre os anos de 2011-2012 e teve como título a dissertação: “*Campos de luta: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio*” (RUFINO, 2012), o qual gerou também um livro: “*O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física*” (RUFINO; DARIDO, 2015), publicado pela editora Penso, bem como alguns artigos.

⁸ O curso de licenciatura foi realizado entre os anos de 2011-2013 e teve como título de Trabalho de Conclusão de Curso: “*Livro didático e Educação Física escolar: interlocuções e entrelaçamentos*” (RUFINO, 2013), também desmembrado em artigo.

Assim, para além da participação em laboratórios⁹ e grupos de estudo, busquei também desenvolver uma produção científica que permitisse o meu aprofundamento nas questões pedagógicas voltadas à prática da Educação Física e aos conteúdos e metodologias a ela relacionada em todos os níveis de ensino. A participação em muitos eventos, tais como congressos científicos, bem como a apresentação de trabalhos e publicação de livros, capítulos de livros e artigos científicos contribuíram para esse processo formativo, tendo como um dos resultados a obtenção de bolsas de estudo, como a bolsa CAPES/CNPq durante parte do mestrado e, no último ano da licenciatura, a bolsa PIBID¹⁰ (CAPES/Ministério da Educação), permitindo, mais uma vez, maior inserção no âmbito escolar.

Apesar das inúmeras dificuldades apresentadas pela realidade escolar brasileira, acrescidas pelos problemas vinculados especificamente à Educação Física, a exemplo de sua desvalorização social frente aos demais componentes curriculares (entre outros que serão em parte debatidos ao longo desse trabalho), pude constatar empiricamente que uma série de alternativas e possibilidades eram viáveis e exequíveis e, por isso, valiam a pena ser investigadas. Da mesma forma que eram muitos os entraves vivenciados cotidianamente nas escolas, propostas renovadoras eram implementadas por diversos professores, as quais, todavia, muitas vezes ficavam restringidas ao âmbito particular da prática individual de cada docente. Democratizar essas iniciativas poderia contribuir com o desenvolvimento de outros contextos de prática...

Nesse processo, especialmente durante a complementação na licenciatura, realizei os estágios curriculares supervisionados, juntamente com as prática de ensino, momento em que pude compreender novas perspectivas que até então eram ainda obscuras para mim. Essa experiência foi um marco no que se refere à aquisição de novas compreensões advindas dos contextos formativos tanto da universidade quanto das escolas pelas quais passei, o que permitiu não apenas uma imersão maior na realidade profissional, mas aguçou o interesse sobre a importância que a formação profissional tinha no que se refere à vinculação com os contextos da prática. Em paralelo, esse momento selou o início da aproximação com um dos professores de estágio na universidade. Essa parceria seria fundamental para a constituição da orientação durante o doutorado.

⁹ Entre eles destaca-se a participação ao longo de 5 anos (2009-2013) no LETPEF: Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física, coordenado pela professora Dra. Suraya Cristina Darido, também orientadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso tanto no bacharelado quanto na licenciatura, bem como da dissertação de mestrado.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES).

Nesse mesmo período procurei me aprofundar cada vez mais nos estudos a respeito da prática pedagógica da Educação Física, inclusive por meio de perspectivas de investigação na época ainda pouco utilizados nessa área, a exemplo da pesquisa-ação¹¹, as pesquisas colaborativas¹², a análise das histórias de vida¹³, as investigações com caráter interventivo, a valorização dos contextos de prática, compreensão dos professores como colaboradores das investigações, etc. Entretanto, em um dado momento, passei a sofrer algumas inquietações pessoais no que se referia aos processos de investigação realizados até então.

A análise da prática pedagógica, dos livros e outros materiais didáticos, dos currículos e dos conteúdos vinculados à Educação Física era (e continua sendo, evidentemente) de suma importância e eu estava cada vez mais imerso nesse contexto. No entanto, aos poucos fui constatando que era contraproducente estudar tais questões sem compreender de modo significativo e mais aprofundado como eram desenvolvidos os processos de formação profissional daqueles que poderiam ser beneficiados com os estudos desenvolvidos até o momento.

Dessa forma, por melhores que fossem as proposições sobre a prática pedagógica, materiais didáticos e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo das aulas de Educação Física, na minha visão, a efetivação de tais questões estava intrinsecamente relacionada ao processo de formação (inicial e continuado). No entanto, os meus direcionamentos de pesquisa não apresentavam muita relação entre prática pedagógica e formação profissional, o que gerava uma lacuna que deveria ser suprida para que as investigações pudessem apresentar de fato implicações mais vinculadas às realidades e contextos encontrados. A própria literatura da área da Educação Física tanto no Brasil quanto no exterior muitas vezes não investiu nas relações entre prática pedagógica e formação profissional, especialmente no âmbito da pesquisa qualitativa, o que contribuiu para a consolidação da busca por estudar tais relações por meio do aumento da produção acadêmica a respeito (CASTRO et al., 2017; BRACHT et al., 2012; HEMPHILL et al., 2012; NEIRA, 2012; BRACHT et al., 2011; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; MANOEL; CARVALHO, 2011; ROSA; LETA, 2010; ANTUNES et al., 2005).

¹¹ Como exemplo, publiquei em 2014 um artigo denominado “*Pesquisa-ação e Educação Física escolar: analisando o Estado da Arte*” (RUFINO; DARIDO, 2014). Além disso, também publiquei o trabalho intitulado “*Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física*” (RUFINO, 2017a) abordando também essa perspectiva investigativa.

¹² Como exemplo de pesquisa colaborativa com caráter interventivo há a minha dissertação de mestrado, que pode ser arrolada nesse processo (RUFINO, 2012b).

¹³ Sobre as histórias de vida publiquei, por exemplo, um artigo intitulado “*A memória como forma de preservação da história da educação: uma entrevista com duas professoras aposentadas*” (RUFINO, 2011).

Em meio a essa confluência de fatores fui me aproximando da área da formação de professores a qual, por sua vez, apresentava um grupo de pesquisa¹⁴ bastante consolidado, atuando como referência na área da formação no Brasil e em outros países, tais como o Canadá¹⁵. Nessa direção, o envolvimento em disciplinas do Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade (como aluno especial e/ou ouvinte) contribuiu para a constatação de que o estudo da formação profissional no âmbito da Educação Física era fundamental para que houvesse possibilidades concretas de transformação das dificuldades vivenciadas cotidianamente por seus profissionais. A própria importância de tal programa no cenário da pós-graduação brasileira confirmava a representatividade que a temática da formação de professores apresentava, estando ela inserida na linha de Pedagogia da Motricidade Humana¹⁶.

Tal processo provocou mudanças não apenas com relação às áreas específicas de investigação e pesquisa as quais eu vinha desenvolvendo e me relacionando até então, mas também de grupos de estudo e, conseqüentemente, de orientação. É interessante frisar (sobretudo ao analisar essa trajetória posteriormente e de forma mais madura) que todo esse movimento foi se amadurecendo e fortalecendo de forma ao mesmo tempo que desafiadora, bastante envolvente e um tanto quanto “natural” (no sentido de “ver sentido” nessas transformações), ou seja, não se resumiu como um processo de ruptura com tudo que eu vinha realizando até aquele momento. Muito pelo contrário! Tudo isso significou, além da promulgação de novos e importantes desafios sob o ponto de vista tanto pessoal quanto profissional, o fortalecimento e a busca pelo desenvolvimento de novas perspectivas e outras experiências igualmente ricas e agregadoras para minha formação.

Imerso nesse contexto, além do início no processo de doutoramento, passei a desempenhar uma série de ações profissionais, tanto no campo do bacharelado em Educação Física (gestão e coordenação esportiva, especificamente em uma instituição de caráter privado reconhecida e de excelência na área no Brasil) quanto no âmbito didático-pedagógico por meio da docência em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Assumir-me professor iniciante apresentou-se um duplo processo: um desafio diário de busca pelo aprimoramento ao mesmo tempo em que era uma ação que passava a me interessar e motivar cada vez mais, provocando diversas dúvidas e contentamentos.

¹⁴ NEPEF: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho, coordenado pelo professor Dr. Samuel de Souza Neto.

¹⁵ CRIFPE: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignant, que congrega diversas instituições no Canadá (especialmente na província do Quebec) e de diversas partes do mundo.

¹⁶ O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP (interunidades) apresentou o conceito 6 de acordo com as avaliações de 2007-2009 e 2010-2012 e conceito 5 na avaliação de 2013-2016 (CAPES).

Além disso, destaco que durante parte do período de formação, especialmente ao longo dos anos na pós-graduação, exerci atividades vinculadas ao Ministério do Esporte (ME), mais especificamente ligado ao denominado Programa Segundo Tempo (PST), relacionado à Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social (SNELIS). Foram momentos de muito trabalho vinculado à viagens, análises *in loco* das atividades dos programas, preenchimentos de relatórios, desenvolvimento de capacitações e formações (presenciais e à distância), bem como de produções científicas derivadas de todo esse processo. Esse envolvimento permitiu um aprofundamento na compreensão das práticas pedagógicas nos contextos mais diversos e plurais possíveis e, além disso, ampliou o meu olhar para o âmbito das políticas públicas, assim como da pedagogia do esporte e dos projetos sociais esportivos.

Todavia, foi justamente como professor que vivenciei a maior parte dos desafios que me fizeram questionar e refletir sobre minha própria prática e, posteriormente, instigaram-me à transformar parte dessa inquietação em objeto de estudo, a partir do envolvimento com a literatura científica ligada à formação de professores. Mesmo com um amplo espectro de disciplinas a serem ministradas, minha maior proximidade se dava justamente com as que apresentavam relação com a dimensão pedagógica e sociocultural da Educação Física, tanto para os cursos de bacharelado quanto para a licenciatura. No entanto, algo passou a chamar a minha atenção de modo cada vez mais veemente: a proporção de alunos nos cursos de licenciatura era imensamente menor em comparação ao número de matrículas no bacharelado. Embora essa análise se reflita a apenas uma instituição privada específica do interior do Estado de São Paulo, essa constatação ancorava-se na literatura educacional mais ampla no Brasil ao ilustrar a perda de interesse que as novas gerações têm sinalizado para a docência nas escolas (GATTI, 2013).

Certamente, uma diversidade de problemas sociais e políticos mais amplos contribuem para esse desinteresse constatado em relação à escolha pela docência na Educação Física. Porém, uma série de outros fatores mais próximos de minha realidade também estavam envolvidos. Destaca-se, entre outros: a popularização do trabalho em certos campos específicos, com destaque ao contexto dos “*personal trainers*”, que socialmente operava como forma de agregar valor ao imaginário social da área, instigando o interesse de muitos graduandos; a limitação do campo de atuação do licenciado exclusivamente ao âmbito escolar; e, ainda, a baixa qualidade das aulas de Educação Física na escola relatada por boa parte dos alunos. Muitos estudantes afirmavam categoricamente terem optado por este curso superior apesar de suas aulas na escola – e não por causa dessas aulas (embora houvesse em menor número alunos que afirmavam terem tido boas experiências em suas aulas na escola). Mesmo com uma

diferença no custo da mensalidade entre o curso de bacharelado e de licenciatura, com este último tendo um menor custo financeiro, mesmo com a possibilidade de formação um ano antes, em 3 anos, antes da implementação da resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), era essa a realidade vivenciada a cada novo semestre.

Para mudar tais paradigmas, ou ao menos contribuir de alguma maneira com proposições e análises que pudessem auxiliar de modo pontual e específico dentro dessa problemática, era preciso debruçar-se de forma analítica e propositiva dentro do contexto da formação profissional na Educação Física, particularmente na licenciatura, uma vez que a compreensão da prática pedagógica sob esse olhar epistemológico apresentava indícios de contribuição, os quais precisavam ser clarificados. Ainda, a partir de minha atuação como docente no âmbito da formação profissional, sentia ser cada vez mais evidente a necessidade de se buscar uma articulação mais efetiva entre formação (no qual atuava como professor no ensino superior) e intervenção (no qual atuava por meio de diferentes experiências arraigadas à prática profissional). Como intenção, passei a buscar ações que pudessem repercutir em um enlçamento mais perene entre esses dois contextos sociais distintos, mas fortemente relacionados.

Sendo assim, o presente estudo busca proporcionar uma relação que considere tanto o contexto da formação profissional (universidade) quanto da prática pedagógica da Educação Física (na escola) a partir de reflexões que permitam analisar sob o ponto de vista pedagógico e com certas aproximações ao campo sociológico, a constituição de uma Epistemologia da Prática Profissional (EPP)¹⁷ na perspectiva da racionalidade prática. Para isso, partindo da fundamentação teórica dos saberes docentes e da profissionalização do ensino, foi possível abranger possibilidades de relação entre tais dimensões.

Cabe salientar ainda que, como apresentado anteriormente, parte das análises estão baseadas e compreendidas à luz da abordagem que analisaremos e que está vinculada à perspectiva da “Epistemologia da Prática Profissional” (EPP). No entanto, essa expressão está delimitada pelos estudos como um conceito, de forma que tem sido tratado e analisado por um conjunto importante de autores e pesquisas, mas não apresenta – ao menos até o presente momento – a definição científica e a robustez de uma teoria ou de um constructo teórico, apesar de sua proeminência como campo de estudo. Essa ressalva se faz importante, pois apesar de

¹⁷ Ao longo do desenvolvimento desse trabalho optamos por denominar, via de regra, o termo “Epistemologia da Prática Profissional” (EPP) com as iniciais em letra maiúscula, buscando dar o devido destaque a esse conceito, central em nossa problemática. Eventualmente, utilizamos a abreviação EPP. Em determinados momentos, mantemos o termo em letra minúscula, normalmente ao analisar o conceito à luz de um ou mais autores da literatura pesquisada, especialmente nas citações diretas realizadas.

haver uma tradição de mais de 30 anos de discussões a respeito dessa perspectiva, consideramos que trata-se de uma conceituação teórica ainda em construção, de forma que durante nossas análises utilizaremos essa perspectiva de forma parcial, permeada, como indicado, por outros conceitos e aportes teóricos utilizados nesse trabalho.

Retomando a obra literária destacada no início da apresentação (HESSE, 1966), quando Sidarta estava em busca dos esclarecimentos que o pudesse levar ao estágio da mais alta compreensão humana, a seguinte passagem é destacada:

Os conhecimentos podem ser transmitidos, mas nunca a sabedoria. Podemos achá-la; podemos vivê-la; podemos consentir em que ela nos norteie; podemos fazer milagres através dela. Mas não nos é dado pronunciá-la e ensiná-la. Esse fato, já o vislumbrei às vezes na minha juventude. Foi ele que me afastou dos meus mestres. Uma percepção me veio, ó Govinda, que talvez se te afigure novamente como uma brincadeira ou uma bobagem. Reza ela: “O oposto de cada verdade é igualmente verdade”. Isso significa: uma verdade só poderá ser comunicada e formulada por meio de palavras, quando for unilateral. Ora, unilateral é tudo quanto possamos apanhar pelo pensamento e exprimir pela palavra. Tudo aquilo é apenas um lado das coisas, não passa de parte, carece de totalidade, está incompleto, não tem unidade (HESSE, 1966, p. 180).

Assim, a busca pela delimitação de um objeto de pesquisa e, posteriormente, a apresentação de uma tese a ele relacionado, deve conceber essa provisoriedade da verdade, a qual poderá ser sempre refutada dentro do paradigma científico. Mais do que isso, ao investigarmos os saberes docentes, essa compreensão da importância das experiências vividas é condição *sine qua non* para todo processo formativo. O exercício aqui valorizado está justamente em compreender de forma mais elucidativa como podemos desenvolver melhores condições de exercer efetivamente os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física, refletindo sobre a prática profissional. Busca-se, desse modo, vivenciar o exercício da docência em sua expressão, transformando as experiências em saberes e conhecimentos que nos auxiliem na constituição da profissionalização do ofício de professor, com todas suas dificuldades, limitações e potencialidades.

Para isso, inicialmente, apresentamos a “*Introdução da tese*”, na qual problematizamos o entrelaçamento entre teoria e prática a partir da relação entre formação e prática profissional e os papéis da universidade e da escola nesse cenário tendo em vista a delimitação da perspectiva da Epistemologia da Prática baseada na racionalidade prática. Posteriormente, empreendemos esforços na análise da “*Problemática*” do trabalho. Nesse sentido, buscamos compreender de forma contextual aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo, bem como nos subsidiarmos na literatura científica pesquisada para tecer esse panorama geral. Finalmente, apresentamos o “*Quadro teórico*” da tese, com os principais conceitos apresentados pelas

“lentes teóricas” utilizadas para a análise do trabalho. Buscamos nesse momento não apenas apresentar as definições e conceituações gerais dos termos chaves para a pesquisa, mas também compreender seu desenvolvimento histórico, paradigmas envolvidos e principais correntes preconizadas, procurando articular tais conceituações com nosso objeto de estudo.

Em um segundo momento desse trabalho, apresentamos nossos percursos com relação ao que denominamos de “*Quadro Metodológico*”, desenvolvido para possibilitar a realização das descrições e esclarecimentos para poder concretizar os objetivos pretendidos com o trabalho. Nesse sentido, descrevemos a estruturação da pesquisa em termos de abordagens teóricas, bem como os caminhos desenvolvidos em cada uma das etapas realizadas. Procuramos ainda descrever todos os nossos participantes, explicando os critérios e os procedimentos éticos adotados, além das abordagens de análise de dados selecionadas em cada uma das diferentes etapas da pesquisa.

Posteriormente, apresentamos os capítulos destinados aos “*Resultados e Discussão*” dos dados do trabalho. Nesse momento, dividimos as análises em dois grandes grupos. O primeiro se referiu às ações da primeira etapa do estudo, vinculada à realização de entrevistas semiestruturadas com os *professores formadores*, os agentes do campo acadêmico que apresentaram os principais desafios e algumas possibilidades para o desenvolvimento da Educação Física tendo como panorama as reflexões provenientes do contexto da formação de professores. O segundo grupamento de dados desse capítulo esteve vinculado à segunda etapa do estudo, voltada aos *professores colaboradores*, docentes de Educação Física no ensino básico. Nesse sentido, inicialmente tivemos um diagnóstico da realidade por meio dos dados oriundos do questionário aplicado com uma amostra de participantes. Em um segundo momento dessa fase da pesquisa, em caráter de aprofundamento dos procedimentos, analisamos de forma específica seis professores de Educação Física, formados pelas mesmas IES dos professores formadores, a partir da implementação de diferentes dispositivos tais como a observação de aulas e o relato em campo e a realização de estratégias vinculadas à Análise das Práticas (nominalmente, a técnica de Autoconfrontação Simples). Também entrevistamos esses docentes através de suas narrativas de vida, as quais compuseram a última parte desse capítulo e permitiram um aprofundamento ainda maior de nossas compreensões e análises.

Realizamos ainda uma breve análise denominada de “*Confrontando a Realidade*” a qual buscou articular os diferentes achados do trabalho oriundos tanto da primeira etapa com os professores formadores, quanto da segunda etapa, com os professores colaboradores. Nesse momento, buscamos relacionar essas perspectivas, advindas de dois campos sociais distintos: o campo acadêmico (contexto da formação profissional) e o campo profissional (contexto da

inserção e intervenção profissional nas escolas). Nesse sentido, tivemos como principal objetivo apresentar a articulação entre os procedimentos estabelecidos em nosso quadro metodológico, bem como propor algumas possibilidades de transformação da realidade constatada durante a investigação. Trata-se de um quadro mais propositivo que buscou elucidar certas questões que eventualmente se apresentaram como pouco claras ao longo das análises nos capítulos anteriores.

Cabe ainda destacar as “*Considerações Finais*” do trabalho, a qual busca oferecer algumas conclusões ao estudo, bem como instiga a se repensar outras perspectivas desdobradas da tese. Reconhece-se também, nesta seção, algumas limitações do estudo, procurando ainda problematizar perspectivas futuras a partir de nossas análises. Nesse momento, refletimos sobre as possibilidades e proposições para o campo acadêmico vinculado aos estudos em educação, em formação de professores, na profissionalização do ensino, na sociologia das práticas e, ainda, na Educação Física.

Além disso, por fim, o trabalho conta com as seções das “*Referências*”, a qual descreve todo o referencial teórico utilizado e citado no estudo, bem como os “*Anexos*” e os “*Apêndices*” utilizados e que compõem o corpo da tese.

1. INTRODUÇÃO: a problematização dos saberes no mundo contemporâneo, suas implicações para a profissionalização do ofício docente e alguns desdobramentos

De acordo com Bourdieu (2008b; 2007), o espaço social pode ser compreendido como a realidade não visível que organiza as práticas e as representações dos agentes nele inseridos, tendo em vistas as lutas e disputas, bem como suas relações de reprodução e dominação, permeadas pelo monopólio do poder. É, portanto, inseparável da teoria da ação (*habitus*). Inserida nesse contexto, a escola desempenha um papel importante tanto por meio da difusão do legado cultural, quanto tendo em vista a reprodução das estruturas sociais, bem como sua transformação (BOURDIEU, 2007; 1984a; 1966; BOURDIEU; PASSERON, 1992). Nessa conjuntura, os professores desenvolvem suas ações cotidianas por meio da realização de suas práticas profissionais e, desse modo, podem ser considerados agentes fundamentais inseridos no campo educacional. Refletir sobre seus processos de formação e analisar suas práticas pedagógicas pode colaborar com o desenvolvimento de suas ações, bem como contribuir para provocar alterações nas estruturas sociais dos campos a eles relacionados.

Assim, entendemos que o conjunto de conhecimentos, práticas, conteúdos, procedimentos, competências, habilidades, atributos e saberes¹⁸ desenvolvidos cotidianamente pelos professores e professoras ao longo de suas intervenções profissionais no âmbito escolar tem como um de seus principais espaços de apropriação e disseminação, particularmente no Brasil¹⁹ (nosso *locus* de investigação), o contexto universitário. Dessa forma, é justamente por meio da formação profissional, sobretudo em cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade licenciatura, que o estudante (e, possivelmente, futuro docente) tem a responsabilidade de adquirir um corpo coerente de saberes que deverão ser utilizados,

¹⁸ Apoiados em Tardif (2012a, p. 60), nos apropriamos da compreensão de que os saberes apresentam um “sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Assim sendo, a expressão “*saberes docentes*” é aqui entendida por esse conjunto de atributos e características dos professores e professoras e não apenas aos conhecimentos científicos à ele relacionado. Abordaremos tal conceituação ao longo de todo o trabalho e de forma mais específica na seção denominada de “Quadro teórico-conceitual” dessa tese.

¹⁹ No Brasil, assim como em diversos países, legalmente, é assegurado que os professores passem por uma formação acadêmica no ensino superior para a obtenção de grau em algum tipo de curso de licenciatura, embora existam certas exceções, conforme apresentado pela LDB (BRASIL, 1996). A estruturação decorrente desse processo tem sido denominado por ‘universitarização’ e ‘academicização’ da formação (FORMOSINHO, 2009; BOURDONCLE, 2007). O adendo relacionado à expressão “especialmente no Brasil” se faz importante, pois se refere ao contexto investigado nesse trabalho. Além disso, cabe destacar que em alguns países a formação docente não passa, necessariamente, pelo âmbito universitário, pois outros meios formativos podem ser empregados, a exemplo das “rotas alternativas de formação” (ZEICHNER, 2013) também denominadas de certificação paralela de formação pedagógica, ou “certificação alternativa” (CARBONNEAU, 2006) presentes, entre outros países, nos Estados Unidos da América.

mobilizados, empregados e ressignificados ao longo de toda sua prática profissional, embora esta não deva ficar restrita somente ao que foi ensinado por meio da formação inicial, evidentemente.

Essa compreensão apresenta uma coerência lógica no que se refere à relação entre formação e prática profissional no contexto educativo. Contudo, por diversas razões, nem sempre essa relação tem sido desenvolvida de forma linear, sendo muitas vezes constituída por uma série de percalços que tendem a dificultar o desenvolvimento profissional, uma vez que podem gerar um distanciamento entre esses dois campos que deveriam, por definição, congregarem-se de forma articulada. Autores como Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 21) apontam: “assim, criaram-se dois mundos, dois universos separados, cujos actores [sic] acabam por não se encontrarem”. Já Zeichner e Tabachnick (1981) problematizam essa relação questionando se os efeitos provocados pela formação profissional universitária são “lavados” pelas experiências escolares oriundas da prática profissional.

Dessa maneira, em diversos momentos, o que é preconizado pelos cursos de formação inicial dentro do campo acadêmico (contexto universitário) pode não ser o que os professores realmente mobilizam em termos de saberes e de fato fazem ao longo de suas práticas. Da mesma forma, é possível encontrar evidências científicas que apontam que boa parte daquilo que se realiza efetivamente na prática pedagógica nas escolas pode não ser bem representando e abordado pelo âmbito da formação (GATTI, 2013; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; IMBERNÓN, 2011; SOUSA SANTOS, 2010; FORMOSINHO, 2009; TARDIF; LESSARD, GAUTHIER, 2001; PERRENOUD, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1999a; PERRENOUD, 1997; PIMENTA, 1997; BOURDONCLE, 1994; PERRON; LESSARD; BÉLANGER, 1993; VAN DER MAREN, 1993; NÓVOA, 1992; TARDIF; LESSARD, LAHAYE, 1991).

Esse paradoxo tem provocando embates que se encontram no centro da problemática estrutural da formação docente, presente também na Educação Física: a dificuldade na efetivação da relação entre formação profissional, usualmente desenvolvida no ensino superior, e prática pedagógica, realizada nas escolas em toda a educação básica. O descompasso proveniente dessa falta de articulação efetiva tem gerado inúmeros entraves sobre o ponto de vista do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014; MERCADO, 1991), da valorização da prática profissional (NÓVOA, 1995; HARGREAVES, 1994; ZEICHNER, 1986), dos papéis

subjacentes às Instituições de Ensino Superior (IES)²⁰ e centros de formação (GOODSON, 2008; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2000) e mesmo com relação à profissionalização do professores (GAUTHIER et al., 2013; HARGREAVES; FULLAN, 2012; HOLMES GROUP, 1986).

Do ponto de vista epistemológico, na base desses inúmeros entraves, os quais podem ser considerados paradigmáticos, estão alicerçados ao menos três núcleos geradores de dilemas. O primeiro vincula-se às incompreensões sobre quais têm sido as formas de produção, apropriação e transmissão dos conhecimentos pela sociedade contemporânea. O segundo alicerce, fortemente relacionado ao anterior, se vincula à necessidade de diferenciação e demarcação conceitual entre o que se entende por conhecimento (em suas diversas formas de manifestação) e aquilo que se concebe como informação. O terceiro sustentáculo, por sua vez, está mais relacionado ao âmbito pedagógico uma vez que se desenvolve na necessidade de elucidações entre quais são as relações entre os saberes produzidos nas mais diversas instâncias e como eles podem ser transformados em conteúdos dentro da prática educativa. Ora, compreender de forma contextual, ainda que brevemente, essa complexa estrutura social pode colaborar com o fornecimento de elementos que permitam o aprofundamento nas análises especificamente no campo da formação de professores.

Em linhas gerais, podemos considerar que nas sociedades contemporâneas, as rápidas e abrangentes transformações e alterações advindas dos modos de convivência social apresentam-se para o contexto educativo como desafios bastante complexos, uma vez que a estrutura da produção de conhecimento e democratização da cultura é “posta em xeque” a todo momento (BAUMAN, 2007). Nesse contexto, a “*liquidez*” das relações emerge como ação extremamente dificultosa para a pedagogia, fortemente vinculada às estruturas historicamente criadas baseadas em pressupostos tradicionais (galgados na fase “*sólida*” da sociedade), muitas vezes, tidos como aspectos “inquestionáveis”. Porém, tais perspectivas merecem ser analisadas criticamente, para que estejam de acordo com a realidade atual. Sendo assim, na perspectiva do sociólogo Zygmunt Bauman, considera-se que:

Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização:

²⁰ Ao longo do trabalho, procuramos intitular o termo “*universidade*” em referência ao processo de formação profissional acadêmico. Compreendemos que nem todos os estabelecimentos de formação profissional apresentam a autonomia que a universidade possui, no entanto, optamos por essa denominação, englobando aqui outros espaços formativos (Faculdades, Centros Universitários, etc.). De forma geral, todas são consideradas Instituições de Ensino Superior (IES). Por tradição e representatividade, em alguns momentos especificamos o termo “*universidade*” procurando representar todas essas instituições que formam profissionais, especificamente voltadas à Educação Física. Em outros momentos, utilizamos outras denominações, a exemplo de IES, por exemplo.

problematizam-se as "invariantes" da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas (PORCHEDDU, 2009, p.662).

Se, por um lado, as relações na esfera pedagógica apresentam a necessidade de revisão e questionamento tendo em vista sua arcaica estruturação, sobretudo no que tange a forma de ensinar e desenvolver os saberes no seio da cultura, por outro, as rápidas transformações sociais repercutem atualmente na famigerada propagação e dissolução dos conhecimentos e informações. Assim, os processos de ensino e aprendizagem tornam-se bastante desafiantes aos professores os quais devem, ao mesmo tempo, estar em consonância com os pressupostos solidificados pela cultura escolar e, analogamente, atualizarem-se com as aceleradas ondas de transformações que perpassam nosso meio social.

Tardif e Lessard (2014) afirmam que nos encontramos atualmente inseridos na denominada sociedade da informação ou do conhecimento, cujas características são bastante diferenciadas em comparação aos modelos sociais organizados a partir dos serviços orientados para as produções de materiais e insumos, como antigamente. Nessa direção, Hargreaves (2003) analisou as dificuldades e complexidades de se ensinar na sociedade do conhecimento. Para o autor, o ensino é uma profissão paradoxal, ao ser considerado por um lado fundamental para a humanidade e, ao mesmo tempo, ser por ela desvalorizado. Nessa perspectiva, observamos que a própria dinâmica da estrutura social interfere nessa ambiguidade da profissão docente, inserida em uma sociedade que tem buscado valorizar mais a informação do que o conhecimento propriamente dito²¹.

Apesar de serem nomenclaturas bastante utilizadas e difundidas – informação e conhecimento – e também alvo de críticas como veremos mais adiante, podemos tecer uma série de problematizações a respeito dessas relações. Entre elas, é possível questionar se existe atualmente uma resignificação de paradigmas que transita da organização social tendo em vistas o conhecimento para sua orientação por meio da informação, fato que tem sido foco de análise de diferentes áreas, tais como a pedagogia e a sociologia.

²¹ Altet (2001) diferencia a informação (exterior ao sujeito e de ordem social) do conhecimento (integrado ao sujeito e de ordem pessoal). Nessa perspectiva, temos como intenção evidenciar que existem grandes diferenças conceituais entre os termos “*informação*” e “*conhecimento*”, pois enquanto o primeiro se refere à toda criação de dados e seu respectivo processamento tendo em vista o caráter informacional a partir da produção de signos e símbolos pela linguagem, o segundo compreende as formas mais elaboradas de apreensão e compreensão das ações, percepções, fatos e conceitos, tendo em vista seu domínio teórico e prático e a fundamentação elaborada sob a égide do paradigma científico. Ao longo das análises procuramos delimitar e demarcar essas diferenças a partir das conceituações empreendidas.

Bell (1976) salienta que a “sociedade do conhecimento” pode ser definida como resultado da transição histórica dos modelos agrário e industrial para a organização social pós-industrial. Esse sistema focaliza a codificação dos pressupostos teóricos e o desenvolvimento de programas de pesquisas para a geração de novos conhecimentos e inovação, ou seja, tem-se na produção cultural sistematizada pela ciência o alicerce para o desenvolvimento social. Como consequências diretas desse processo houve o aumento extraordinário dos ofícios profissionais e dos empregos técnicos, bem como o relativo declínio das funções que exigiam habilidades manuais específicas.

Todavia, a partir da profunda análise apresentada por Castells (2009), podemos compreender que essa estrutura social que oferece proeminência indubitável ao conhecimento tem se transformado na “sociedade da informação”, cuja fundamentação se baseia na ampliação das redes de organização social, sob as quais as tecnologias apresentam grande centralidade. Assim, a sociedade se caracteriza como sendo permeada pelo grande volume de informações e pelas tecnologias que interferem diretamente nas estruturas sociais.

Essa problemática suscita muitos desdobramentos importantes, os quais acabam fugindo dos objetivos centrais do presente estudo. Contudo, essa perspectiva de transição social gera repercussões consideráveis para uma série de questões que interferem em nossa análise, tais como compreender qual o papel da educação e da Educação Física na sociedade atual, como se desenvolve a formação de professores nessa perspectiva bastante ligada ao âmbito informacional, como as universidades se configuram inseridas nessa perspectiva, qual a importância da profissionalização na esfera social no qual o volume de informações tem suplantado de diversas formas a aquisição de conhecimentos sistematizados, qual tem sido o papel e a importância dos conhecimentos e saberes atualmente, entre outras.

Schön (1983) de forma contundente alerta para a denominada “*crise do conhecimento profissional*”, a partir do processo de perda de credibilidade dos conhecimentos e dos julgamentos realizados pelos membros das profissões. Tardif e Lessard (2011) exemplificam essa problemática por meio da “*crise do saber*” que assola a sociedade atual, interferindo diretamente tanto no papel da educação escolarizada, quanto da formação dos professores nesse contexto. Para os autores:

(...) o ensino está profundamente afetado pela **crise do saber na nossa sociedade** moderna avançada, ou, como se diz hoje, pós-moderna. Certamente, essa crise não é a da produção do saber, que funciona hoje como nunca a todo vapor, mas a **crise do seu valor no seio do mundo social**, comunitário e individual. Parece que **o saber perdeu sua força de unificação** e existe agora unicamente sob os modos da dispersão, da fragmentação e da segmentação. **As próprias bases da formação escolar se tornam então**

problemáticas, enquanto os conteúdos e os modos de conhecimento que os professores devem apresentar aos alunos se revelam incertos, contestáveis e contestados (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11, grifo nosso).

Esse movimento de crise dos saberes na sociedade acarreta inúmeras implicações às profissões, como exemplifica Schön (2000; 1987; 1983), a partir do momento em que elas passam a sofrer questionamentos acerca do domínio dos conhecimentos que em tese as legitimam socialmente. Nesse sentido, no âmbito da Sociologia das Profissões, Freidson (1986) analisou a relação entre os poderes exercidos pelos profissionais das ocupações com o conhecimento formal no qual elas apresentam o domínio e o monopólio, sobretudo a partir das garantias advindas dos sistemas de credenciamento. O autor considera que o termo “*profissão*” identifica os agentes do conhecimento de um dado domínio como um grupo empírico que está fortemente relacionado à esfera da produção, transmissão e aplicação desses conhecimentos os quais, por sua vez, são usados seletivamente de acordo com determinados interesses. Nessa mesma direção, Abbott (1988) salienta que o conhecimento especializado e a capacidade de abstração derivada são os elementos que constituem e diferenciam uma profissão das demais ocupações. Dessa forma, para esses autores, o conhecimento formalizado de cada área é o ponto central no qual os grupos profissionais se apropriam e dominam para poder exercer seu poder perante a sociedade.

Freidson (2009) ao analisar o profissionalismo na perspectiva sociológica, sobretudo a partir da profissão médica, é enfático ao considerar que a *expertise*, composta pelas experiências, competências e conhecimentos especializados, é o elemento de maior importância, ao legitimar a ação profissional, protegendo o grupo a partir do monopólio sobre sua prática. De acordo com o autor, a *expertise* se baseia no conhecimento formal adquirido por meio da formação profissional, fundamentado pela ciência e legitimado socialmente, estando em estreita relação com as formas de credenciamento e a autonomia profissional (FREIDSON, 1998).

Especificamente no âmbito do ensino, Bourdoncle (1993, p. 105, tradução nossa), ao descrever a natureza dos saberes ligados à profissionalização dos professores é incisivo: “não pode haver uma profissão na ausência de uma base de saberes formais, capazes de orientar a prática”.

Nessa mesma direção, Fonseca e Souza Neto (2015), analisando o contexto da Educação Física, reforçam o papel do conhecimento e da ciência para a delimitação do profissionalismo de uma dada ocupação. Para os autores:

A ciência alimenta a *expertise* necessária para distinguir o trabalho profissional do amador. O profissional, portanto, é um especialista que é

definido pelo seu trabalho com uma competência superior ou, com outras palavras, uma **expertise diferenciada da do sujeito que não teve sua formação orientada pelo saber científico**. O saber especializado conduz o profissional a pensar de forma racional e autônoma sobre o seu papel na sociedade. Dessa forma, a ação profissional pretende ser suficientemente confiável e com alto grau de qualidade. (...) a profissão procura controlar o recrutamento, o treinamento e o credenciamento dos membros da ocupação, para desempenhar o monopólio dos assuntos práticos dos profissionais e o controle sobre a *expertise*. Em poucas palavras, **para as ocupações se profissionalizarem, em geral precisam produzir conhecimentos**, garantir a qualidade das relações profissionais na sociedade e ter autonomia para a tomada de decisões (FONSECA; SOUZA NETO, 2015, p. 1108, grifo nosso).

Nesse sentido, emerge um importante paradoxo acerca do papel, importância e responsabilidades das profissões inseridas no dinamismo da sociedade cuja ênfase tem sido destinada à veiculação de um número estrondoso de informações diárias. Ora, se por um lado o conhecimento de um determinado domínio é um dos principais elementos de legitimação das profissões (embora não seja o único), como elas se sustentam a partir do momento em que ele passa a perder importância ou a competir com um volume cada vez maior de informações?

Para exemplificar essa problemática tomemos como ilustração um pequeno exemplo dentro da área da Educação Física. Embora o valor da tradição e da aprendizagem empírica sempre teve seu papel e importância, usualmente, a compreensão das metodologias e sistemas de treino ligada à teoria do treinamento tende a ser disseminada no ensino superior por meio de uma ou mais disciplinas que buscam oferecer subsídios teóricos, práticos e técnicos acerca de como orientar adequadamente as pessoas em uma academia de ginástica, por exemplo. Contudo, apesar de tal perspectiva continuar sendo fundamental, ela tem sido pareada com outras formas de aquisição de conhecimentos nessa área. Atualmente, é muito comum estudantes chegarem para essas disciplinas no ensino superior com uma bagagem bastante grande oriunda não só de sua experiência como praticante de musculação, por exemplo, mas por meio das informações acessadas facilmente na internet. São abundantes os vídeos sobre o tema representado nesse exemplo, bem como blogs, notícias, sites, entrevistas, entre outros. Essas informações, oriundas de diferentes fontes e muitas vezes destituídas de rigor científico, tem contribuído bastante com as crenças e representações dos estudantes de Educação Física.

A partir do que foi apresentado até o momento fica evidente que uma profissão é composta por um conjunto de atribuições e características, as quais analisaremos com mais profundidade posteriormente. No entanto, a delimitação de um campo de atuação e o monopólio de um conjunto de saberes, a exemplo do conhecimento científico em uma determinada área, são fatores fundamentais nesse processo, os quais permitem que um profissional possa ser

considerado um “*expert*”, ou seja, alguém dotado de “*expertise*”²² em um dado domínio (MONTEIRO, 2015; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; FREIDSON, 1998; SHULMAN, 1998; 1987a; BOURDONCLE, 1993; ABBOTT, 1988; BERLINER, 1987).

Entretanto, qual é o papel da “*expertise*” na sociedade organizada pela multiplicidade e dinamicidade de informações? Nichols (2017) em seu recente livro, polemiza sobre a possível morte da “*expertise*”. Nesse sentido, em uma sociedade com um volume cada vez maior de informação e com pessoas que através dos meios de comunicação, como a internet, começam a cada vez mais expressar suas opiniões, os conhecimentos divulgados pelos profissionais, ou “*experts*”, perdem em grande parte sua importância, bem como seu potencial de alcance e significado.

O autor salienta que todas as pessoas têm o direito à se expressar (fundamento da democracia), porém, muitas vezes parece haver algo que ele denomina de “recusa à aprendizagem”, correndo o risco de descartar séculos de conhecimentos acumulados, bem como as práticas e hábitos necessários para a geração de novos conhecimentos (NICHOLS, 2017). O acesso rápido às informações, bem como a possibilidade de veiculação das opiniões pessoais por diferentes meios têm mudado a própria noção de *expertise*. Assim, o autor salienta que:

Pela “morte da *expertise*”, eu não quero me referir à morte real das habilidades dos especialistas, o conhecimento das coisas específicas que distingue algumas pessoas de outras em diversas áreas. Sempre haverá médicos e diplomatas, advogados e engenheiros, e muitos outros especialistas em vários campos. No dia-a-dia, o mundo não pode funcionar sem eles (...). Isso, no entanto, é uma confiança nos *experts* como técnicos. Não é um *diálogo* entre *experts* e a comunidade em geral, mas o uso do conhecimento estabelecido como um produto na prateleira de uma loja de conveniência, usado apenas quando necessário e quando desejado (NICHOLS, 2017, p. 4, grifos do autor, tradução nossa).

Tardif (2012a), por sua vez, salienta que as profissões encontram-se no que ele denominou de “*crise da perícia profissional*”, se referindo aos dilemas apresentados pela racionalidade instrumental, que não mais são capazes de solucionar as situações problemáticas concretas das profissões por meio dos saberes, estratégias e técnicas profissionais específicas. Trata-se da constatação dos limites do conhecimento ligado à racionalidade técnica e suas

²² O termo “*expertise*” apresenta múltiplos sentidos e significados. Adotamos como entendimento e baseados em nossa própria visão de que ele se refere não apenas ao conjunto de atributos, competências, habilidades e conhecimentos que permite qualificar alguém para o exercício de uma determinada ação ou função na sociedade, mas também ao *habitus* exercido pelos agentes inseridos no campo que os legitime socialmente em sua atuação profissional. Para isso, é necessária comprovação dessa competência, capacidade de tomada de decisão em situações desafiadoras a partir da realização de julgamentos, bem como perícia e domínio de saberes (especialização), sem descartar a ação ética que permite exercer as funções atribuídas, gerando distinção entre os demais agentes inseridos na estrutura social.

implicações ao campo profissional. Essas críticas acabam confluindo para uma série de impactos e questionamentos acerca da própria importância da formação profissional.

Tomando como base a visão apresentada por Bourdieu (1984a), podemos inferir que a perda de prestígio e desvalorização do campo profissional pode representar o interesse de certos agentes sociais inseridos nesse campo para a eliminação das delimitações nas fronteiras entre os conhecimentos eruditos e os saberes comuns, tendo em vista limitar ou anular o alcance da análise científica na vida cotidiana. O próprio campo acadêmico que durante muito tempo aclamou para si o monopólio do pensamento e a legitimidade do discurso sobre o mundo social, garantidos por meio do capital cultural de seus agentes, passou a sofrer inúmeras ameaças no mundo contemporâneo (BOURDIEU, 1984a).

A dominação provocada pelo monopólio do conhecimento, sobretudo por meio de parte dos agentes detentores de capital simbólico dentro do campo acadêmico, incutiu problemas de ordem social bastante evidentes, sobretudo a partir de seu efeito de reificação (BOURDIEU, 2002) e da desvalorização da prática pelo objetivismo (BOURDIEU, 1983a). Tanto as profissões, responsáveis pela jurisdição e delimitação institucional de certos saberes, como a área acadêmica, responsável pela produção e propagação do conhecimento científico e da formação profissional, contribuíram para esse quadro de problemática o qual gera, por um lado, a desconsideração dos contextos de prática como *lócus* produtor de saber e, por outro lado, reduz o alcance e a importância do legado cultural produzido pelas sociedades. Bourdieu (2009) considera:

Mas o mais temível obstáculo à construção de uma ciência adequada da prática reside sem dúvida no fato de que a solidariedade que une os eruditos à sua ciência (e ao privilégio social que a torna possível e que ela justifica ou proporciona) os predispõem a professar a superioridade de seu saber, muitas vezes conquistado mediante imensos esforços, contra o senso comum e, até mesmo, em encontrar nessa superioridade uma justificação de seu privilégio, em vez de produzir um conhecimento científico do modo de conhecimento prático e dos limites que o conhecimento erudito deve ao fato de que ele repousa sobre o privilégio (BOURDIEU, 2009, p. 48).

Com efeito, compreender as nuances da prática nos leva, como salienta Bourdieu (1983a, p. 47, grifo do autor) a considerar o conhecimento não somente a partir dos sistemas de relações objetivas (objetivismo), “mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais ela se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. A esse tipo de conhecimento o autor denomina de “*praxiológico*”.

Isso nos leva à necessidade de análise dos modos de desenvolvimento da prática profissional, especificamente no âmbito da Educação Física, procurando compreender sua

lógica de ação, ou seja, o *habitus* dos agentes inseridos nesse campo. Essa perspectiva busca superar a visão da operacionalização das diferenças e oposições entre teoria e prática, bastante discutidas pela literatura, a qual pode apresentar uma perspectiva valorativa de diminuição de uma em detrimento da outra. Consideramos assim que: “a análise da lógica da prática estaria, sem dúvida, mais avançada se a tradição escolar não tivesse constantemente abordado a questão das relações entre a teoria e a prática em termos de valor” (BOURDIEU, 2009, p. 47). Para esse autor, a representação da análise das práticas por meio do conhecimento erudito é uma forma de desqualificá-la, enviesando as compreensões ao querer teorizá-la sob o ponto de vista das regularidades objetivas advindas da racionalização científica.

É dentro dessa conjuntura que, em termos epistemológicos, gerou-se uma separação dentro do campo educativo entre as esferas de produção de conhecimentos (*locus dos conhecimentos fenomenológicos e objetivistas*) e de sua disseminação (*locus praxiológico*). A racionalização científica a partir da visão tradicional (racionalidade técnica) está sustentada em uma linha dicotômica que separa os âmbitos destinados tanto à construção dos saberes por meio das pesquisas, ou seja, a universidade, quanto à sua transmissão (ou propagação), cujo *locus* está relacionado à escola e ao ensino escolarizado de modo geral. Essa perspectiva tem sido alvo de inúmeras críticas na literatura uma vez que se baseia no entendimento de que são os pressupostos científicos que norteiam e direcionam as ações práticas por meio de sua aplicação, modelo denominado de “aplicacionista” (SCHÖN, 2000; 1994; 1987; 1983).

Tardif (2012a) considera que essa dicotomia apresenta a compreensão de que os professores são “aplicadores” ou “transmissores” de um conjunto de saberes elaborados pelas pesquisas advindas da universidade. Contrário a essa visão, o autor salienta que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2012a, p. 36).

Tanto Zeichner (1998) quanto Elliot (1998) apresentam críticas às incongruências de perspectivas entre os âmbitos da escola e da universidade. Em suas análises, os dois autores consideram que o distanciamento entre ambos os espaços se dá porque, via de regra, a universidade não legitima a produção de professores dos níveis básicos de ensino. Nessa perspectiva, os processos de investigação na escola são utilizados apenas como coleta de dados, sem provocar transformações efetivas na prática pedagógica.

As implicações da dicotomia entre a consideração dos saberes no âmbito da universidade e da escola provocam distinções que operam na criação de grandes lacunas entre os processos de formação e prática profissional. Este cenário resulta em uma realidade mais

discursiva, oriunda da universidade, e outra mais pragmática, relacionada à escola (SARTI, 2008). Esse afastamento, proveniente da forma como os saberes são constituídos socialmente, tem apresentado desdobramentos nocivos no que corresponde ao ensino uma vez que contribui para a incompatibilidade acerca do que se compreende como processo formativo forjado na prática profissional. Esse fato é encontrado nas mais diversas áreas, tais como a Educação Física. Para Lawson (1985), por exemplo, os pesquisadores e os professores de Educação Física constituem comunidades epistemológicas distintas cujas racionalidades estão em conflito.

Mesmo em se tratando de instâncias diferenciadas, cada qual com as suas especificidades e responsabilidades próprias, a possibilidade da criação de relações e interações mais efetivas pode contribuir tanto para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de Educação Física, considerando sua complexidade adjacente, quanto para os processos de formação inicial e continuados (e vice-versa). Sobre esse assunto, Perrenoud (2001a) apresentou a visão de alternância na formação inicial, considerando o “vaivém” formativo, com foco nos componentes práticos, tais como o estágio curricular supervisionado.

Uma das grandes implicações dessas visões dicotômicas está na desconsideração dos saberes que estão fortemente entrelaçados às ações práticas cotidianas dos professores. Para isso, é preciso compreender que a docência é um ofício complexo, pois exige a mobilização de uma série de elementos para sua realização, os quais demandam um conjunto de saberes muitas vezes difíceis de serem explicitados, bem como a necessidade de agir em situações de urgência e em contextos permeados pela incerteza (PERRENOUD, 2001b). Shulman (1987b) é incisivo ao afirmar que o ensino é uma das mais complexas atividades já desenvolvidas. Nesse contexto, para fundamentar o que denominou de “*sabedoria da prática*”²³, o autor realizou uma série de comparações e análises com outras profissões, em particular a medicina. Nesse sentido ele destaca:

(...) o ensino em sala de aula – particularmente nos níveis primário e secundário – é talvez a mais complexa, mais desafiante, e mais exigente, sutil, repleta de nuances e assustadora atividade que nossa espécie já inventou. De fato, quando eu comparo a complexidade do ensino com uma profissão muito mais altamente recompensadora, “a ação médica”, eu concluo que o único momento em que a medicina se aproxima um pouco da complexidade do cotidiano do ensino em sala de aula é em uma sala de emergência durante um desastre natural (...). Quando 30 pacientes querem sua atenção ao mesmo tempo, apenas nesse momento você se aproxima da complexidade de uma classe regular em um dia normal (SHULMAN, 1987b, p. 383, tradução nossa).

²³ Termo original em inglês: “*Wisdom of Practice*”.

A compreensão dessa complexidade exige dos professores e professoras desenvolver e mobilizar um conjunto de saberes que estejam relacionados às dinâmicas profissionais cotidianas. Isso se deve porque, como salienta Tardif (2012a; 2000), esses saberes apresentam como características fundamentais o fato de serem *temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados* e, além disso, *carregarem as marcas do ser humano*. Compreendê-los de forma mais sistematizada, de acordo com esse autor, pode contribuir com o processo de profissionalização do ensino.

Mercado (1991), de forma semelhante, aponta que os saberes que sustentam o trabalho docente geralmente se encontram implícitos nas práticas específicas. Inseridos nas ações profissionais, os professores utilizam-se de um conjunto de conhecimentos, estratégias e abordagens para solucionar os problemas emergidos no trabalho a partir das condições específicas que se apresentam, o que demanda uma necessidade de reflexão contínua e diária. Nessa perspectiva, Altet (2001, p. 30-31) salienta que um conjunto muito importante de saberes estão ligados à ação, fortemente vinculados à capacidade de adaptação às situações, isto é: “o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação”. Van der Maren (1993) destaca o “saber estratégico”, como forma de restabelecer a ligação entre formação e prática profissional.

Perrenoud (2001a), contribui para esse delineamento a partir da análise sobre as competências profissionais²⁴, vinculando-as como um “*saber sobre ou para a ação*” e, portanto, processual. Nesse sentido, o autor o considera essencial a compreensão do “saber mobilizar”, intrinsecamente relacionado à ação profissional. Para o autor:

Prefiro (...) pensar a competência como um **saber-mobilizar**, como um **conjunto de esquemas** pondo em sinergia recursos cognitivos múltiplos – conceitos, conhecimentos, informações, hipóteses, esquemas de inferência e de tratamento, métodos – para fazer face à situação complexa e incerta, singular no seu detalhe, contudo muitas vezes reprovável, à custa de um certo trabalho, a situações anteriores apresentando traços comuns (PERRENOUD, 2001a, p. 154, grifo nosso).

Em suma, como apontam Gauthier et al. (2013), esses conjunto de saberes podem ser denominados de “*saberes da ação pedagógica*” e engendram uma jurisprudência privada de cada profissional. Democratizá-los por meio da legitimação das pesquisas é uma ação fundamental. Dessa forma:

²⁴ De acordo com Perrenoud (2001a, p. 153): “uma competência é uma capacidade de acção [sic] face a uma situação complexa, singular, que não permite uma reflexão serena e tranquila porque é necessário agir, que obriga a agir com incertezas, porque não se dispõe de todas as informações e de todos os instrumentos de análise”.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes (GAUTHIER et al., 2013, p. 34).

Se o saber apresenta uma instância prática a qual se encontra em seu cerne – *eu sei algo à medida que eu demonstro que sei por meio de ações, comportamentos e atitudes* – qual é o papel da formação profissional nessa construção prática? O âmbito discursivo e formativo da universidade é fundamental dentro dessa conjuntura, embora apresente suas lacunas e limitações. O universo da prática pedagógica escolar é também *locus* diametralmente imprescindível para o desenvolvimento desses saberes, mas também apresenta certas inconsistências, sobretudo no estabelecimento de formas de compreendê-los e de torná-los públicos (GAUTHIER et al. 2013; COCHRAN-SMITH, 2012). Nesse sentido, Altet (2001) é categórica ao afirmar que a formação deve partir da compreensão efetiva da prática e o saber profissional deve ser adquirido em campo e que essa dinâmica deveria ser a base de estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores.

Tardif (2012a), ao abordar essa conjuntura, no que se refere aos saberes profissionais (destacados pela prática profissional) e os conhecimentos universitários (assinalados pelos cursos de formação, sobretudo iniciais) advoga que o modelo disciplinar de formação prejudica de forma considerável a valorização dos saberes da/na prática. Da mesma forma, Gauthier et al. (2013) salientam que os saberes docentes estão diretamente ligados ao universo do trabalho do professor. Contudo, também são adquiridos, em parte, por meio da formação profissional, a qual deve compreender esse complexa conjuntura de relações e interações entre eles.

Sendo assim, consideramos que boa parte dos saberes dos professores advém justamente dessa relação entre a escola e a universidade, cada qual com suas especificidades, mas que demandam articulações mais efetivas, bem como a ampliação de suas compreensões, particularmente no contexto da Educação Física. Essa acepção repercute em implicações ao campo da pesquisa científica, uma vez que, como salienta Tardif (2012a), exige a criação de dispositivos tanto de formação, quanto de ação e de pesquisa regidos por lógicas de valorização da prática profissional, e que possam ser úteis e pertinentes.

É justamente nessa relação que demandamos nossa atenção: “*entre a escola e a universidade*” parece emergir uma série de interações e apropriações passíveis de análise. Especificamente no campo da Educação Física, compreender tais relações pode permitir uma análise mais clara dos saberes que fundamentam as ações profissionais dos professores, potencialmente geradoras de reflexão, e como as práticas formativas devem se relacionar nesse processo. Como destaca Schön (2000, p. 226): “meu *design* para uma escola profissional coerente localiza, no centro, um ensino prático reflexivo, como uma ponte entre os mundos da universidade e da prática”.

Os saberes necessários para a profissionalização da docência, no caso de nossa análise, especificamente relacionada ao âmbito da Educação Física parecem então “*navegar*” por esses dois espaços sociais: a *escola* e a *universidade*. É justamente nessa conjuntura de *trocas*, nem sempre sistematicamente realizadas, que a formação profissional se desenvolve. Analisar esse “*tráfego*” entre os saberes valorizados pelo contexto da formação, bem como aqueles que de fato são mobilizados no cotidiano profissional na escola é fundamental, à medida que nos permite desenvolver entendimentos mais clarificados acerca das ações pedagógicas dos professores desse componente curricular durante suas práticas profissionais.

Acreditamos, grosso modo, que nessa “*transição*” existente entre os campos da escola (educativo) e da universidade (acadêmico) acontecem inúmeras transações que merecem ser melhores compreendidas. Ademais, é necessário que possamos estabelecer “*pontes*”, como ilustra Schön (2000), que liguem esses dois universos do ponto de vista dos saberes que lhes são destinados. Especificamente, nos interessa compreender, entre essa ampla magnitude de ações vinculadas às esferas da formação e da intervenção profissional, como a prática pedagógica tem sido pensada e compreendida, aqui entendida como instância produtora de saberes no qual o *habitus profissional* é exercido, particularmente, no âmbito da Educação Física, a partir de suas caracterizações e especificidades.

Dessa forma, a compreensão dos processos de ação profissional e de mobilização dos saberes docentes na Educação Física pode contribuir com novas perspectivas acerca das análises das práticas profissionais, bem como permite a realização de inferências no que corresponde aos processos de formação oriundos da universidade. Essa perspectiva possibilita identificar elementos que contribuam com a fundamentação de uma nova “*Epistemologia da Prática Profissional*” (EPP) dos professores de Educação Física vinculada à perspectiva da racionalidade prática, a qual, por sua vez, ainda necessita de maiores investigações por parte da literatura. Neste contexto desmembram-se a justificativa do estudo, bem como a elucidação do problema de pesquisa.

1.1 Justificativa do estudo, o problema de pesquisa e suas implicações para as investigações científicas no campo da Educação Física e da formação de professores

A prática pedagógica sofre influência de uma série de campos de tensões de diferentes constituições, relacionados às esferas políticas, econômicas, sociais e culturais. Essas, por sua vez, impõem barreiras ao desenvolvimento educacional, proporcionando importantes desafios ao âmbito da formação de professores (GAUTHIER et al. 2013; ZEICHNER, 2013; TARDIF, 2012a; LESSARD; TARDIF, 2011; CONTRERAS, 2002; TARDIF; LESSARD, 1999; PERRENOUD, 1997; NÓVOA, 1995). Em meio aos problemas a partir de inúmeros entraves ainda em voga, o movimento para a profissionalização dos professores tem se protagonizado como uma das ações mais emergenciais, indicando sua importância nas agendas públicas globais no contexto educacional (TARDIF, 2013; FORMOSINHO, 2009; GOODSON, 2008; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; NÓVOA, 1995; HOLMES GROUP, 1986).

Hargreaves (2000), ao analisar o desenvolvimento da profissionalização docente a partir do ponto de vista das mudanças históricas, afirma que nessa análise conjuntural governos e sociedade devem compreender que os professores lidam com grande diversidade de alunos, em condições de incertezas éticas e morais, no qual inúmeros métodos e abordagens são possíveis de serem implementados. O autor ainda salienta que diversos grupos sociais apresentam influência dentro da esfera educativa formal, de modo que as ações políticas para o ensino devem, inevitavelmente, compreender essa diversidade de condicionantes e, sobretudo, apresentar uma relação mais efetiva entre professores e pais (ou responsáveis) dos estudantes.

De acordo com Hargreaves (2000) é importante considerar que tanto os investimentos do setor privado quanto as políticas públicas relacionadas ao ensino costumam exercer pressões relacionadas à intensificação do trabalho docente, ao mesmo tempo em que tendem a diminuir consideravelmente as condições e recompensas provenientes de seu exercício para esses profissionais. O autor sugere que os conflitos e pressões da conjuntura relacionada à atividade laboral dos professores converge para a importância de se repensar o seu profissionalismo, bem como de melhor desempenhar os processos de aprendizagem da profissão que é preciso ser desenvolvido como forma de aprimoramento do trabalho.

Tardif (2013), ao analisar historicamente o desenvolvimento da constituição da profissão dos professores, aponta que, por um lado, o processo de profissionalização do ensino tem procurado atingir alguns avanços importantes no que concerne, por exemplo, a busca pela autonomia e valorização profissional e construção de uma base sólida de conhecimentos que corrobore com o desenvolvimento da identidade dos professores. Todavia, por outro lado, para

esse autor, esse empreendimento tem se mostrado desigual, de modo que ele não evoluiu no mesmo ritmo em todas as regiões e países, provocando tensões que inviabilizam uma reestruturação completa da profissão. Exemplos da precarização do trabalho docente podem ser arrolados, entre outros, pelas dificuldades e baixas condições presentes em muitas escolas públicas, a mercantilização da educação, concorrência e precarização das condições financeiras e instabilidade em serviço, interferência na autonomia do trabalho docente, entre outras.

Nessa conjuntura, não se deve estabelecer visões “binárias” acerca da profissionalização ou proletarianização do ofício docente (TARDIF; LESSARD, 2014). Não se trata, como aponta Tardif (2013), de analisar tal movimento de forma linear, mas de compreender suas nuances e desafios a partir das contradições sociais atuais. Nesse sentido, é importante considerar que as bases da profissionalização estão associadas de forma muito entrelaçada com as condições de trabalho e os processos de formação. Para Tardif e Lessard (2014, p. 28) “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”. É dentro desse quadro conjuntural que a análise das condições materiais objetivas em que se realiza o trabalho docente ganha relevo. Busca-se compreender, entre outras coisas, de que forma e em que medida os problemas de infraestrutura escolar, baixos salários, extensa carga horária de trabalho, condições materiais, dificuldades no desenvolvimento do trato pedagógico com os alunos, gestão e organização das classes e aulas, perda de autonomia, individualização do trabalho docente, hierarquia na estrutura de trabalho, entre outros, dificultam ou inviabilizam diretamente a concretização do processo de profissionalização docente e quais as forças e sociais e condicionantes que estão relacionados a essa problemática.

Sobre a importância da formação profissional nesse processo, há trinta anos, Shulman (1987a) já alertava para a necessidade de desenvolvimento do *status* dos professores e consolidação da profissão docente a partir da fundamental revisão e reformação dos currículos das instituições que formam as pessoas que serão futuramente inseridas no ofício do ensino. Para o autor, é necessário de fato uma articulação entre alterações na esfera das leis, mudanças nos currículos dos cursos superiores, novas formas de desenvolvimento de pesquisas pela área acadêmica e acompanhamento contínuo da prática profissional. As análises de autores como Gauthier et al. (2013) e Tardif (2012a), no contexto norte-americano, e de Borges (2004), especificamente no âmbito brasileiro, ilustram que boa parte das estruturas curriculares na formação docente ainda se enquadra em um modelo disciplinar, o qual, muitas vezes, é baseado na lógica da racionalidade técnica e na “aplicação” de conhecimentos.

Shulman (2005) é taxativo ao apontar que se quisermos compreender porque as profissões se desenvolvem de um certo modo na sociedade, precisamos olhar para as formas com que elas estão formando seus profissionais. Isto é, como a formação profissional, usualmente realizada nas universidades e centros de formação, compreende o trabalho dos futuros profissionais e como eles são educados para exercerem suas profissões. O autor ainda analisa três dimensões fundamentais do trabalho profissional: o pensar, o desempenhar e o agir com integridade²⁵. Da mesma forma, Zeichner e Tabachnick (1981) são categóricos ao apontarem que a pesquisa no âmbito da formação de professores deve prestar igualmente atenção aos contextos da universidade e da escola, bem como suas relações.

Como consequências, destacamos que dentro do campo educativo, ao se pensar as transformações que promovam novas estruturas em consonância com as dinâmicas socioculturais atuais, é fundamental compreender e analisar criticamente os processos de formação de professores – iniciais e continuados – e suas dinâmicas tendo em vista a profissionalização do ensino. Desse movimento, emerge a importância da articulação entre pesquisa, formação e prática profissional a partir paradigmas que transcendam as visões aplicacionistas.

Uma das principais iniciativas nesse sentido é considerar o olhar de quem está na escola, reconhecendo os professores como produtores de saberes e competências profissionais revestidas de importância. Essa questão é muitas vezes desconsiderada, como alerta Contreras (2002), ao admitir que parece haver uma “fratura”, por um lado, entre os professores universitários – que possuem conhecimento reconhecido e legitimação científica sobre a docência – e os professores de escola, por outro. De modo semelhante, Tardif (2012a) afirma haver uma relação de distanciamento evidente entre os saberes profissionais dos professores da escola e os conhecimentos universitários dos professores de ensino superior, provocando rupturas no entendimento dos saberes docentes.

A hierarquização dos saberes relacionados ao ensino, com vimos, evoca um distanciamento entre professores e pesquisadores, além de afastar os contextos vinculados às comunidades sociais, as quais, por sua vez, deveriam ser influenciadas pelos saberes e ensino prestado pelos professores (ZEICHNER, 2013; TARDIF, 2012a; CONTRERAS, 2002). Ademais, essa perspectiva provoca um afastamento entre formação e prática profissional, no qual os processos formativos desconsideram, muitas vezes, os contextos de prática enquanto *lócus* de produção e apropriação de saberes. Freire (1996) confirma essa visão ao afirmar que

²⁵ À esse conjunto de características, Shulman (2005) denomina de “*Signature Pedagogies*”.

a formação dos professores deveria valorizar a constituição do saber proveniente dos próprios professores, ou seja, ao saber teórico é preciso unir o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Essa problemática precisa ser melhor explorada pelos pesquisadores envolvidos com a área da formação de professores. Mais especificamente, os diferentes componentes curriculares, a partir de suas especificidades e características, também devem ser foco de produções que busquem valorizar os saberes oriundos da prática profissional e suas relações com os processos formativos à eles relacionados. É nesse direcionamento que a Educação Física merece maior atenção e promulgação de pesquisas ancoradas nessas perspectivas.

Especificamente no que se refere à Educação Física, reconhece-se um esforço de diversos autores que tem buscado em suas investigações valorizar as ações oriundas de professores que estão imersos na prática pedagógica (RUFINO, 2017a; 2017b; SANCHES NETO, 2014; SILVA, 2014; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; NEIRA, 2012; CESÁRIO; REALI, 2011; BRACHT, 2010; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; 2009; BETTI, 2009; BARBOSA-RINALDI, 2008; BENITES, 2007; BORGES, 2005; BORGES, 1998). Contudo, dada a complexa conjuntura e nuances apresentadas por suas especificidades, é necessária a produção de mais investigações que busquem valorizar tanto os professores quanto suas ações profissionais, compreendendo seus contextos de prática como locais de produção, ressignificação, confrontação, assimilação, análise e, sobretudo, reflexão e investigação de saberes originários de diferentes fontes e materializados em seu ofício. Tardif (2012a, p. 269) ressalta: “a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”.

Algumas pesquisas vinculadas à área da Educação Física têm buscado compreender as ações oriundas de professores que estão imersos na prática, bem como a relação que eles estabelecem com o seu trabalho e sua formação (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; RUFINO, 2017a; RUFINO, 2017b; AMADE-ESCOT; ELANDOULSI; VERSCHEURE, 2015; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; BENITES; SOUZA NETO, 2011; CESÁRIO; REALI, 2011; SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010; BARBOSA-RINALDI, 2008; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006; BORGES; DESBIENS, 2005; BORGES, 1998; BETTI; BETTI, 1996). A partir dessa perspectiva, consideramos que tem havido um investimento nas análises qualitativas, porém, ainda são necessárias maiores compreensões sobre o processo de desenvolvimento dos saberes da ação

pedagógica e a organização e estruturação do trabalho docente nesse sentido, sem perder de vista suas especificidades como componente curricular. No caso específico dessa disciplina, tem emergido estudos, por exemplo, com foco no desinvestimento da prática pedagógica por parte dos professores (GONZÁLEZ et al., 2013; FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012; PORATH et al., 2011; BRACHT, 2010; MACHADO et al., 2010).

Nesse sentido, a realidade atual tem apresentado novas formas de compreensão da prática profissional dos professores de Educação Física, as quais necessitam de investigações que possam analisá-las de modo aprofundado, dentro da perspectiva da profissionalização do ensino. Uma questão bastante atual se refere, por exemplo, às mudanças impostas pelas políticas educacionais de cunho verticalizado, as quais desconsideram os contextos de atuação profissional, com suas próprias vicissitudes e especificidades. No âmbito da Educação Física, estudos têm salientado que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes mobilizados no cotidiano da prática pedagógica ao longo do ciclo de vida docente (RUFINO, 2017b; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; BARBOSA-RINALDI, 2008; BENITES, 2007; DESBIENS, 2005; BORGES, 1998). Compreender tais relações à luz da perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional na esteira do paradigma da racionalidade prática nos permite propor algumas possibilidades para a área.

Assumimos como pressuposto a compreensão da valorização da prática como forma de produção, mobilização e ressignificação de saberes nos mais diversos contextos sociais. Sendo assim, ancora-se na visão sociológica de Bourdieu (1983b, p. 15) na qual as ações práticas são desenvolvidas a partir do engendramento do *habitus*, compreendido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações”. Nesse sentido, o *habitus* pode ser regulado sem necessariamente obedecer a regras objetivas, sendo coletivamente orquestrado a partir da dinâmica da relação dialética de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, sendo uma decorrência do conhecimento praxiológico. O autor atribui à prática um estatuto epistemológico fundamental nas disposições dos sujeitos nas ações humanas, possibilitando “construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas” (BOURDIEU, 1983a, p. 60).

Partindo de outra abordagem conceitual focalizada nos estudos acerca dos conhecimentos profissionais (também central em nossa análise), Schön (1987) salienta que para o senso comum, as profissões seguem um estatuto epistemológico relacionado à forma como conseguem apresentar profissionais rigorosamente comprometidos com conhecimentos

científicos, em uma lógica baseada na racionalidade técnica a qual apresenta-se a partir do pressuposto de que os ditames científicos norteiam as práticas de forma aplicacionista. Contudo, crítico a essa compreensão, o autor propõe a analogia de um “pântano” ao conceber a prática profissional, de forma que na superfície as teorias e técnicas baseadas no modelo positivista são capazes de suprir os problemas mais simples. Porém, a parte mais profunda apresenta problemas caóticos e confusos que precisam de outros aparatos de resolução, a partir de um modelo relacionado à racionalidade prática, entendida como um complexo contexto de formação, construção e reflexão de saberes, a partir da competência, do talento artístico e da capacidade de reflexão oriundas ‘da’ e ‘na’ prática.

Dessa forma, em oposição ao paradigma positivista da racionalidade técnica, Schön (1987), baseado nas perspectivas de John Dewey, propõe a ideia de se pensar em uma outra epistemologia da prática que, por sua vez, está implícita ao processo artístico e intuitivo no qual alguns profissionais realizam suas ações nas situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Essa proposição apresentou diversas implicações para a literatura, tendo mobilizado inúmeros debates, os quais analisaremos posteriormente.

A partir dessa conceituação, consideramos que, por meio das ações laborais cotidianas, o professor, a partir de seu *habitus*, exerce práticas que mobilizam um conjunto de saberes que os permite *adaptar, criar, julgar, improvisar e gerir* de acordo com as demandas. Da mesma forma, dialeticamente, os docentes produzem um conjunto de saberes que são exercidos por meio de suas práticas. Sendo assim, sugerimos que há uma espécie de ‘*mecanismo de retroalimentação*’²⁶ entre as ações práticas e a produção de saberes, a qual merece ser melhor explorada. Perrenoud (1997, p. 110), por exemplo, propõe a perspectiva do professor como um “*bricoleur*”²⁷, isto é, o sujeito que “cria, que utiliza materiais que nem sempre foram previstos

²⁶ Aqui, entendemos como ‘*mecanismo de retroalimentação*’ a relação dialética entre produção de saberes oriundos da prática e realização de práticas como forma de produção de saberes. Não buscamos aproximar essa terminologia das acepções clássicas de “*feedback*”, sobretudo aquelas baseadas nas teorias psicológicas, embora algumas analogias possam ser desenvolvidas a respeito, de forma que exploraremos essa perspectiva em outros momentos.

²⁷ O termo “*bricoleur*” é derivado da abordagem estruturalista de Claude Lévi-Strauss em seu livro “*O pensamento Selvagem*”, de 1962. Na acepção original, o autor utilizou-o para descrever as ações espontâneas, bem como o pensamento mitológico relacionado, isto é, que não obedece ao rigor científico. Tal expressão tem sido bastante abordada por autores na área da educação. Nesse sentido, entende-se, a partir do que propõe Perrenoud (1997) que a fundamentação da ação docente muitas vezes está ligada às suas demandas práticas, baseadas nos imprevistos, problemas e necessidades de adaptações, não respondendo, necessariamente, à uma coerência lógica científica. Certeau (1990) emprega o termo ao descrever as “*artes do fazer*” desenvolvidas sem muito “*método*”, ou seja, por meio das maneiras de desempenhar as ações a partir de algumas estratégias, personalizando as escolhas do “*homem comum*” de acordo com seus interesses e necessidades. É também considerado como “*bricolagem*” a perspectiva de desenvolvimento de diversas ações diferentes (como formar uma “*colcha de retalhos*”), ou a visão de “*polivalência*”, isto é, ser um “*faz tudo*”, bastante presente ao se considerar o trabalho docente. Sarti (2008),

para essa utilização, recupera, desvia, adapta um objeto a uma nova finalidade”. Bourdoncle (1993), por sua vez, aponta que o ensino combina elementos que variam da perspectiva do trabalhador operário, passando pelo modo artístico ou artesão e congregando até mesmo aspectos da bricolagem, se ajustando de maneira criativa de acordo com as circunstâncias, ou seja, apresenta “natureza composta”, porém, fundamentada em saberes.

Baseados nessa perspectiva, conjecturamos que os professores, no decorrer de suas ações profissionais, a partir de seu *habitus*, buscam por respostas às suas demandas práticas. Para isso, eles criam, quer tenham consciência efetiva disso, quer não, alguns **estratagemas**²⁸ sob o ponto de vista pragmático, ou seja, alguns planos e esquemas mentais orientados pela racionalidade prática, buscando desempenhar suas ações, cuja coerência é, em última instância, vinculada ao trabalho e às demandas e, por isso, profissional, analogamente aos ajustes às situações e estratégias do “senso prático” (BOURDIEU, 2009). Portanto, nos interessa não apenas identificar esses ‘estratagemas’, mas também analisar como o âmbito da formação profissional os têm compreendido no decorrer dos processos formativos na Educação Física.

Nessa direção, levando-se em consideração que essa nova Epistemologia da Prática Profissional vem sendo considerada como o estudo do conjunto de saberes que são cotidianamente mobilizados de fato pelos professores ao longo das situações de trabalho (TARDIF, 2012a), tendo em vista o desempenho de suas ações profissionais, formula-se o **problema de pesquisa** apresentado a seguir.

Como são constituídos os processos de produção, mobilização e transformação dos saberes docentes os quais nos permite compreender sua gênese, origem, diversidade e estrutura, bem como seu desenvolvimento, fundamentação e organização ao longo da relação entre formação e prática profissional na Educação Física?

Adjacentes ao nosso problema de pesquisa, ramificam-se alguns questionamentos, dos quais destacamos os apresentados abaixo.

por sua vez, baseada em Michel de Certeau e em Nóvoa (1995), analisa essa relação a partir da falta de representatividade política dos professores, remetendo-se ao conceito das “*astúcias de consumidores*”.

²⁸ Compreendemos por ‘*estratagemas*’ as estratégias fortemente vinculadas às ações práticas dos professores e que, por isso, são forjadas na e pela prática profissional. Esses planos de ação apresentam coerência pragmática e racionalidade prática, portanto, estão fortemente encarnados nas estruturas sociais no qual os docentes estão inseridos. Por isso, não deixam de ser a manifestação do *habitus*, por se tratarem de esquemas de ação. No entanto, ilustramos os estratagemas como forma de apresentar didaticamente parte dos saberes desenvolvidos nas práticas relacionados às questões como organizar e gerir os alunos, alterar e adaptar atividades, improvisar os materiais necessários, alterar no curso das ações os planejamentos previamente pensados, etc.

- 1) *Como essa Epistemologia da Prática Profissional é constituída e fundamentada na Educação Física por diferentes agentes inseridos no campo profissional?*
- 2) *Como se desenvolve o processo de produção, mobilização e transformação dos saberes relacionados às ações profissionais de professores de Educação Física levando-se em consideração os processos formativos advindos tanto dos conhecimentos universitários quanto dos saberes profissionais desenvolvidos ao longo da prática pedagógica?*
- 3) *Que espécie de relação é estabelecida entre a formação e a prática profissional em Educação Física (sua natureza, características e condicionantes) e como essa relação é desenvolvida pelos diferentes agentes inseridos dentro do campo profissional?*
- 4) *Elucidar a compreensão sobre como os professores de Educação Física mobilizam e ressignificam seus saberes ao longo de suas práticas pode contribuir para com o seu desenvolvimento profissional, bem como auxiliar nos processos de formação de novos profissionais inseridos no campo acadêmico (universidade)?*

Parte-se da hipótese de que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Da mesma forma, considera-se que em nossa realidade, na Educação Física, não se tem analisado com densidade as práticas profissionais e as experiências de ensino, buscando ressignificá-las e fundamentá-las a luz do conhecimento científico. Não se atenta também para o fato de que esse processo traz subjacente processos de socialização primária (escola), processos de socialização secundária (universidade) e processos de socialização terciária (desenvolvimento profissional, o qual, por sua vez, contempla diferentes momentos ao longo da carreira) que engendram uma cultura docente em ação nos saberes da ação pedagógica. Sendo assim, pensar na perspectiva de uma outra Epistemologia da Prática Profissional na Educação Física nos desafia a tentar encontrar e decodificar o que fundamenta e origina os saberes²⁹ da prática profissional relacionados ao trabalho docente.

Nesse contexto, procuramos desvelar os ‘saberes’ que estão confinados no âmbito privado de cada professor, as ‘rotinas’, as ‘dicas’, bem como ‘a regência das mãos e a expressão dos corpos’, as ‘observações quase imperceptíveis aos olhos’, os ‘deslocamentos pelos corredores da escola e quadras’, o ‘convívio diário e trocas com os alunos’ e os ‘saberes tácitos’ imersos nos processos de socialização profissional. Isso nos desafia a fazê-los emergir

²⁹ A compreensão das origens dos saberes dos professores pode ser ilustrada metaforicamente com o termo de “DNA da prática profissional”, aqui utilizado em sentido conotativo que simboliza compreender especificamente as “origens” (ou “gênese”) dos saberes, sua estruturação e organização prática e seus processos de desenvolvimento ao longo da formação e da prática profissional.

para analisar como ocorre a produção de sentidos da aprendizagem da docência e do trabalho docente que não são dados de uma única vez. Em suma, analisar as *estratégias e táticas*³⁰ arraigadas às práticas pedagógicas e como elas vem sendo compreendidas pelas instâncias formativas.

Assim, pensar em uma nova Epistemologia da Prática Profissional significa não ignorar que ela emerge no dimensionamento do Movimento da Profissionalização do Ensino em que se passa a reconhecer uma formação em alternância (universidade e escola), em alguns casos, valorizando a escola como espaço de formação. Na perspectiva de Certeau (1994) significa compreender as práticas sociais e seus significados, bem como que o espaço em que essas relações se desenvolvem propiciam um cruzamento de vários lugares que podem ser modificados constantemente por meio das relações entre os sujeitos.

Observa-se que a sua centralidade se desloca do conhecimento para a profissão (mas que não ignora certa base científica que pode lhe subsidiar eventualmente), passando a valorizar, em especial, as práticas de/do ensino (TARDIF, 2012a; HOLMES GROUP, 1986), uma vez que os estágios curriculares, por exemplo, ganham grande relevância nesse processo (BORGES, 2008).

1.2 Objetivo geral

A partir dos argumentos apresentados em torno de nossa problematização temos como objetivo geral do presente estudo: **compreender o processo de construção desse novo paradigma de Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física ancorado na racionalidade prática, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir dos saberes que compõem tanto a prática pedagógica quanto a formação profissional, bem como aqueles que realizam a mediação da relação entre universidade e escola.**

³⁰ Certeau (1994) ao analisar as práticas cotidianas, denomina de “*estratégias e táticas*” as ações individuais (gestos, ações, representações, etc.) provenientes da sociedade de consumo, as quais, por sua vez, interferem de forma muito significativa no modo de produção cultural das diversas sociedades.

1.3 Objetivos específicos

Em decorrência do objetivo geral, ramificam-se alguns objetivos específicos. A saber:

- 1) **Identificar e analisar** no discurso de professores formadores como a prática pedagógica é compreendida e desenvolvida nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, investigando a relação entre os saberes docentes e a formação profissional, bem como a mediação de saberes e práticas desenvolvida entre universidade e escola no interior da formação inicial e suas implicações ao processo de profissionalização do ofício docente.
- 2) **Identificar e analisar** as representações de professores de Educação Física acerca da prática pedagógica e do trabalho docente por meio dos processos de reflexão sobre a prática a partir da análise do evento aula, plano de aula e rotinas de trabalho, tendo em vista a fundamentação crítica a partir da compreensão dessa Epistemologia da Prática Profissional.
- 3) **Analisar e compreender** o processo de construção, mobilização, utilização e transformação de saberes durante as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que buscam refletir sobre suas ações, bem como a estruturação de seu *habitus*, por meio de procedimentos vinculados à *Análise das Práticas (AP)*.
- 4) **Identificar e compreender** como se fundamentam os processos de composição, seleção, mobilização e utilização dos saberes à luz da trajetória de vida dos professores de Educação Física e suas relações e implicações com a prática pedagógica e como se constitui seu *habitus* profissional por meio da narrativa de suas representações historiográficas.

Importante salientar que para cada um dos objetivos específicos utilizaremos uma ou mais ferramentas metodológicas. Para a compreensão do delineamento geral (*design*) e da coerência dos procedimentos, vide apêndice A: “*Quadro de coerência da pesquisa*”.

2. PROBLEMÁTICA: o contexto de desenvolvimento do estudo

O presente estudo, a partir da seleção do problema específico da pesquisa, somado a seus desdobramentos, faz parte de um conjunto mais amplo de problemáticas as quais, por sua vez, se inserem de maneira contextual no desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, esse capítulo busca investigar, a partir da análise e revisão da literatura, aspectos relacionados a esse repertório de abordagens que nos propiciaram um aprofundamento do contexto geral relativo ao trabalho.

Para isso, em um primeiro momento enfatizamos alguns aspectos legais relacionados ao campo educativo, tanto com relação à área da formação de professores de modo geral, quanto acerca da Educação Física no Brasil de modo mais específico. Procuramos abordar ainda alguns apontamentos mais amplos no que se refere à determinados problemas sociopolíticos atuais que reverberam uma série de instabilidades ao âmbito educativo. As consequências são analisadas à luz de suas implicações para o contexto da profissionalização do ensino, formação de professores e relações entre os campos educacional, político e acadêmico. Ao final dessa primeira parte propomos alguns indicativos para a interpretação das análises das relações entre esses campos. Em todo esse processo, a crítica às promulgações das “*reformas educacionais*” torna-se nosso fio condutor.

Posteriormente, adentramos de forma mais específica ao âmbito da Educação Física brasileira, buscando averiguar como a prática tem sido desenvolvida tanto pelo contexto acadêmico, na universidade, quanto durante a realização do trabalho docente nas aulas de Educação Física na escola. Para isso, nossa atenção enfocou inicialmente a compreensão das “Idade do Ensino” na formação de professores no contexto internacional, pois essa perspectiva serviu de aporte para nossas análises. Posteriormente, procuramos estabelecer alguns entendimentos que nos permitisse compreender o desenvolvimento e a organização da Educação Física no Brasil sobre o ponto de vista de seus fundamentos epistemológicos e suas implicações para o panorama atual relacionado à área. Essa perspectiva resultou na análise das “*Idades da Prática da Educação Física no Brasil*”, a qual analisamos com subsídios de autores inseridos em nosso campo de investigação, somados à alguns questionamentos sociológicos que procuramos desenvolver. Consideramos que a compreensão da prática na Educação Física torna-se fundamental ao desenvolvimento da tese.

Em seu conjunto, esses subcapítulos permitem um entendimento mais amplo do panorama de diversos aspectos relacionados diretamente como o problema do estudo. Além

disso, essas análises nos possibilitou ampliar a literatura pertinente, indicando certos avanços e lacunas, propiciando também a composição de um contexto de problemáticas fortemente entrelaçadas ao nosso objeto de estudo.

2.1 Aspectos legais e a formação de professores de Educação Física na realidade brasileira: um contexto em “ebulição”

Dada a complexidade do tema optamos por estabelecer um recorte que pudesse ao mesmo tempo apresentar uma contextualização atual sobre a importância das políticas públicas ao campo da formação de professores e também indicar algumas possibilidades interpretativas a partir de nossa análise. Para isso, apresentaremos inicialmente uma contextualização geral sobre a perspectiva das reformas educativas. Posteriormente discorreremos sobre os limites de se compreender esse panorama à luz da perspectiva “aplicacionista”. No terceiro item apresentamos algumas possibilidades de compreensão desse panorama político por meio de outras perspectivas mais centradas na realidade prática. Apresentamos também no quarto item a proposição de uma nova configuração ao “*jogo político*” vinculado ao campo educacional. Buscando aprofundar essa interpretação, no quinto tópico procuramos subsídios na análise do campo político na perspectiva sociológica, propondo relações com a formação docente. Finalmente, concluímos com algumas considerações que nos permitam repensar “*o jogo*”.

2.1.1 As reformas educacionais e o campo político: conjuntura complexa, realidade paradoxal

No Brasil, a organização do sistema educacional, no qual a Educação Física se insere, está fortemente arraigada a todo um conjunto de ações sociopolíticas que apresentam implicações diretas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, as influências do campo político, sobretudo na dimensão das políticas públicas, provocam tensões que, cada qual com sua especificidade, afetam diretamente a formação e o trabalho dos professores.

Materializadas por meio de leis, normas, orientações, parâmetros, diretrizes já implementadas, além de todo um conjunto de documentos, minutas e pareceres que ainda buscam aprovação, a realidade atual indica um momento de transição de perspectivas com relação aos fundamentos legais advindos das ações educativas brasileiras. Nesse contexto, é fundamental que possamos compreender, ainda que em linhas gerais, um breve panorama

contextual que possa nos situar frente a essa problemática. Além disso, apresentamos uma rápida perspectiva atual, baseada nas dificuldades e avanços sobre o desenvolvimento a formação profissional de professores no Brasil e, em particular, na Educação Física. Finalmente, procuramos analisar o contexto atual, com especial atenção às implicações que algumas das políticas públicas podem acarretar para nosso domínio de estudo, assinalando os principais desafios a serem enfrentados.

A palavra “ebulição” (presente no título desse subcapítulo) compreende, grosso modo, um nível de pressão maior do que aquele que determinada substância (por exemplo, a água) é capaz de suportar, provocando alterações em sua forma e conteúdo (no caso da água, mudança do estado líquido para o gasoso). No contexto brasileiro, nos últimos anos, diversas instabilidades políticas fortemente vivenciadas ocasionaram em pressões sociais para que houvesse transformações nos mais diversos domínios. O campo da educação, por ser um dos principais motes da retórica política e por sua importância do ponto de vista do capital financeiro que ele agrega, tem papel central nesse processo. Não é de outro modo que temos acompanhado diversas proposições de transformações nas dinâmicas da organização educacional brasileira. À esteira da magistral análise apresentada por Popkewitz (1997) na relação entre poder e conhecimento, consideramos que essas propostas de alterações constantes, inclusive por meio das leis, podem ser denominadas de “*reformas*”.

O sistema político brasileiro no que se refere à esfera da educação, nos últimos anos, parece ter adquirido um apreço muito significativo pela execução de reformas, ou seja, proposições de alterações em determinadas frentes, cujos alcances e impactos podem ser maiores ou menores dependendo do caráter das ações, implicando em mudanças nas formas de agir no âmbito educacional, bem como em sua condução e organização. Em suma, nos parece que o Brasil adquiriu verdadeira “vocação” para a proposição de reformas. Elas têm sido instituídas de modo sucessivo, sem haver a indicação de tempo suficiente sequer para o debate mais aprofundado e análise de seus possíveis impactos efetivos. Estabelecer um olhar crítico sobre elas consiste de considera-las como inseridas dentro do contexto mais amplo na qual operam. Como salientam Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 49): “as reformas são inseparáveis do contexto sociopolítico”.

Ainda, cabe ressaltar que boa parte dessas propostas (não todas, evidentemente) não visa alterações na estrutura do sistema educacional e se endereçam em determinados domínios mais superficiais, sendo configuradas mais como políticas de governo vigente do que de Estado. Propõem-se mudanças de nomenclaturas, alterações em determinados componentes, elaboração de certos materiais, inserção ou retirada de conteúdos, entre outras. Porém, essas ações não

visam necessariamente transformar substancialmente a estrutura social da educação, nem promover a equidade ou desenvolver a profissão docente na perspectiva da profissionalização, ou seja, tornam-se mudanças de “filigrana” (ou “penduricalhos”) e não de “base” (ou “estruturais”). Hargreaves (1994) apresenta perspectiva bastante crítica a esse respeito ressaltando que a grande maioria dessas reestruturações são apenas mudanças no “rótulo” de padrões tradicionais normalmente ultrapassados e ineficazes. Para o autor, elas são muitas vezes empregadas de forma “cínica” e “camuflada” para trazer mudanças prejudiciais com uma linguagem mais “palatável”, ou seja, como “eufemismos” para o gerenciamento de recessões, reduções de capital e aumento das demandas de trabalho.

Por conta disso, e por toda a importância que a Educação apresenta a partir da organização política brasileira, com destaque ao seu papel constitucional, a sociedade civil e o campo da política tem procurado fortalecer ações que possam atravessar governos e tornarem-se políticas de Estado. Um exemplo é a sanção da lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) que aprova e institui o Plano Nacional de Educação – PNE, cuja vigência é de 10 anos³¹ e busca apresentar uma série de metas (dez no total) a serem cumpridas no âmbito da educação brasileira. Da mesma forma, os Estados também devem instituir políticas que permeiem as metas do PNE. No caso de São Paulo, a lei número 16.279 de 8 de julho de 2016 (SÃO PAULO, 2016) visa justamente aprovar o Plano Estadual de Educação, em consonância com as metas do PNE. Embora os desafios sejam muitos, tem-se ao menos uma organização política estratégica que deve ainda adquirir instrumentos e tecnologias suficientes e consistentes para sua efetiva e criteriosa avaliação dentro dos prazos estipulados.

Por haver inúmeras necessidades de transformação da educação brasileira, é evidente que nos colocamos de forma favorável à pertinência da realização de uma série de reformas. Contudo, chama a atenção a rapidez com que certas decisões têm sido tomadas do ponto de vista das mudanças nas leis. Nos salta aos olhos também o modo com que a formação de professores tem sido encarada, ora como o “depósito” de boa parte dos problemas dentro desse âmbito, ora como o “remédio” (ou a solução) para quase todas as mazelas e necessidades que o atinge. Nesse sentido, diversos autores que estudam as políticas educacionais e a formação docente apresentam um olhar de alerta para esse fenômeno de proposição desenfreada de reformas, uma vez que elas podem trazer adjacente interesses dos agentes políticos no poder, bem como dos grupos econômicos que as propõem (NAPIER, 2005; HARGREAVES et al.,

³¹ Atualmente, o PNE está em andamento uma vez que o período de seu decênio é de 2014 até 2024. Há um amplo processo de monitoração e avaliação por etapas. Maiores informações podem ser adquiridas no site oficial: <http://pne.mec.gov.br/>.

2001; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; TARDIF; LESSARD, 1999; NÓVOA, 1999b; HARGREAVES, 1994; BALL, 1987).

Hargreaves et al. (2001), por exemplo, caracterizam esse tipo de reforma como baseadas em uma “*Nova Ortodoxia Educacional*”³², cujo foco normalmente se refere às questões gerais de alfabetização, matemática e ciências, e tem como princípios básicos a estandardização (padronização) do currículo e os critérios quantitativos de avaliação (especialmente os de larga escala). Os autores problematizam que pode parecer contraditório se opor às reformulações, uma vez que é evidente a necessidade de transformações na educação em todo o mundo. Contudo, eles denominam esse tipo de alteração de “*currículo karaokê*”³³, retomando a tradução japonesa dessa palavra que significa “*caixa vazia*”. Em suma, emergiram nos últimos anos (sobretudo nos países anglófonos) propostas de modificações na esfera educacional com pouca densidade, também denominadas de “*currículos apressados*”³⁴. Nessa nova ortodoxia, a Educação Física, assim como Artes e Ciências Sociais, tem sua importância cada vez mais diminuída³⁵. Além disso, é preciso considerar que tais reformas costumam ser propostas de padronização do ensino e desprofissionalização da docência (HARGREAVES et al., 2001).

Assim, podemos dizer que muitos grupos se beneficiam pelo simples fato de haver a proposição de certas reestruturações, ainda mais quando estas caminham em direção aos interesses corporativos e *lobby*³⁶ dos agentes que buscam consolidar a exclusividade de seus privilégios e poder. No campo da política, as reformas costumam ser propostas por diferentes razões, a fim de atender aos interesses dos agentes que detém o monopólio e o poder de decisão.

Sobre a égide da formação de professores, as reformas têm sido encaradas como um dos principais atributos para que a educação pública brasileira possa ser desenvolvida. De um lado, temos a busca pela valorização dos professores e profissionais do ensino. De outro,

³² Tradução nossa. Termo original em inglês: “*The New Educational Orthodoxy*”.

³³ Tradução nossa. Termo original em inglês: “*Karaoke Curriculum*”.

³⁴ Tradução nossa. Termo original em inglês: “*Hurried Curriculum*”.

³⁵ No contexto brasileiro, há alguns exemplos dessa perspectiva. Entre eles, podemos ressaltar o “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” que agrega um amplo conjunto de ações em prol da alfabetização das crianças até os 8 anos. Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem colaborar para isso. Em outras palavras, disciplinas como a Educação Física, por exemplo, devem estar subordinadas ao cumprimento das metas propostas. Mais informações sobre o projeto podem ser acompanhadas pelo site oficial: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Outro exemplo atual se refere à discussão da reforma do Ensino Médio e quais seriam a importância de disciplinas como Educação Física e Artes nesse cenário. Após amplo debate, com a proposição de retirada da EF ou de sua facultatividade para os alunos, tem-se até o momento que ela ficou assegurada para os dois primeiros anos, podendo ser excluída da grade (facultativa) no último ano.

³⁶ Em português, tal expressão, que se destina à caracterizar a atividade de influência de certos grupos nos processos decisórios do poder público, pode ser denominada de “*lôbi*” ou “*lobismo*”.

contraditoriamente, o país parece estar longe sequer de garantir que a lei do piso salarial seja cumprida de forma adequada (BRASIL, 2008)³⁷.

Apenas para efeito de ilustração, durante o período de desenvolvimento dessa tese (2014-2017) inúmeras foram as vezes em que o Governo Federal e, mais especificamente, o Ministério da Educação, bem como as Secretarias Estaduais (dentro de suas jurisdições) propuseram alterações substanciais tanto para a formação de professores quanto para o papel da Educação Física na escola. A exemplo disso temos:

- Debate ao longo da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016) e suas múltiplas alterações na estrutura do documento em suas diversas versões;
- Reforma do Ensino Médio por meio da lei número 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017);
- Debate sobre o Projeto de Lei (PL) número 6.847 de 2017³⁸ em tramitação, cujo teor busca regulamentar em todo o território nacional o exercício da profissão de Pedagogo. Assim como outros projetos semelhantes, essa proposição tem apresentado incompreensões acerca das atribuições de funções (professor/pedagogo), corporativismo e criação de Conselhos de Classe e tem sido criticada, sobretudo, por associações de professores e pesquisadores da área da Educação³⁹;
- Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de formação inicial e continuada dos denominados “Profissionais do Magistério da Educação Básica” (BRASIL, 2015);

³⁷ A lei número 11.738 publicada em 16 de julho de 2008, denominada “Piso Salarial Profissional Nacional” é destinada aos profissionais do magistério público e busca regulamentar o piso salarial para a categoria. Por se tratar de uma lei Federal e devido ao fato do Sistema Educacional Brasileiro apresentar um entrelace entre os poderes da União, dos Estados e dos Municípios, há uma série de problemáticas advindas dessa promulgação. A principal delas se refere aos Estados que afirmam não conseguirem cumprir o piso por problemas orçamentários, bem como dificuldades nos repasses advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

³⁸ Trata-se de um Projeto de Lei em andamento, de forma que poderá sofrer alterações. Em tese, busca ampliar as ações profissionais dos graduados em cursos de pedagogia para além das funções de docência, o que tem recebido como críticas a possível dicotomia entre atribuições voltadas para as demandas e papéis do que seria responsabilidade do “licenciado” e do “bacharel” em pedagogia. Além disso, por buscar restringir as ações profissionais, tem sido qualificada como proposta “corporativista e fiscalizadora”. Cabe ressaltar que tal proposição, da maneira como consta até o presente momento, institui ainda o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Pedagogia. Mais informações e acompanhamento de sua tramitação podem ser analisadas pelo site da Câmara dos Deputados:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2123079>.

³⁹ Em termos de críticas ao referido PL, destaca-se os apontamentos e manifestações contrárias de entidades como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Exemplo é a carta publicada por essas entidades, disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_anfope_anpae_anped_cedes_forumdir_contra_regulamentacao_profissao_pedagogo1.pdf.

- Possível retirada da Educação Física do currículo no Ensino Médio, particularmente no terceiro ano (BRASIL, 2017);
- Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, processo número 154/2017 (SÃO PAULO, 2017), que busca priorizar os conhecimentos e competências necessárias para a prática na formação de professores da rede estadual (com especial atenção ao tratamento das Práticas como Componente Curricular, as PCC);
- Entre outras alterações em menor proporção.

As mídias, por sua vez, em especial em suas versões eletrônicas, seguindo o princípio de propagar informações sobre as reformas legais, também contribuíram para a veiculação de parte dessas proposições para a população em geral. Não temos como intenção realizarmos uma análise de conteúdo das reportagens sobre essa questão e nem desempenharmos leituras sob o ponto de vista da semiótica, por exemplo, pois isso fugiria aos objetivos do presente trabalho. Contudo, para efeito didático e de exemplificação, arrolamos o título de algumas reportagens que nos ajuda a compreender o panorama no qual o debate acerca das ações políticas tem sido direcionado e que pode nos auxiliar na constatação da atualidade de tal problemática. As informações podem ser compreendidas pelo quadro 1.

Quadro 1 – Lista de algumas reportagens ilustrativas acerca da temática das alterações nas políticas públicas brasileiras na área da educação nos últimos anos

Título da reportagem	Local da publicação	Data da publicação	Link de acesso
“Cursos de formação de professores terão mais prática e carga horária maior”	Portal Brasil	13/07/2015	http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/07/cursos-de-formacao-de-professores-terao-mais-pratica-e-carga-horaria-maior
“Após pressão, formação de professor terá menos teoria e mais aula prática”	Folha de S. Paulo	28/10/2015	http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1699449-apos-pressao-formacao-de-professor-tera-menos-teoria-e-mais-aula-pratica.shtml
“Projeto de lei propõe reestruturação do ensino médio”	Portal Brasil	20/09/2016	http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/projeto-de-lei-propoe-reestruturacao-do-ensino-medio
“Plano do ensino médio abre mão de artes e educação física e repete meta”	Folha de S. Paulo	22/09/2016	http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml
“Balanço aponta que metas do Plano Nacional de Educação não foram cumpridas”	Portal G1	08/11/2016	http://g1.globo.com/educacao/noticia/balanco-aponta-que-metas-do-plano-nacional-de-educacao-nao-foram-cumpridas.ghtml

“MEC institui modalidade de doutorado profissional”	Portal CAPES	24/03/2017	http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional
“O MEC está em declínio e a Base Curricular é prova disso”	Blog do Daniel Cara/ Portal UOL	06/04/2017	https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/04/06/o-mec-esta-em-declinio-e-a-base-curricular-e-prova-disso/
“Após 3 anos, só 20% dos objetivos do Plano Nacional de Educação foram cumpridos, aponta levantamento”	Portal G1	22/06/2017	http://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-3-anos-so-20-dos-objetivos-do-plano-nacional-de-educacao-foram-cumpridos-aponta-levantamento.ghtml
“CAPES induz integração das ações de formação de professores para a educação básica nas IES”	Portal CAPES	14/08/2017	http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8515-capes-induz-integracao-das-acoes-de-formacao-de-professores-para-a-educacao-basica-nas-ies
“Ministério da Educação vai lançar Programa Nacional de Residência Pedagógica em 2018”	Portal G1	15/10/2017	https://g1.globo.com/educacao/noticia/ministerio-da-educacao-vai-lancar-programa-nacional-de-residencia-pedagogica-em-2018.ghtml

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seu conjunto, essas reportagens ilustram o destaque dado à formação de professores e como ela tem sido alvo de atenção por parte das políticas públicas brasileiras, apesar de muitas vezes as proposições não indicarem claramente de que maneira as alterações devem ser realizadas. Ainda, cabe destaque à falta de delineamento e coerência entre as propostas para cada segmento, seja na educação básica, ensino superior ou mesmo no âmbito da pós-graduação. Apesar disso, há proposições interessantes, como a preocupação com a articulação entre as atividades práticas para a formação de professores, como discutiremos mais adiante.

Somado a essa conjuntura mais ampla que está ligada ao Sistema Educacional Brasileiro como um todo, houve também algumas ações mais pontuais dentro do campo da Educação Física e que devem ser mencionadas. Nesse sentido, podemos destacar o movimento que procurou reformular a formação profissional na área, a partir da proposição de extinção do curso de bacharelado, mantendo-se os cursos de licenciatura (formação ampliada). Trata-se da Minuta de Projeto de Resolução para a audiência pública de 11/12/2015 que buscava instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação (licenciatura) em Educação Física⁴⁰.

⁴⁰ Por se tratar de uma proposição não oficializada, uma vez que não houve até o momento a continuidade da implementação de seu conteúdo, a referida minuta não consta no site oficial do Ministério da Educação. Entretanto, ela pode ser acessada pela base de dados do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no seguinte endereço: http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o_DCN%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20licenciatura.pdf.

Esse movimento ganhou força a partir da audiência pública realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), na cidade de Goiânia em outubro de 2015. Desde então, emergiu um debate “acalorado” que fez com que a área da Educação Física, mais uma vez, entrasse em “ebulição”. Essa contenda foi aflorada e contou com grupos que defendiam veementemente a formação única em licenciatura, enquanto que outros procuraram fervorosamente a manutenção do bacharelado. O movimento contou ainda com outras audiências e debates, sempre com a presença de membros do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em destaque, podemos citar além do primeiro encontro em Goiânia, os realizados em Brasília (Conselho Nacional de Educação – CNE)⁴¹, em São Paulo (Universidade de São Paulo – USP) e em Juiz de Fora (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF).

O que começou como uma espécie de “boato”, não teve força de continuidade, até mesmo por conta das instabilidades políticas que o Brasil atravessava naquele momento. No entanto, esse movimento ainda está bastante presente em rodas de conversa na área e em grupos e associações de modo que não deve se dar por encerrado. Toda essa discussão apresenta desdobramentos muito importantes para o que se entende por formação profissional na área da Educação Física e merece ser debatido com maior profundidade, como procuraremos apresentar ao longo desse trabalho.

Nesse momento, cabe destaque que nos posicionamos frente à toda essa discussão por meio de uma produção coletiva intitulada “*Conflitos e tensões nas Diretrizes Curriculares de Educação Física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputas*” (SOUZA NETO et al., 2016), publicada em edição especial da Revista Pensar a Prática no “Dossiê Diretrizes Curriculares”. Nesse trabalho, procuramos analisar nesse conjunto de audiências, como se davam as tensões e os conflitos presentes nos discursos relacionados à formação profissional na perspectiva da profissionalização. A partir dessas análises, identificamos quatro grupos distintos: reformadores (favoráveis à convergência da formação em uma única modalidade, a licenciatura); defensores (favoráveis à manutenção de ambas as modalidades de formação, licenciatura e bacharelado); debatedores (defendem a necessidade de um debate maior antes da tomada de qualquer decisão); mediador (membro do CNE que procurou mediar e organizar as discussões).

Desse conjunto de análises, foi possível concluir que a área da Educação Física passa por dificuldades na compreensão de formação sobre o ponto de vista da profissionalização, de

⁴¹ O convite para o evento, bem como o áudio na íntegra da referida audiência realizada em Brasília em dezembro de 2015 podem ser acessados no portal do Ministério da Educação a partir do link: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>.

modo que o campo é permeado por conflitos e tensões de diferentes grupos (SOUZA NETO et al., 2016). Assim, é necessário compreender as nuances que levam a área para esses debates muito mais do que posicionar-se efusivamente de um ou outro lado, embora o debate deva ser incentivado. De forma análoga, Castellani Filho (2016, p. 769) salienta: “será que estamos focando nossos esforços na direção certa? (...) Não é nos embrenhando no campo do ‘a favor’ ou ‘contra’ a eliminação da formação em nível de bacharelado que caminharíamos na direção de viabilizarmos a formação em EF da maneira defendida por nós”. Apesar desse movimento, como dissemos, essas discussões encontram-se “hibernadas”, mas deverão gerar futuros desdobramentos.

2.1.2 As políticas públicas e os limites da perspectiva aplicacionista

Todo esse conjunto de problemáticas apresentadas até aqui nos permite endossar o que procuramos frisar no início desse tópico: o campo político tende a considerar que as alterações no âmbito da formação profissional são a chave para toda e qualquer transformação necessária às reformas do sistema educativo. Essa visão, como veremos mais adiante, apresenta uma perspectiva bastante “aplicacionista” e desconsidera a perspectiva da prática profissional.

Um exemplo dessa perspectiva de proposição de mudanças na formação como fator crucial para as reformas políticas e que apresenta uma importante perspectiva de inter-relação entre os campos da política e da educação (e, consequentemente, o subcampo da formação de professores), é fornecido Duhigg (2014) ao analisar a importância do hábito no mundo corporativo. Esse autor, ao relatar a biografia de Paul H. O'Neill, empresário de sucesso nos Estados Unidos, aponta que ele começou a trabalhar ainda novo no setor público norte-americano. Na época da década de 1960 o país passava por uma crise no sistema de saúde pública, em especial, devido ao alto índice de mortalidade infantil. Após extensas pesquisas chegou-se à conclusão de que esse problema estava relacionado com o elevado número de recém-nascidos prematuros. Essa situação, por sua vez, estava relacionada à desnutrição das mães no período gestacional.

Dessa forma, a grande saída encontrada para se resolver esse grave problema de saúde pública foi melhorar a dieta das mães antes delas engravidarem. Como solução, criou-se inúmeros programas de nutrição no ensino médio. Para isso, a decisão apresentada foi melhorar a formação de professores para esse nível de ensino, alterando os currículos de forma a incluir

uma “base mais consolidada” de conhecimentos de biologia para que esses professores pudessem ensinar nutrição na escola, especialmente às meninas (DUHIGG, 2014).

A conclusão que se chegou, apresentada por Duhigg (2014), é que a deficiência na formação de professores estava na raiz do problema da mortalidade infantil nos Estados Unidos. A reforma educacional permitiu uma diminuição de 68% no índice de mortalidade infantil. Uma mudança no campo político que instituiu alterações no campo educacional e, em especial, no subcampo da formação de professores, permitiu que os EUA se tornassem um país muito mais seguro na questão da mortalidade de crianças de até um ano de idade.

Esse é apenas um exemplo de como o campo político pode influenciar o campo educacional (estando este último muitas vezes subordinado às intenções do primeiro). Qual o grande problema dessa constatação?

Se, por um lado, a importância dada à formação de professores pelo setor político pode indicar que o processo de profissionalização do ensino tende a ser incentivado pelas políticas públicas, por outro lado, a facilidade com que certas decisões são tomadas em busca das alterações na formação docente pode resultar em agravos consideráveis aos sistema sociopolítico, tornando-se arriscadas e não correspondendo com a realidade concreta. Assim, podemos considerar, como já existe extensiva literatura à respeito, que torna-se perigoso se referir ao subcampo da formação de professores como “*panaceia*” de todos ou de grande parte dos problemas sociais e políticos enfrentados na contemporaneidade.

No centro desse debate consta a visão deturpada da qual o campo político apresenta acerca das políticas públicas e da formação docente. Essa perspectiva centraliza-se em uma “*abordagem aplicacionista das políticas*”, a qual, por sua vez, propaga que uma alteração na esfera legislativa vai repercutir com a maior brevidade possível e dentro do que se estipula, em mudanças efetivas na prática.

Em linhas gerais, podemos considerar que essa visão apresenta inúmeros equívocos com relação às formas de implementação das políticas públicas no contexto educativo. Dentre os principais dilemas constata-se justamente a ineficiência desse “aplicacionismo”, a partir da forma impositiva com que concebe as proposições legais e desconsidera os contextos práticos e atores presentes na realidade social (ZEICHNER, 2013; TARDIF, 2012a; PERRENOUD, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1987; 1983).

Sendo assim, os professores e demais profissionais do ensino tendem a ser considerados apenas como “aplicadores” das teorias, normas, regulamentações e propostas de diretrizes elaboradas por especialistas, socialmente reconhecidos como conhecedores da profissão, com o aval dos políticos, os agentes com monopólio de poder dentro desse campo. O lugar da prática

profissional é diminuído a medida que ele não é compreendido como *lócus* produtor de saberes, sendo subjugado como “instância estanque” na qual as proposições devem ser desenvolvidas, ou seja, local de “aplicação” das ações legais.

Tardif (2012a) assinala que em boa parte das ocasiões, tanto o meio acadêmico, formado pelos estudiosos da área da educação, quanto o meio político, formado pelos envolvidos na elaboração das ações políticas para o ensino, compreendem os professores, que efetivamente estão nas ações profissionais na escola, como “aplicadores” de teorias, leis, diretrizes e regulamentações. Essa perspectiva desconsidera o trabalho docente como núcleo gerador de sentidos e significados da profissão, estando em desacordo com os processos que buscam legitimar a profissionalização do ensino.

Essa visão é ainda mais problemática ao se pensar na estruturação política nos países subdesenvolvidos (em desenvolvimento). Napier (2005), ao investigar as formas de implementação de políticas de transformação social na área da educação nessas nações, com diferenças sociais muito veementes, conclui que existe grande distanciamento entre a idealização e a realização. Se praticamente todos os países que elaboram reformas encontram dificuldades, naqueles mais pobres os obstáculos levam à consideração de ao menos dois fatores: a necessidade de se analisar suas fontes de origem, uma vez que é frequente a importação de alterações baseadas em modelos vindo de países mais desenvolvidos, e também a importância de se compreender as especificidades dos contextos, muitas vezes com agravantes tais como pobreza, desvantagens sociais, corrupção, dominação neocolonial, dívidas externas, expansão demográfica, etc. Há ainda os desafios oriundos especificamente das políticas voltadas para a educação, como a resistência dos professores e das comunidades, distribuição inadequada de recursos, corrupção, dificuldades por conta das dimensões geográficas, conflitos étnicos, diferenças entre a vida rural e urbana, entre outros (NAPIER, 2005). Em suma, essa interpretação demonstra a complexidade da análise política no campo educativo.

2.1.3 Algumas compreensões para a análise das políticas públicas e suas implicações à formação docente

Buscando avançar para além dessa visão aplicacionista das políticas públicas e considerando sua complexidade, procuramos desenvolver maneiras de compreendê-las de modo mais apropriado, coerente e crítico com suas formas de estruturação e implementação, a

partir dos meandros existentes nas práticas sociais. Assim, nos aproximamos da proposição dos “*ciclos das políticas*” (BALL; 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992).

Nessa perspectiva, os autores propõem uma forma heurística de se analisar as políticas públicas a partir de uma estrutura conceitual que as compreende de forma processual, mais especificamente, a partir de cinco diferentes contextos, denominados de “ciclos”. Esse processo não é estanque e abrange inúmeras singularidades, podendo ser compreendido como um potencial dispositivo de análise. Para Mainardes e Marcondes (2009), esse ciclo de políticas pode ser entendido como um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, valorizando certas categorias conceituais, tais como a “*atuação*” e a “*encenação*”.

O primeiro se refere ao *contexto de influência* e compreende as finalidades sociais, a relação com o legislativo, local de sua produção, bem como os discursos que formam a base política. O segundo contexto é o de *produção de texto*, ou seja, a materialização dos documentos de fato, assim como seus pareceres, comentários, publicações correlatas, etc., consolidando-se como a linguagem utilizada tendo como resultado as disputas e acordos. O terceiro, por sua vez, corresponde ao *contexto de prática*, local onde a política está sujeita às inúmeras interpretações e recriações de acordo com suas propostas, desenvolvimentos, articulações e usos. O quarto contexto é o de *resultados* e compreende a noção de justiça social e os impactos gerais e específicos que determinada política apresenta em sua interação com a prática, sendo necessário instrumentos suficientes para analisa-la adequadamente. Por fim, há o *contexto das estratégias políticas*, que diz respeito ao conjunto de atores sociais e políticos por elas influenciados direta ou indiretamente, além das possíveis desigualdades criadas por meio de sua implementação.

Partindo dessa perspectiva, podemos considerar que, em linhas gerais, as formas de instituição das políticas públicas educacionais no Brasil, bem como na Educação Física, tem procurado avançar nos contextos de influência e produção de textos. Podemos citar como exemplos os intensos debates em que algumas propostas tem sido submetidas, as diferentes instâncias de discussão e elaboração na qual, algumas vezes, há a abertura para o posicionamento de membros da sociedade civil, formas de apresentação das propostas com uso dos meios de comunicação, convites e consultorias de especialistas que procuram elaborar políticas adequadas e coerentes com pressupostos teóricos e éticos, instrumentos de prestações de conta e transparência de gastos, etc.

Todavia, considerando a natureza complexa e controversa da política educacional, pouca atenção tem sido dada aos contextos de prática e de resultados. Assim, o campo político não tem permitido que se estabeleçam de forma apropriada mecanismos de análise das interpretações e usos das políticas instituídas e, de modo ainda mais problemático, de avaliação

de seus impactos por meio da interação com os contextos de prática. Finalmente, o contexto das estratégias tem sido ainda mais negligenciado, de forma que o exame diagnóstico das possíveis desigualdades criadas pelas políticas e, a partir dessa interpretação crítica, a realização de alterações necessárias, ainda parece estar muito aquém do que seria minimamente aceitável para que as proposições não aconteçam à revelia da análise de sua efetividade prática.

Um exemplo que poderíamos arrolar nessa discussão consiste na análise crítica de programas como o PIBID, por exemplo. Apesar de sua importância e impacto social evidente, percebe-se que suas análises e avaliações não têm sido contempladas por cada uma das etapas do “ciclo das políticas”. Não questiona-se a relevância e pertinência de tal programa, porém, apesar de haver um grande número de produções à respeito, sobretudo em anais de eventos, a maior parte se trata de relatos de experiência, contemplando assim alguns aspectos pertinentes, mas longe de permitir sua consolidação política efetiva. Há exceções, como é o exemplo do relatório da Fundação Carlos Chagas que apresenta uma série de dados tanto da esfera macrossocial quanto microssocial desse programa (GATTI et al., 2014). Contudo, as análises por meio dos ciclos de políticas poderiam trazer mais evidências que permitiriam, inclusive, contribuir com a própria manutenção do PIBID nas políticas atuais, por exemplo.

Percebe-se, desse modo, de acordo com Ball e Bowe (1992), que há um engendramento complexo relacionado às dinâmicas políticas educacionais e que repercutem na forma como os professores são considerados por elas. Como salientam Bowe, Ball e Gold (1992), as proposições políticas educativas ora tendem a ter cunho mais prescritivo⁴², o que limita as possibilidades de envolvimento de quem atua na prática, ora mais “escrivível”⁴³, convidando (ao menos em partes) os agentes à participarem dos processos de tomada de decisão. Para esses autores, políticas como os currículos institucionais, por exemplo, por terem os docentes como atores centrais de sua implementação, devem ser compreendidos de forma a convidá-los, na medida do possível, a participarem ativamente de seu processo de implementação, fato que nem sempre ocorre.

Tardif, Lessard e Gauthier (2001) e Hargreaves (1994) denominam esse tipo de proposição na esfera política de “reformas de cima para baixo”⁴⁴. De acordo com esses autores, esse tipo de proposição apresenta caráter bastante prescritivo e tende a desvalorizar o trabalho docente, indo na contramão da perspectiva da profissionalização dos professores. Ainda, elas

⁴² Termo original em inglês: “readerly”.

⁴³ Termo original em inglês: “writerly”.

⁴⁴ Em inglês: “top-down reforms”, isto é, reformas que sejam implementadas de “cima para baixo”, em uma lógica hierárquica que desconsidera e desvaloriza a ação docente e seu protagonismo frente à dinâmica de efetivação do trabalho no âmbito educativo.

são implementadas, muitas vezes, a partir de discursos que dizem buscar a profissionalização, instituindo-se assim incoerências e contradições bastante evidentes e lesivas às reformas necessárias para que esse movimento possa ser efetivado.

2.1.4 As configurações do campo político, acadêmico e educacional e suas relações: propondo algumas interpretações

Como destacam Hargreaves et al. (2001), as evidências científicas até o momento indicam haver um abismo entre as prescrições advindas das pessoas responsáveis pela tomada de decisão das ações políticas (os políticos) e as práticas pedagógicas dos professores, especialmente quando os docentes não se sentem representados por essas proposições. Isso leva à compreender que, como salientam Tardif e Lessard (2014), a organização do trabalho escolar ultrapassa o âmbito da escola propriamente dita, uma vez que diferentes grupos sociais interferem diretamente em sua estrutura e organização. Procuramos apresentar as análises decorrentes do presente trabalho, ainda que de pano de fundo, a partir da compreensão dessas relações sociais entre diferentes atores, pois elas influenciam diretamente questões como a profissionalização docente, a compreensão de seus saberes, o desenvolvimento de uma Epistemologia da Prática, a valorização social da Educação Física, enfim, envolvem as relações entre os agentes inseridos nos campos que estruturam a complexa dinâmica social. Portanto, considera-se que: “a organização do trabalho escolar não tem nada de estático, mas é constantemente mobilizada e investida por atores sociais que estão em relação de poder uns para com os outros, e que procuram conquistar aí um lugar e beneficiar-se dela para atingir os seus próprios objetivos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 99).

Embora essas relações sejam complexas e envolvam múltiplos personagens que compõem o “*jogo político do sistema educativo*”, alguns autores tem procurado contemplar ao menos três contextos diferentes: *Escola*, *Universidade* e *Estado*, cada qual composto por agentes específicos que, em seu conjunto, permeados por intensas lutas e disputas, empreendem as ações que mobilizam a esfera educativa a partir de inúmeros tensionamentos no âmbito do poder. Apresentaremos assim algumas ideias baseadas em autores que buscaram analisar essas relações, focalizadas na perspectiva sociológica e imersas em delineamentos ligados à profissionalização do ensino e formação docente (TARDIF; LESSARD, 2014; SARTI, 2012; ALTET, 2001; ARROYO, 2001; TARDIF; LESSARD, 1999; NÓVOA, 1999b; HOUSSAYE, 1988; FREIDSON, 1986; SHULMAN, 1983).

Houssaye (1988), analisando as situações pedagógicas e suas relações, formalizou o que ficou conhecido por “*triângulo pedagógico*”. Nessa perspectiva, cada vértice do triângulo é formado por cada um dos três elementos: *professor – aluno – saber*. A relação do professor com o aluno se dá por meio do ensino. A do aluno com o saber repercute na aprendizagem. E, finalmente, saber e professor se relacionam a partir da formação/preparação. Assim, eventualmente, se configuram relações entre dois vértices, de modo que o terceiro acaba sendo negligenciado, embora ainda faça parte do triângulo. Dessa forma, esse autor propôs a analogia com o jogo de *bridge*⁴⁵, no qual há a figura do “morto”, que está na atividade mas não participa ativamente das ações.

Essa perspectiva foi explorada e escrutinada por Nóvoa (1999b) em seu clássico livro denominado “*Profissão Professor*”. O autor apresenta uma série de “triangulações” acerca dos processos de exclusão dos professores frente às demandas de tomada de decisão e perda da representatividade social na realidade contemporânea. Em uma dessas analogias, denominada de “*triângulo político*”, o autor representa de forma geral os modos de organização do sistema político, e que compõem em seus vértices: *Professores – Estado – Pais/Comunidade*. Contudo, mantendo a analogia do “*bridge*”, o autor reforça que eventualmente um dos jogadores ocupa o lugar do “morto”, participando das ações sem poder interferir diretamente em seu desenvolvimento. De acordo com o autor, atualmente, as ações políticas buscam privilegiar os laços entre Estados e pais/comunidade, desconsiderando em partes o papel dos docentes nesse processo.

Ainda de acordo com esse autor, se historicamente as práticas institucionalizadas de educação relacionaram as transações diretas de professores com pais/comunidade com a mediação da Igreja, a partir do século XVIII o Estado passa a consolidar-se nesse processo, primeiramente privilegiando a ligação direta com os professores. No entanto, nos dias atuais, é possível observar cada vez mais o reforço de laços entre Estado e pais/comunidade, desprivilegiando assim o papel dos professores nesse processo (NÓVOA, 1999b).

⁴⁵ O *bridge* é um jogo de cartas (carteado) originado na Inglaterra e bastante comum em países europeus, como Portugal, ou de colonização inglesa (exemplo: Austrália). Ele se desenvolve em duplas, cada qual posicionado de frente um para o outro (seguindo o direcionamento dos pontos cardeais: linha Norte-Sul e linha Leste-Oeste). Duas duplas se enfrentam, totalizando quatro pessoas em ação (obrigatoriamente). Cada uma dessas pessoas recebe 13 cartas embaralhadas e distribuídas no sentido horário. A dinâmica consiste de dois momentos: leilão e carteio. Para a presente análise, é importante compreender o papel do “morto”. A dupla de jogo ganhadora da disputa na fase de leilão é formada por um jogador que será o “carteador” da rodada e o outro, que será o “morto” o qual, por sua vez, expõe suas cartas logo na primeira jogada, não podendo interferir ativamente nas ações (apresentando uma participação passiva na rodada). Por meio de intensas negociações, busca-se cumprir os “contratos” firmados na fase de “leilão”. A efeito de curiosidade, o jogador passivo da rodada, o “morto”, em inglês é denominado de o que está na posição de “*dummy hand*”, que pode ser traduzido literalmente pelos substantivos “posticho”, “fantoche”, “boneco”, ou pelos adjetivos “inerte”, “fictício”, “fantasma”.

Inspirada nesse aforismo, Sarti (2012) ilustra essa relação triangular entre *professores da escola, universidade e Estado* a partir das complexas configurações provenientes entre esses agentes. Essa visão apresenta uma abordagem analítica mais crítica com relação aos condicionantes políticos do poder público e da formação universitária, substituindo o modelo de Nóvoa (199b) que envolvia a esfera dos pais/comunidade. Nesse sentido, a autora indica que as relações estabelecidas entre cada “vértice” dessa triangulação são desiguais e tendem a desconsiderar e desvalorizar os docentes. A proposta da autora envolve, por um lado, o empoderamento dos professores com uma relação mais profícua e com maiores trocas entre este grupo e a universidade e, por outro, a diminuição da regulação do poder público, o qual deveria passar para o lugar do “morto” na configuração social desse “jogo”.

Arroyo (2001) é outro autor que apresenta perspectiva semelhante, embora não faça as analogias anteriores com relação aos jogos e suas configurações. De acordo com esse autor, há divergências quando se busca compreender as reformas curriculares. Nesse sentido, são três grupos sociais distintos analisados: os *professores* (quem efetivamente implementam as reformas na prática); o *Estado*, composto pelo governo e secretarias administrativas (os que decidem sobre os processos de inovação escolar); os *acadêmicos e pesquisadores* (que possuem a escola como seu objeto de estudo). Muitas vezes, esses três grupos não estão articulados entre si, de forma que um não contribui de maneira significativa com os anseios, necessidades e pretensões do outro, gerando inúmeras tensões. As relações hierarquizadas provocadas por essas tensões desembocam na desvalorização do trabalho docente como núcleo estruturante de sua profissão (ARROYO, 2001).

Nessa direção, Freidson (1986) nos ajuda a pensar essa mesma relação entre diferentes agentes, permeados por relações de poder e busca pelo monopólio político em designação ao campo socioprofissional no qual os professores se inserem. O autor apresenta três grupos sociais distintos, sendo que cada um exerce determinado nível de controle sobre o campo social, bem como sobre os demais grupos: os *gestores*, no qual fazem parte os políticos, os administradores do ensino, agentes em posições de liderança política, etc.; os *produtores de saber*, representados pelos professores universitários e pesquisadores em geral e; os *práticos*, isto é, os professores realmente envolvidos com as ações profissionais nas escolas (FREIDSON, 1986).

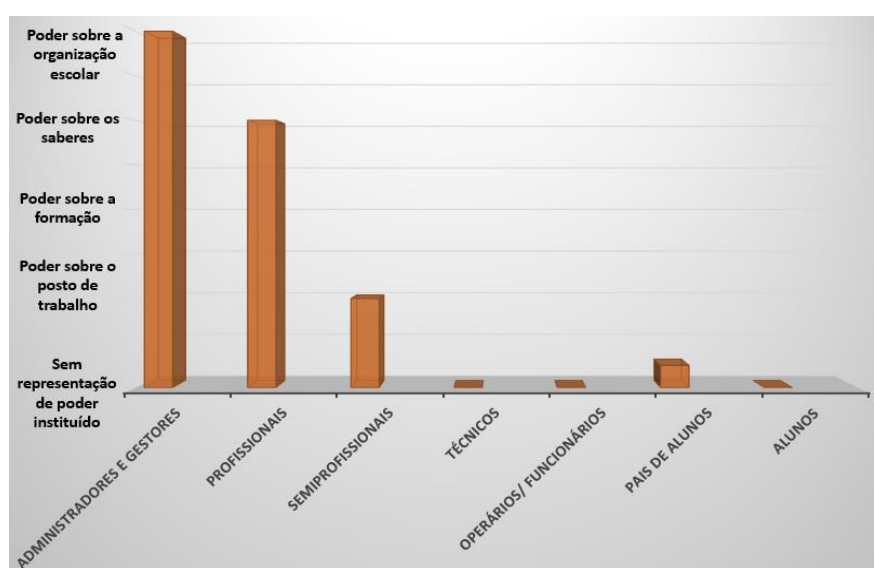
Shulman (1983) também apresenta perspectiva semelhante. O autor procura analisar a tensão que para ele é o elemento central no ensino: a relação ambígua entre autonomia profissional e obrigação social. O autor analisa a relação entre busca por autonomia e controle a partir de três grupos: *práticos (professores) – acadêmicos (universidade) – elaboradores de*

*políticas*⁴⁶ (*políticos*). Ainda para o autor, o ensino e os sistemas educativos devem ser simultaneamente responsáveis do ponto de vista de certos aparatos de controle e livres com relação à autonomia profissional, o que tende a gerar inúmeras contradições.

Consideramos que a abordagem de divisão entre três grupos por meio da configuração das triangulações entre professores de escola, universidade e Estado é extremamente profícua e contribui de forma bastante proeminente com as análises sociais sobre o ensino. Contudo, grosso modo, ela pode ser considerada simplificada, como ressaltam Tardif e Lessard (2014). Para os autores, outros grupos sociais contribuem para a organização do trabalho escolar. Assim, eles consideram sete grupos: *administradores e gestores* (diretores, vice-diretores, coordenadores, etc.); *profissionais* que realizam serviços na escola (psicólogos, orientadores, etc.); *semiprofissionais* (professores regulares, pedagogos, etc.); *técnicos* (readaptação e inclusão, de leitura, auxiliares, etc.); *operários e funcionários diversos* (secretários, empregados de manutenção, etc.); *pais de alunos*; *alunos*.

A análise de Tardif e Lessard (2014) busca explorar essas diversas relações provenientes do âmbito educativo por meio de quatro formas de manifestação de poderes: poder de *organização do trabalho escolar*; poder de *agir diretamente sobre o posto de trabalho*; poder de *controlar a formação e a qualificação*; poder sobre os *conhecimentos do trabalho*. A partir dessa perspectiva, elaboramos uma configuração gráfica dessas relações.

Figura 1 – Gráfico ilustrativo das representações dos diferentes poderes dos grupos que compõe a organização do trabalho escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.
Baseado em Tardif e Lessard (2014, p. 97).

⁴⁶ Termo original em inglês: “policymakers”.

A partir desse gráfico, baseados em Tardif e Lessard (2014), podemos compreender que os únicos agentes que contemplam integralmente todas as esferas de poder são os administradores e gestores. Além disso, diferentemente de todos os outros, somente os membros desse grupo têm o poder sobre a organização do trabalho escolar (controle das relações de grupo, planejamento do trabalho, organização do tempo e espaço organizacional, etc.). Os profissionais que realizam ações na escola (exemplo: psicólogos), apresentam certos níveis de poder, uma vez que têm resguardadas certas distinções oriundas das conquistas de seus grupos ocupacionais. Os professores (considerados pelos autores como “semiprofissionais”), por sua vez, apresentam pouco poder sobre o posto de trabalho e sobre a formação, e nenhum poder sobre seus saberes e organização escolar. Os grupos de técnicos, operários/funcionários e alunos não apresentam qualquer tipo de poder. Finalmente, os pais apresentam pouco poder sobre a organização escolar, e nenhum poder nas demais instâncias.

Essa construção analítica nos ajuda a compreender o caráter dinâmico oriundo das relações sociais dentro do contexto escolar especificamente. Além disso, permite uma compreensão mais aprofundada das relações de trabalho, centrais para o processo de formação e de profissionalização do ensino. Analisaremos a condição particular dos professores dentro desse quadro social de forma mais aprofundada mais adiante, sobretudo no quadro teórico-conceitual.

Em decorrência das análises apresentadas até o momento, em especial à importância de se compreender o triângulo de relações entre os agentes na esfera educativa e formativa (SARTI, 2012; ARROYO, 2001; NÓVOA, 1999b; FREIDSON, 1986; SHULMAN, 1983) sentimos a necessidade de articulá-lo de forma mais dinâmica com outros agentes, permeando-o pela compreensão das relações de poder. Além disso, como apresentaremos, retomamos a abordagem do “*jogo de bridge*” para pensarmos em outras possibilidades representativas dessas relações.

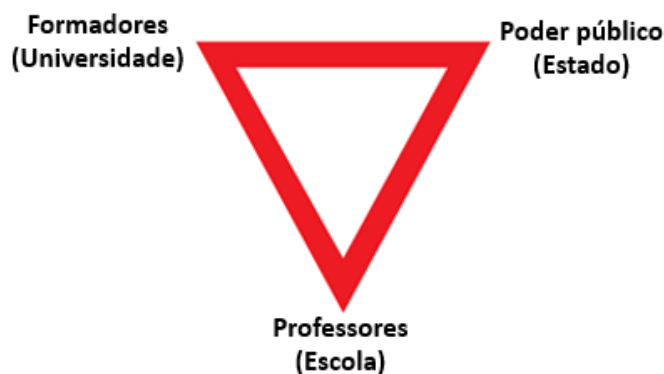
Altet (2001), por exemplo, ao se referir à relação entre pedagogia e ensino, critica o modelo pedagógico triangular relacionado aos vértices: professor – aluno – conhecimento. Para a autora, o ensino pode ser compreendido também como um processo tanto de tratamento de informações, quanto de tomada de decisões. Por isso, a dimensão relacional e as trocas com os alunos são situações determinantes. A autora propõe um modelo mais dinâmico que compreende quatro dimensões, todas baseadas em interações recíprocas: *aluno – professor – conhecimento – comunicação*. Essa análise focaliza o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e não leva em conta os condicionantes políticos e a esfera macrossocial.

Ora, a triangulação entre os vértices que compõe a configuração escolar, mesmo tendo em vista a perspectiva específica da formação, como ressalta Sarti (2012), nos auxilia em um duplo sentido: expandir a visão acerca das relações sociais e dos grupos que interagem dentro desse campo e compreender que essas relações de poder são marcadas pela contínua desvalorização do grupo dos professores. Porém, outros agentes e outros processos podem ser vinculados a essas interações, o que nos instigou a procurar expandir de certa maneira o triângulo anteriormente apresentado.

Para isso, retomamos a perspectiva do “*jogo de bridge*”: essa atividade só é realizada, imperativamente, se houver quatro componentes⁴⁷. Além disso, nesse jogo, sempre haverá certas funções, isto é, em toda rodada, alguém dará as cartas e alguém fará o papel de “morto”, por exemplo. No entanto, as funções vão se modificando durante sua realização. A analogia dos pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste) presente no jogo indica também que existe uma certa relação pré-determinada entre sujeitos, pois sempre se estará em frente ao companheiro de jogo e perpendicular aos adversários.

De posse dessas informações, em um primeiro momento, começamos por pensar na constituição de um “*triângulo invertido*” que pudesse representar os diferentes atores em um outro tipo de relação, de forma que um dos vértices ficasse apontado para baixo. Nesse vértice, encontrar-se-ia os professores da educação básica (escolar). Essa perspectiva nos pareceu em um primeiro momento oportuna, pois simboliza a instabilidade dessa triangulação, sustentada pelos agentes como o menor capital simbólico na esfera das interações com os demais. A figura 2 ilustra essa analogia.

Figura 2 – O “triângulo invertido” na configuração das relações entre grupos sociais no campo educativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

⁴⁷ Existem formas adaptadas de *bridge* para um número menor de pessoas, tais como o “*Bridge for two*”, mas não correspondem em termos de popularidade ao formato “clássico”.

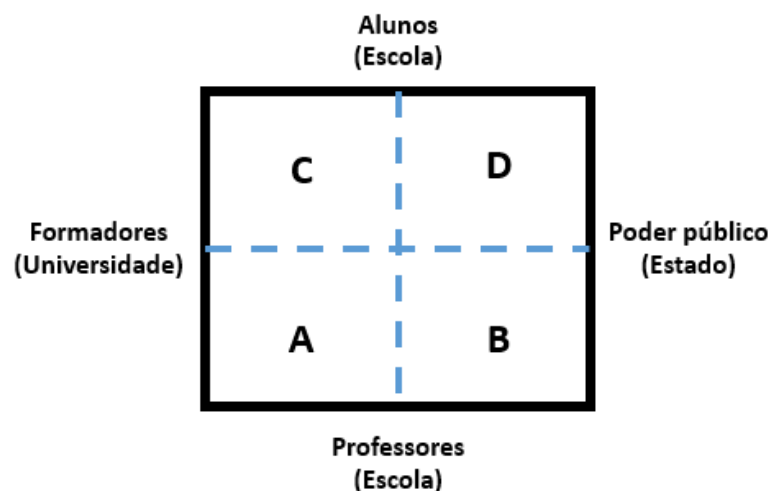
Curiosamente, esse triângulo invertido representa para o Código de Trânsito Brasileiro o sinal de placa de “*Dê a preferência*”, o que não deixa de ser uma analogia oportuna, uma vez que a “preferência” não costuma ser sinalizada aos professores.

No entanto, a necessidade de se incluir um quarto grupo nessa configuração se tornou ainda mais veemente. Assim, compreendemos que seria necessário inserir os **alunos** como grupo o qual, não de outro modo, também representaria a instância da escola (assim como os professores). Temos ciência de que os alunos não fazem parte diretamente do processo de formação de professores, fortemente vinculado às Instituições de Ensino Superior (IES) e ao âmbito normativo político. Todavia, eles também estão presentes nesse processo integrando a estrutura formativa no campo educacional, haja vista na relação proveniente nos estágios curriculares, por exemplo. Mais do que isso, os alunos fazem parte de uma espécie de “*lógica interna*”⁴⁸ do que se compreende como processo de escolarização, correspondendo ao núcleo estruturante do sistema escolarizado formal. Eles são, assim, o meio e o fim do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Tanto é que nas proposições de Altet (2001) e Houssaye (1988) esse grupo é apresentado com destaque, haja vista que esses autores se referem à relação pedagógica propriamente dita.

Dessa forma, reconfiguramos o triângulo e, a partir disso, estabelecemos uma articulação entre quatro grupos de agentes inseridos nesse processo formativo na relação entre os campos educativo (escolar) e acadêmico (formativo), compondo assim um “quadrado” da relação entre os sujeitos do campo educativo e da formação docente. Os grupos se posicionam nesse quadrado em dois pares, um de frente para o outro, sendo os professores em congruência com os alunos e o poder público de frente para a universidade, conforme a figura 3.

⁴⁸ Para o conceito de “lógica interna”, nos apropriamos da abordagem da *Praxiologia Motriz*, fazendo inferência ao nosso contexto de estudo. Para Parleabas (2001), a lógica interna representa o sistema de características de uma determinada ação motora sem o qual ela se desconfiguraria e se descaracterizaria. Da mesma maneira que determinadas condições são fundamentais para se realizar determinada prática corporal (a oposição entre indivíduos nas lutas ou o implemento bola no futebol), consideramos que certas questões são estruturantes do que se entende por escola e sistema escolar. Assim, é possível haver a dinâmica escolar sem uma sala de aula, por exemplo, a partir da realização das atividades em outros espaços, sobre outras estruturas (a sala poderia ser caracterizada como pertencente a “*lógica externa*” da escola, em um sentido praxiológico). Todavia, não se pode existir processo escolarizado formal sem um sujeito que aprende (aluno). Esse elemento faz parte do núcleo básico elementar estruturante e, por isso, o compreendemos como sendo uma característica da “lógica interna”, assim como o é o professor, o saber a ser ensinado, etc.

Figura 3 – O quadrado formativo e suas interações na configuração das relações entre grupos sociais no campo educativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa nova configuração se assemelha ainda mais ao espaço geométrico do “*jogo de bridge*”. Os grupos apresentados, *professores – alunos – universidade – poder público*, posicionam-se nesse quadrado de forma muito semelhante aos pontos cardeais, a partir das orientações Norte, Sul, Leste e Oeste (também referência ao jogo supracitado). As posições dos sujeitos foram pensadas de forma estratégica, mantendo a configuração do triângulo invertido (professor no centro inferior, com o poder público à sua direita e a universidade à esquerda) e acrescentando os alunos de frente aos docentes (o que seria a posição “norte”).

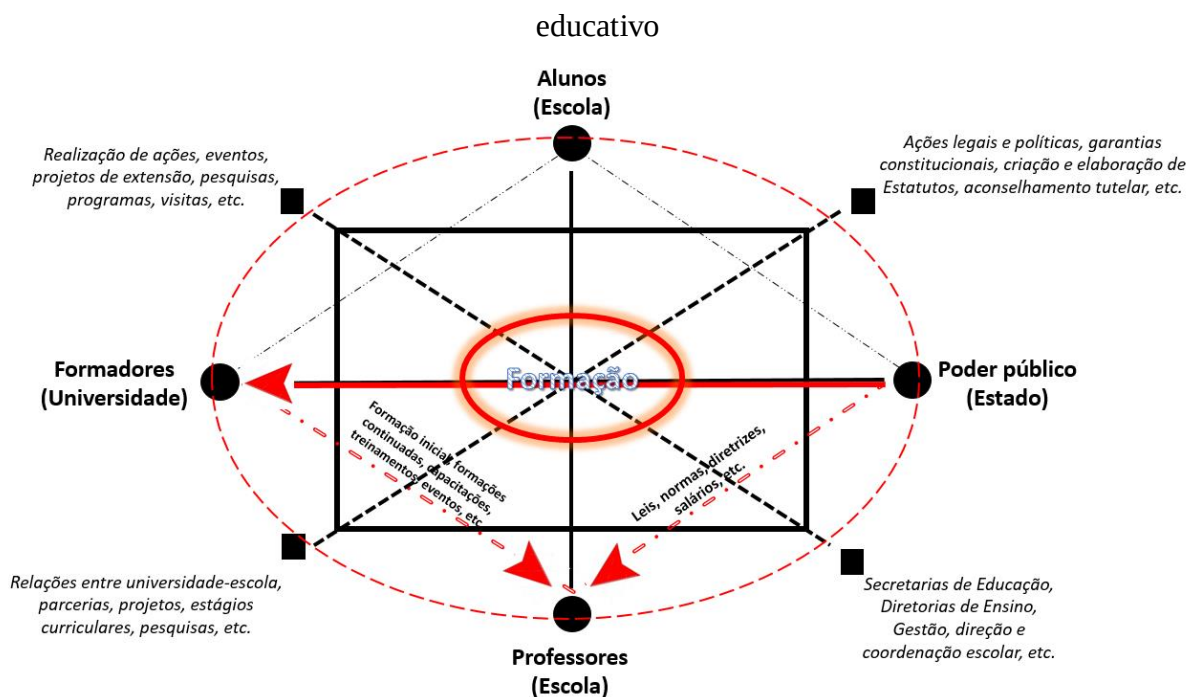
Como resultados desse quadrado formativo, emergem quatro quadrantes, originados de cada uma das relações apresentadas. Dessa forma, no **quadrante A**, tem-se a interação entre formadores da universidade e centros de formação com os professores. Essa relação se dá por meio dos processos formativos iniciais e continuados, bem como todas as outras possibilidade de relação, tais como cursos, parcerias, etc. O **quadrante B**, por sua vez, apresenta a relação hierarquizada entre poder público e professores, materializada por meio das leis, normas, diretrizes, orientações, vínculos empregatícios, etc. Já os **quadrantes C e D** apresentam a relação entre universidade e Estado, respectivamente, com os alunos. Essa interações, em princípio não são tão diretas, mas acontecem a partir de alguns condicionantes. Há ainda as linhas que direcionam as relações, isto é, dos professores com os alunos e do poder público com a universidade.

Entretanto, mais uma vez, essa configuração nos pareceu limitada, até mesmo por não estabelecer as relações entre universidade e poder público com os professores, tal como no

triângulo. Ademais, outras relações emergiram desse processo, bem como outros grupos pareceram apresentar certa congruência e, dessa forma, precisariam ser representados.

Finalmente, compreendemos que a relação dentro desse quadrado deveria apresentar certas relações provenientes da triangulação anteriormente apresentada, bem como representar as interações de modo mais dinâmico e interativo. Além disso, a partir da relação com os pontos cardeais, encontramos que no vértice de cada quadrante havia grupos ou representações que deveriam compor nossa configuração. Como saída, procuramos ampliar as orientações dos pontos cardeais tal qual apresentado pela Rosa dos Ventos, isto é: *Norte, Sul, Leste, Oeste*; e também os pontos colaterais: *Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste*, que atravessam perpendicularmente cada um dos quadrantes. Assim, conseguimos delimitar as relações de forma didática a partir do quadro configuracional abaixo descrito pela figura 4.

Figura 4 – Dinâmica da configuração interativa e relações entre grupos sociais no campo educativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa representação, procuramos apresentar a configuração do campo educativo frente a lógica de suas relações entre diferentes grupos que os constitui, permeados pela articulação com as dinâmicas de poder, mesmo compreendendo que certos agentes (a exemplo dos alunos) apresentam pouca proeminência nesse processo decisório vinculado às estruturas de poder, devido à própria lógica que rege o campo educativo, avesso ao empoderamento estudantil em boa parte de sua constituição. No centro desse processo, justamente no ponto de interseção de todos os tipos de relações representadas pelas linhas, encontra-se o que denominamos de

“*formação*”, aqui entendida em sentido amplo para apresentar todos os processos formativos, seja da universidade com os professores ou destes com os alunos.

Os círculos escuros representam os quatro grupos principais desse processo: *professores – alunos – universidade – poder público*. Do vértice de cada quadrante emergem quatro tipos de grupos ou relações que precisam ser consideradas, pois fazem parte do processo (representados por pequenos quadrados escuros). **Do quadrante A** tem-se as *relações diversas entre universidade e escola* (e professores), tais como estágios, pesquisas, projetos em comum, etc. **Do quadrante B**, proveniente da relação *entre Estado e professores e escola* tem-se o papel das *Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino, Equipe Gestora escolar* (direção, vice direção e coordenação), etc. **Do quadrante C** tem-se a relação entre poder público (Estado) com os alunos, o que acontece por meio das *garantias constitucionais à educação, oferecimento de acesso e vagas, aconselhamento tutelar, elaboração de leis e estatutos* (a exemplo do Estatuto da Crianças e do Adolescente – ECA), etc. **Do quadrante D**, finalmente, tem-se a *relação universidade com alunos*, que acontece usualmente de forma esporádica, a saber: *realização de eventos, oferecimento de projetos de extensão, aberturas para programas e visitas, estudos do meio*, etc.

Cada grupo descrito apresenta relações com os demais por meio das linhas ilustradas na representação. No caso da relação entre poder público e universidade essa relação é descrita por uma linha contínua (também parte do triângulo invertido), demonstrando que trata-se de um vínculo mais consistente. No entanto, há uma seta que indica que, de alguma forma, há certa hierarquia do Estado na relação com o contexto formativo. O triângulo invertido permanece na figura e é representado pelas linhas pontilhadas entre Estado e universidade para com os professores. O caráter pontilhado indica que essa relação é muitas vezes ‘incontínua’ e, por isso, nem sempre existe, ou seja, os professores ocupando mais uma vez o lugar do “morto”. Há setas que indicam a hierarquia proveniente dessa relação.

As relações entre poder público com os alunos é indireta e, por isso, representada pela linha pontilhada mais clara. Da mesma forma é instituída a relação entre universidade e alunos, uma vez que não se apresenta uma relação contínua e sistemática entre esses grupos e suas instâncias.

Permeando todas as relações e agentes temos um círculo pontilhado. Esse círculo representa a perspectiva dos “saberes”. Sendo assim, as diferentes relações entre os grupos é permeada por diversas formas de estabelecimento de saberes que se estruturam interligados com a esfera do poder. Esses saberes são múltiplos e variados, oriundos de diferentes fontes, mas permeiam todo o processo educativo, por isso, foram representados de forma pontilhada,

uma vez que não são necessariamente orquestrados de forma contínua e sistemática, mas são desenvolvidos no decorrer das ações e por meio dos diferentes processos interativos.

Essa proposta apresenta cunho didático de representação dessas relações. Essa configuração não é capaz de representar toda a complexidade e dinamicidade proveniente do campo educacional. Não incluímos, por exemplo, os pais e demais responsáveis legais pelos alunos dentro dessa dinâmica. Também não foram contemplados alguns funcionários e prestadores de serviço da escola. Porém, acreditamos que ele nos permita estabelecer algumas inter-relações (ainda que limitadas) que nos ajudará na análise do contexto social a partir de uma abordagem que vincule os processos pedagógicos com as dinâmicas sociológicas, baseados em diferentes agentes sociais e suas relações entre os campos formativo e educativo.

De forma a estender as perspectivas apresentadas, uma última ressalva se faz na ordem de posicionamento dos quatro grupos principais, em especial com relação aos *alunos*. Apresentá-los como sendo o ponto “*norte*” da configuração ilustra algumas perspectivas importantes referentes à sua valorização dentro do processo educativo, como já procuramos frisar. Porém, além disso, tê-los nessa posição estratégica é compreender que, de alguma forma, as interações provenientes são norteadas para este grupo, isto é, as mudanças, transformações e reformas apresentam como finalidade desenvolver o processo educativo e, consequentemente, formar alunos de modo mais adequado, mesmo que seu empoderamento frente aos processos decisórios seja ínfimo ou quase inexistente dentro das relações de poder provenientes desse quadro. O próprio Movimento de Profissionalização do Ensino emergiu da constatação das deficiências de tal sistema principalmente com relação aos alunos formados. As reformas tem como finalidade desenvolver os processos de ensino e aprendizagem e os procedimentos formativos buscam melhorar a qualidade docente, pois são eles que se relacionarão cotidianamente com os alunos. O âmbito da pesquisa sobre o ensino também deve procurar valorizá-los de alguma forma, independente das teorias as quais lança-se mão. Consideramos que o grupo dos alunos não é o que necessariamente norteia as dinâmicas interativas das relações de poder no quadrado da formação, uma vez que essa relação está mais ligada às representações e objetivos que os grupos envolvidos apresentam com relação ao corpo discente no processo educativo, no entanto estão sempre presentes nesse cenário, apesar do pouco capital simbólico existente nessa configuração dos alunos para com os outros grupos. Em suma, os alunos, quer no nível do discurso, quer no nível ideológico, quer na esfera pedagógica ou relacional, “norteiam” boa parte desse complexo processo.

2.1.5 As configurações do campo político na realidade social e suas implicações ao contexto formativo

A partir de todo esse conjunto de representações, nos incutimos na necessidade de se repensar tais perspectivas sob o ponto de vista das relações de poder ancoradas no sistema educativo. Para isso, nos aproximamos da abordagem de Pierre Bourdieu sobre o que tem sido denominado de “teoria dos campos”, pois ela parece contribuir para a compreensão, ao menos em parte, dessas relações. De forma específica, procuramos analisar essa conjuntura apresentada a partir da compreensão de “campo político”.

De acordo com Bourdieu (1989), toda análise política deve ter como fundamento as determinantes econômicas e sociais relacionadas à divisão do trabalho político. Assim como os demais, o campo político é também compreendido como campo de forças e de lutas nos quais os agentes buscam transformar as relações de força existentes em um dado momento. Essas relações tendem a ser alteradas historicamente, tendo em vista se tratar de um campo em transformação, uma vez que não pode ser considerado como um “império”, por exemplo.

A desigualdade na distribuição dos instrumentos de produção na sociedade faz com que as lutas e disputas no campo político pelos agentes com e sem o monopólio do poder sejam bastante complexas. Nessa perspectiva, parte-se de algumas premissas políticas vinculadas a um conjunto de autores oriundos da sociológica. Em especial, destaca-se a contribuição de Max Weber (1946). Apesar de compreender o conceito de política como algo extremamente amplo, uma vez que compreende qualquer tipo de liderança independente em ação, Weber (1946) delimita que normalmente tal processo é desenvolvido pelo Estado, que clama pelo monopólio da legitimação do uso de força física em um determinado território.

Para Bourdieu (2000), apesar da busca pelo monopólio do poder se dar por um pequeno grupo inserido dentro do campo político, usualmente formado por agentes dotados de capital cultural e simbólico para exercê-lo, denominados pela expressão de “políticos”, existem inúmeras inter-relações entre este campo e os demais. Tal fato se deve uma vez que as proposições elaboradas nesse campo (por meio das leis, por exemplo), de diversas maneiras, interferem diretamente nas relações sociais, a exemplo das relações e configurações do sistema educativo analisadas. Ainda, nas sociedades democráticas, os políticos são escolhidos justamente pelos agentes de outros campos, causando relações que variam entre a dependência, o privilégio e a subordinação. Portanto, para o autor, o campo político precisa manter uma relação muito próxima com os indivíduos externos a ele, porque os agentes políticos derivam sua legitimidade da representação dos cidadãos (BOURDIEU, 2000).

Na perspectiva das políticas públicas, Dubois (2015) salienta que o campo político gera, a partir de suas interações, tanto produções simbólicas, tais como opiniões de especialistas, construções ideológicas, visões de mundo, etc., quanto práticas de intervenção, tais como as leis, normas, regulamentações, decisões orçamentárias, reformas, alocação de recursos, etc. Nesse sentido, as reformas educativas podem ser compreendidas como produções simbólicas oriundas de relações entre campos (entre o campo político e o educacional, por exemplo).

Compreender as políticas públicas (de modo geral) e as reformas educacionais (inseridas no campo educativo), como produções simbólicas consiste de considerá-las como instrumentos de dominação e, portanto, como componentes do poder simbólico exercido pelos agentes no interior do campo político (dotados de capitais e detentores de monopólio). Essa conjuntura social é representada pelo que Bourdieu (2010) denominou de “sistema simbólico”. Para o autor, os códigos jurídicos, por exemplo, correspondem à um universo simbólico (assim como o mito, a arte, a religião, a ciência, a língua, etc.). Nesse sentido:

(...) é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (BOURDIEU, 2010, p. 11).

Dubois (2015) salienta que, como em outros campos, as políticas públicas produzidas no interior do campo político tem que ser analisadas como o produto de relações sociais, nesse caso, baseadas na multiplicidade de relações e diversidade de posições entre os agentes. Para o autor, as proposições políticas, das quais se inserem as reformas do sistema educativo, são produtos das práticas e representações dos agentes envolvidos e, portanto, determinadas por características sociais, interesses e posições objetivas dos agentes.

Trazendo essa perspectiva para o contexto das relações sociais entre os grupos que interagem entre si no sistema educativo, podemos considerar que cada qual apresenta suas especificidades, de forma que, dentro do jogo social, buscam competir e cooperar entre si em busca de sua legitimidade. Assim, *Estado (pode público)*, *universidade (formadores)* e *professores (escola)* estão inseridos em três campos distintos, porém muito interligados: *campo político*, *campo acadêmico* e *campo educacional*, respectivamente. A multiplicidade e dinamicidade das relações provenientes entre os agentes de cada grupo se dá, justamente, por conta dessa dinâmica social, altamente complexa e fruto de muitas disputas e que buscam influenciar e afetar diretamente uns aos outros. No entanto, as interligações provenientes das configurações entre os campos são hierarquizadas, tendo em vista a proeminência do campo

político frente aos processos decisórios tanto do campo acadêmico quanto profissional no contexto escolar.

Rufino, Benites e Souza Neto (2018), ao analisarem as relações das políticas públicas com a área da formação de professores de Educação Física no Brasil a partir da concepção de campo de Bourdieu, concluem que política, educação e ciência, apesar de comporem campos distintos, são todos integrantes da realidade social. Sendo assim, é necessário que haja maiores articulações e diálogo crítico no sentido de desenvolvimento de reformas no âmbito educacional que possam possibilitar interações que permitam o desenvolvimento do processo educativo, bem como a profissionalização dos professores. Nas palavras de Flores (2014, p. 864) “assim, para além do questionamento das políticas e do modo como estas são implementadas, é essencial analisar a forma como elas têm afetado o trabalho das escolas e dos professores, e fundamentalmente o modo como seu profissionalismo tem sido (re)definido”.

2.1.6 Algumas considerações: é possível mudar esse jogo?

Consideramos que reformas educacionais são mais do que importantes. Com efeito, elas são fundamentais à medida que instituem os fundamentos e alicerces das transformações que podem vir a ocasionar melhorias efetivas ao sistema educativo. O Movimento de Profissionalização do Ensino, por meio de uma série de iniciativas, tem buscado justamente que sejam realizadas transformações significativas nos sistemas de ensino tendo em vista a maior valorização dos professores. Contudo, boa parte das mudanças em leis e reformas educacionais tem-se desenvolvido em contextos bastante contraditórios. Diversos autores salientam que as principais eloquências das reformas entre as décadas de 1980, 1990 e anos 2000 se deram tendo em vista o maior controle do trabalho docente, padronização de currículos, standardização do ensino, incremento das avaliações em larga escala, perda da autonomia docente, entre outras ações. Em suma, podemos considerar que estas são iniciativas que distanciam-se da perspectiva de profissionalização (TARDIF; LESSARD, 2014; 2011; TARDIF, 2012a; HARGREAVES, 2003; 2000; 1994; HARGREAVES et al., 2001; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; SHULMAN, 1987a; HOLMES GROUP, 1986).

A analogia de Nóvoa (1999b) sobre o professor representando o “lugar do morto” no jogo de *bridge* é bastante interessante uma vez que ressalta, como o próprio autor admite, que os professores estão presentes em todo e qualquer discurso ligado à área da educação. No entanto, falar sobre os docentes não significa, grosso modo, reconhecê-los como atores ativos

do processo educativo. Enquanto profissionais do ensino forem representados como “referentes passivos” dentro do complexo sistema político da educação, pouco se pode esperar de efetividade para a profissionalização dos professores. Com efeito, boa parte das políticas públicas acabam reforçando esse papel “passivo” dos professores. O autor arremata: “as realidades educativas são paradoxais e, muitas vezes, contraditórias. Todo o esforço teórico para as tentar compreender tem de fugir às linearidades explicativas e refletir a complexidade das posições em confronto” (NÓVOA, 1999b, p. 10).

Sarti (2012), problematizando sobre a hipótese da passividade docente na configuração do “jogo da formação” questiona provocativamente se mesmo os professores ocupando o lugar do “morto”, ainda assim, eles seriam ou não capazes de transformar esse modelo político estabelecido, produzindo de forma silenciosa um “jogo diferente”.

Assim, podemos concluir que, diferente do “*jogo de bridge*”, na configuração das relações interativas no sistema escolar não há igualdade de condições iniciais. As “*regras*” desse jogo são decididas pelo grupo com monopólio do poder político. Essas “*regras*” tendem a ser alteradas, muitas vezes durante a realização do próprio “*jogo*”, buscando coadunar com os interesses políticos. Dessa forma, é esse grupo que acaba “*dando as cartas*” do “*jogo*”. Da mesma forma, a figura do “morto”, tende a ser vinculada corriqueiramente aos professores (e também aos alunos). A universidade apresenta um papel paradoxal, ora alinhando-se ao Estado, mantendo-se como antro do conhecimento institucionalizado, ora buscando aproximar-se do âmbito da escola, por meio de relações mais emparelhadas e parcerias mais efetivas que, embora não representem a totalidade das ações, não podem ser desconsideradas.

Da mesma forma que procuramos apresentar em trabalho que analisa o âmbito da formação de professores na Educação Física e suas relações com as políticas públicas (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2018), consideramos que, apesar de alguns avanços, estamos em um momento denominado por Bourdieu (1984b) de “*hysteresis*”: o intervalo de tempo entre a incidência de uma força social e o desenvolvimento dos seus efeitos através da mediação de sua real incorporação. A Educação Física pode avançar para um patamar mais elevado, mas pode estar voltando sempre para uma condição anterior.

Sendo assim, registra-se a necessidade de estudos que acompanhem essa perspectiva e continuem a olhar para o cenário das políticas públicas e da Educação Física tendo como intuito perceber aquilo que muitas vezes não está realmente evidente e que faz parte do “*jogo do campo*” (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2018).

2.2 O lugar da prática na formação e no trabalho docente de professores de Educação Física: em questão, as Idades da Prática da Educação Física no Brasil

No item anterior, focalizamos a problemática das reformas educacionais e a constituição das interações provenientes entre os diferentes campos sociais, bem como suas relações vinculadas ao âmbito da formação docente, nosso enfoque de estudo. Para isso, conforme é evidenciado pela tessitura desse capítulo, foi necessário adentrarmos em outros campos teóricos, tais como estudos nas áreas da pedagogia de forma mais ampla e da sociologia, por exemplo, para podermos empreender em esforços que nos permitissem analisar esse contexto.

Dessa forma, em alguns momentos, nos distanciamos mais das especificidades da Educação Física, nos aproximando de outros domínios. No entanto, temos como esforço realizar essa condução dialética entre aproximação e distanciamento do campo da Educação Física. Dessa relação dialética que procuramos construir ao longo de todo o trabalho, emergiu a necessidade de termos no quadro da problemática desse estudo um momento de análise mais específico sobre a Educação Física brasileira e seu processo histórico de construção do conhecimento acerca da importância da prática. Os desdobramentos dessa contextualização são cruciais para as análises dos resultados e discussões do trabalho.

Não temos como intenção desenvolver um estudo histórico aprofundado a respeito da constituição e gênese da Educação Física no Brasil, pois isso fugiria aos propósitos do trabalho. Nossa intenção é procurar elucidar, em um primeiro momento, o pano de fundo relacionado às “*Idades do Ensino*” na Educação, por meio de autores que analisaram a constituição desse processo e suas implicações para a formação profissional e que nos inspiraram e instigaram a pensar esse fenômeno especificamente na Educação Física (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2013; LESSARD; TARDIF, 2011; ALTET, 2001; HARGREAVES, 2000).

Com base nesse pano de fundo, buscamos responder à pergunta: “*Como o projeto de Educação Física vem se constituindo no Brasil*”? Procuramos analisar como a prática pedagógica tem sido compreendida pela área. Para isso, nossa incursão será em autores cujo foco de investigação converge para a questão da compreensão da “*Epistemologia da Educação Física*”, tanto no âmbito internacional, especificamente com Kirk (2011; 2010), quanto nacional com Bracht (2014; 2010; 1999), Betti (2005; 1996; 1994; 1992), Souza Neto (1999), Lovisollo (1995), entre outros. Finalmente, apresentaremos uma proposta de compreensão do “*Projeto de Educação Física no Brasil*”, sobre o ponto de vista epistemológico, a partir da defesa do estatuto da área como prática social, buscando relacioná-lo com a perspectiva das “*Idades da Prática da EF*”. Nesse sentido, utilizaremos além dos autores supracitados, algumas

perspectivas históricas (leis e autores clássicos), bem como sociológicas, especificamente com algumas abordagens de Pierre Bourdieu.

2.2.1 Um pano de fundo: As Idades do Ensino e da Formação

Tardif (2013) problematiza sua análise com relação ao movimento de profissionalização do ensino nos últimos trinta anos afirmando que tal empreendimento resultou em “*dois passos para a frente, três para trás*”. Essa constatação se configura à medida que a evolução do ensino não tem acontecido de modo linear, variando em forma e intensidade em diversos países. As reformas educativas, políticas públicas e dificuldades na manutenção do estatuto para a profissão tem resultado em processos que, muitas vezes, provocam uma série de tensões, as quais, invariavelmente, resultam em desvios, retrocessos e avanços temporários.

Dessa forma, ao se analisar as “Idades” em que o ensino passou, não se busca uma compreensão linear da história do processo formativo. Isso se deve por ele ser desenvolvido cheio de nuances, movimentos de avanços e retrações. Alguns autores procuraram apresentar essa perspectiva das “*Idades do Ensino*” sobre o ponto de vista da profissionalização. Buscando sintetizar parte dessas análises, construímos o quadro 2.

Quadro 2 – Análise das Idades do Ensino e da Formação de Professores no contexto internacional e suas perspectivas para a profissionalização docente

IDADES AUTOR	ETHOS ARTESANAL	ETHOS TÉCNICO/ APLICACIONISTA	ETHOS PROFISSIONAL
Gauthier et al. (2013)	OFÍCIO SEM SABERES Baseia-se em ideias preconcebidas, tais como “ <i>basta conhecer o conteúdo</i> ”, “ <i>basta ter talento</i> ”, “ <i>basta ter bom senso</i> ”, “ <i>basta seguir a intuição</i> ”, “ <i>basta ter experiência</i> ”, ou “ <i>basta ter cultura</i> ”. Estrutura baseada no talento artístico do professor e na formação pelo “saber fazer”, desvinculada de uma base de conhecimentos que legitime a profissão.	SABERES SEM OFÍCIO Tendência histórica baseada na formalização do ensino, reduzindo sua complexidade, provocando o esvaziamento do contexto concreto de seu exercício. Exemplo: teorias psicológicas que procuraram racionalizar o ensino, causando perda de sua identidade. Refere-se também ao projeto de formalização da atividade docente. O saber pedagógico (didático) é renegado à condição de menor importância.	OFÍCIO FEITO DE SABERES Desafio da profissionalização. Baseia-se na consideração de que vários saberes são mobilizados pelo professor, formando uma espécie de “ <i>reservatório</i> ” no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.
Tardif (2013) e Lessard e Tardif (2011)	VOCAÇÃO Forte vínculo e tutela religiosa. Ensinar corresponde à “ <i>profissão de fé</i> ”, desenvolvida em tempo integral. A formação vinha da vocação, movimento interior com caráter missionário. A moralização era o foco da pedagogia, estão às instruções a	OFÍCIO Surge no século XIX pelo processo de secularização das sociedades industriais. Tem como marco o processo de obrigatoriedade da escola pública e vínculo com o Estado (funcionalismo público). As relações deixam de ser vocacionais e passam a contratuais e salariais. Esse	PROFISSÃO Busca consolidar o estatuto profissional para o ensino, reconhecendo a existência de uma base de conhecimentos científicos que o sustente e legitime. Os professores tornam-se membros de uma corporação profissional devidamente reconhecida pelo Estado tendo sua ética

	ela subordinada. Condições materiais ficavam em segundo plano. Hierarquia internas ditavam o trabalho e as relações de dominação. Ainda é encontrado características de vocação em diversos sistemas de ensino, baseados na precarização das condições de trabalho e desvalorização social.	desenvolvimento se dá com o processo de tornar o ensino predominantemente laico. Passa a exigir formação para o professor (escolas normais e, posteriormente, ensino superior). Porém o cerne permanece na experiência concreta do saber ensinar. Essa idade continua seu curso em muitos países, cujas igualdades de condições entre homens e mulheres e vínculos empregatícios ainda é efêmera.	profissional orientada para a ação desempenhada. Autonomia profissional é base das relações. Apresenta 3 grandes objetivos: 1) <i>melhorar o desempenho do sistema educativo</i> ; 2) <i>Passar do ofício à profissão</i> ; 3) <i>Construir uma base de conhecimento</i> . É ainda muito recente aos professores, ou seja, ainda está em “gestação” e não ocorre no “vácuo”, pois as demais Idades ainda apresentam proeminência em alguns contextos.
Altet (2001)	PROFESSOR COMO MAGISTER OU MAGO Intellectual da antiguidade, perspectiva de consideração do professor como um mágico ou mestre que não necessitava de formação específica, pois era dotado de carisma e competências retóricas.	PROFESSOR COMO TÉCNICO Advindo das Escolas Normais, a formação se desenvolve pela aprendizagem por imitação, apoiada na prática, no qual o formador é um prático experiente capaz de transmitir seus “truques”, servindo como um modelo. PROFESSOR COMO ENGENHEIRO OU TECNÓLOGO Racionaliza a prática docente, apoiando-se em aportes científicos das ciências humanas, buscando aplicar as teorias e sendo formados por teóricos, os especialistas.	PROFESSOR COMO PROFISSIONAL OU REFLEXIVO Não há dialética entre teoria <i>versus</i> prática, mas um ir e vir entre <i>prática-teoria-prática</i> , no qual o professor é capaz de analisar suas próprias práticas, resolver problemas, criar estratégias, etc. Nesse modelo, a formação é tanto por pesquisadores quanto por praticantes e visa desenvolver uma abordagem do tipo <i>ação-conhecimento-problema</i> .
Hargreaves (2000)	PRÉ-PROFISSIONAL Ensino era visto como atividade gerencialmente exigente, mas tecnicamente simples. Seus princípios eram tidos como padrões inquestionáveis. Aprendia-se a ensinar na prática, com o desenvolvimento individual por meio de ações de tentativa e erro. O bom professor era devotado ao seu ofício. Diversas características dessa perspectiva estão ainda presentes em vários países do mundo.	PROFISSIONAL AUTÔNOMO Inicia-se após a Segunda Guerra, com o aumento do status dos professores em diversos países. Há certo desenvolvimento do sistema educativo que torna-se marcado pela individualidade de cada agente, com os professores ensinando “dentro de uma caixa”. Isolamento e separação dos pares predominava, causando inúmeros problemas para o desenvolvimento da profissão.	PROFISSIONAL COLEGIADO (GRUPO) Inicia-se na década de 1980, com o individualismo docente tornando-se insustentável como forma de responder à complexidade do trabalho. Caminha com o aumento dos conteúdos a serem ensinados na escola, bem como maiores atenções são dadas aos métodos de ensino e responsabilidades sociais de seu exercício. Busca desenvolver culturas colaborativas. Novas formas de se compreender o profissionalismo são exigidas. PÓS-PROFISSIONAL OU PÓS-MODERNA Baseado em um novo tipo de profissionalismo, mais amplo, flexível e democraticamente inclusivo. Exige a consciência do movimento social e compromisso de seus agentes. Há inúmeras forças que buscam impedir sua concretização.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Não entraremos em detalhes acerca de cada uma das idades e suas perspectivas históricas, as quais conceituamos como diferentes “*ethos institucionais do ensino*”⁴⁹, isto é,

⁴⁹ O *ethos* aqui concebido se refere ao conjunto de costumes e tradições que caracterizam um indivíduo, um grupo social ou mesmo uma instituição. Aqui, o conceito é empregado para caracterizar as concepções fundadoras das quais o ensino se apoiou em diferentes períodos históricos.

sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, tais como as disposições morais, princípios práticos, etc. (BOURDIEU, 2007; 1966) com que a docência passou através dos tempos. Boa parte das considerações ilustradas no quadro 2 podem ser adaptadas tanto ao contexto da educação nacional, quanto especificamente sobre a Educação Física.

Todavia, o que nos interessa dentro desse quadro mais amplo é compreendermos que, sob o ponto de vista da profissionalização da docência, de forma didática, podemos concluir que três grandes estruturas históricas marcaram o desenvolvimento de sua prática durante os processos de ensino e aprendizagem: **1) *ethos artesanal***, centrado no paradigma do ensino como obra artística e/ou vocacional, fortemente hierarquizado, em que se tinha clareza do valor instrucional do ofício, o qual, por sua vez, não apresentava saberes evidenciados que o embasava; **2) *ethos técnico/aplicacionista***, baseado no paradigma positivista de aplicação de modelos, focalizando-se em grande parte a racionalização do ofício, a individualização dos professores e a estruturação de embasamentos científicos que se distanciaram das especificidades da prática pedagógica; **3) *ethos da profissionalização***, baseado no paradigma da busca pelo profissionalismo docente, em uma visão que solidifica o ensino em uma base de conhecimentos e desenvolve seu estatuto profissional, mantendo a autonomia profissional em relação aos pares. Essa conjuntura tem sido a tônica do movimento que busca essa constituição, embora ela ainda esteja longe de ser hegemônica, como veremos no próximo capítulo.

Apesar dos termos entre os autores variarem e, inclusive, as datas e marcos históricos poderem se distinguir em alguns momentos, compreendemos que dessa constituição podemos visualizar o desenvolvimento das estruturas sobre as quais o ensino se embasou sob o ponto de vista histórico. Essa mudanças de paradigmas estão enraizadas nas estruturas sociais, bem como nas perspectivas históricas das quais estão situadas, repletas de nuances e rupturas, não podendo ser compreendidas de modo linear. Além disso, apresentam certo nível de variação por conta da diversidade de contextos no qual o processo educativo está vinculado. No entanto, demonstram tanto como a formação de professores foi sendo compreendida, quanto sinaliza para a importância de se repensar a profissão e seus processos de constituição.

2.2.2 Panorama sobre as Idades da Prática: “a ideia sobre a ideia de Educação Física”

Claramente inspirados pela tradição das pesquisas explicitadas no quadro anterior, pensamos em como estruturar esse pensamento sobre as idades com relação à Educação Física. Aqui cabe uma ressalva: é evidente e compreensível que a prática da EF, particularmente no

Brasil, pode ser alocada e analisada com relação à cada um desses paradigmas históricos explicitados (os “*ethos do ensino*”). Assim, consideramos que tanto a formação/preparação para o exercício do ensino nesse campo, quanto a prática pedagógica escolarizada, podem ser analisadas historicamente a partir de processos estruturais artesanais, técnicas/aplicacionistas e mesmo tendo procurado fortalecer-se no âmbito da profissionalização (embora essa perspectiva apresente diversas dificuldades, analisadas no próximo capítulo).

No entanto, esse recorte privilegia a fundamentação dos processos de formação e das análises históricas baseadas no desenvolvimento de diferentes leis e normas que procuraram apresentar direcionamentos para essa área e as condutas didáticas e pedagógicas realizadas pelos professores e provenientes de diferentes períodos de tempo. Essas análises sobre o ponto de vista histórico têm sido realizadas pela área da Educação Física, embora devam ser incentivadas.

Para a presente problemática, no entanto, optamos por um olhar centrado na ***prática da Educação Física***, orientados por um cunho mais epistemológico, isto é, procurando conceber essa perspectiva histórica sem alijá-la das formas com que o conhecimento tem sido analisado por esse campo (bem como qual a natureza que lhe constitui legitimidade). Sendo assim, procuramos desenvolver uma perspectiva que pudesse compreender sua “*paisagem epistemológica*” e configuração histórica, procurando analisar como a ideia sobre o projeto de EF foi sendo estabelecida em meio aos percalços e legitimações que a constituiu historicamente.

Para isso, um primeiro questionamento se insere na compreensão do conceito de Educação Física a partir da reflexão acerca da “*ideia sobre a ideia de Educação Física*”⁵⁰. Kirk (2010) compreende que o conceito de Educação Física é socialmente construído, por meio de processos que envolvem lutas e disputas entre grupos rivais. Assim, para o autor, pensar sobre “*a ideia sobre a ideia de EF*” nos leva a compreender que essa representação geral “tem permanecido mais ou menos intacta desde cerca de meados do último século, transcendendo as fronteiras nacionais dos países economicamente avançados e outras nações que tiveram alguma associação formal com esses países, e que tem sido altamente resistente à mudanças” (KIRK, 2010, p. 1, tradução nossa).

Kirk (2010) baseia sua análise no contexto britânico, embora englobe outros países desenvolvidos tais como os Estados Unidos e a Austrália. A tese do autor é que apesar de ter havido muitas e incessantes discussões sobre a Educação Física e sua prática, história e

⁵⁰ Termo original em inglês: “*the idea of the idea of physical education*”. Ao longo de seu livro, Kirk (2010) se refere muitas vezes à esse termo de modo abreviado pela sigla “*id²*”.

identidade, de modo geral, algumas perspectivas têm permanecido pouco alteradas. São essas estruturas que constitui a identidade da área e que parecem ter sido pouco transformadas no decorrer do tempo. De fato, apesar das inúmeras críticas advindas da esfera acadêmica, por exemplo, a prática pedagógica da EF ainda permanece enraizada à determinados princípios que sofreram poucas alterações. O autor reconhece uma série de iniciativas renovadoras e cita diversos exemplos de práticas bem sucedidas, porém, de forma geral, em seu conjunto⁵¹ elas não correspondem às transformações estruturais para com “*a ideia sobre a ideia de EF*”.

Ao conceber a Educação Física como uma construção social, Kirk (2010) alerta para o perigo de se direcionar as análises ao extremo de compreendê-las à luz do relativismo, ou seja, corre-se certo risco de considerar que a EF pode ser “tudo” e que todas as compreensões devem ser aceitas na esfera social. Para o autor, esse campo social não apresenta características transcendentais ou uma essência, tendo sofrido diversas alterações ao longo da histórica. Assim, o significado de Educação Física está incorporado e é expressado por meio das interações sociais entre seus agentes.

A partir dessa perspectiva, Kirk (2010) empreende uma mirada conceitual buscando apresentar definições sobre o que é Educação Física, com base em autores internacionais. Apesar de apresentarem certas divergências de abordagens, alguns aspectos permanecem similares entre si. De acordo com esse autor, esses conceitos e definições são significativos apenas se analisados em relação às práticas que são desenvolvidas em nome da área. Enfatiza-se assim a importância de se compreender as estruturas das práticas realizadas e denominadas de “*Educação Física*” e não apenas as definições teóricas e aportes conceituais que, embora importantes sobre o ponto de vista investigativo, não são suficientes para lhe dar sustentação.

Dessa abordagem, o autor apresenta que, ao menos na análise histórica proveniente do contexto moderno e contemporâneo, a “*ideia sobre a ideia de Educação Física*” (seu *id*²) é composta por duas grandes concepções que a sustentou: a primeira, denominada de “*Educação Física como ginástica*”⁵² e a segunda, intitulada “*Educação Física como técnicas esportivas*”⁵³. Cada uma dessas estruturas dentro de seu respectivo contexto histórico operou como a lógica que definiu e legitimou esse campo sobre o ponto de vista prático de forma que mesmo as eventuais críticas não foram suficientes para transformá-los na prática. Com efeito, foi necessário uma série de acontecimentos históricos (alguns dos quais descritos a seguir) para

⁵¹ Termo original em inglês: “*the big picture*”.

⁵² Termo original em inglês: “*physical education-as-gymnastics*”.

⁵³ Termo original em inglês: “*physical education-as-sport-techniques*”.

que a ideia de EF como ginástica cedesse lugar à concepção ainda em voga de acordo com o autor, baseada na conjuntura esportiva como modelo condutor e balizador das ações práticas.

A compreensão de “*Educação Física como ginástica*”, para Kirk (2011; 2010), tem sua gênese com a sistematização de diferentes métodos ginásticos, sobretudo em países europeus. Essa projeção da ginástica na Europa (e, conseqüentemente, no Brasil, como veremos mais adiante) foi fortalecida a partir das concepções que estavam em seu alicerce, baseadas na formação higiênica e eugênica da população, no rigor dos métodos e movimentos reproduzidos por meio da observação do professor (especialista e figura de maior competência para o seu ensino) e na fundamentação científica que ela procurava agregar, sobretudo, a partir dos ideais positivistas. Em suma, desde meados do século XIX até aproximadamente meados do século XX, a ginástica pode ser compreendida como modelo de ensino e preparação física predominante. Assim: “até o final da segunda guerra mundial, as ginásticas formavam a base dos programas de Educação Física na escola, de tal forma que, de fato, as ginásticas e a Educação Física eram virtualmente sinônimos” (KIRK, 2011, p. 54, tradução nossa).

Com relação à compreensão da “*Educação Física como técnicas esportivas*”, de acordo com Kirk (2011; 2010), embora o esporte já viesse sendo praticado por um número cada vez maior de pessoas, sobretudo no contexto inglês, *lócus* de análise desse autor, seu poder e representatividade tornaram-se mais fortalecidos, principalmente a partir de meados do século XX. Desde então (e ainda nos dias atuais segundo o autor), essa tem sido a estrutura na qual a Educação Física vem sendo compreendida nas escolas e até mesmo em outros contextos extracurriculares. Essa perspectiva é sedimentada por determinadas características, tais como a especialização em algumas modalidades, reprodução de gestos técnicos específicos, valorização das habilidades motoras e suas aplicações aos jogos, compartimentação do ensino e “molecularização”⁵⁴ das tarefas, progressão linear por meio das habilidades motoras (do mais simples para o mais complexo), ênfase nos indivíduos mais habilidosos e que possam representar as instituições em dinâmicas competitivas, etc.

A mudança de estrutura da lógica orientada pela ginástica para a direcionada ao esporte não se deu de forma linear e foi fruto de inúmeras disputas e lutas dentro da área da Educação Física. Para Kirk (2010), a inclusão das técnicas esportivas no centro da prática das aulas de EF foi para a época (a partir dos anos 1950, principalmente) uma verdadeira revolução, podendo ser considerada como um novo paradigma para seu ensino. Essa transformação se deu inserida

⁵⁴ Termo original em inglês: “*molecularisation*”, que se refere à abordagem de separar determinada habilidade motora em pequenos movimentos que, após aprendidos pelo praticante, serão juntados novamente para formar a habilidade maior.

no contexto histórico no qual os esportes passaram a ganhar cada vez mais projeção e reconhecimento, concomitante à perda de prestígio e interesse pela ginástica. Cabe ressaltar ainda que essa mudança paradigmática foi uma transformação não mais vista dentro da área de acordo com Kirk (2010), por isso, para esse autor, ainda atravessamos a estrutura vinculada ao ensino compartimentalizado do esporte, e mesmo com todas as críticas à tal modelo, seu núcleo legitimador ainda prevalece na prática pedagógica nas escolas.

No próximo tópico, analisaremos essas compreensões especificamente no contexto brasileiro. Não é coincidência o fato que, resguardadas as devidas contextualização históricas necessárias, essa mesma lógica estrutural orientadora da prática da Educação Física pode ser analisada no Brasil. Isso se deve à uma série de questões vinculadas à forte influência europeia na gênese da EF brasileira, cujas perspectivas, durante muito tempo, ditaram e delimitaram diretamente seu projeto e constituição. Usando o termo cunhado por Kirk (2010), podemos dizer então que “*a ideia sobre a ideia de Educação Física brasileira*” perpassa até certo ponto um “*ideal europeu*” fortemente influenciador não apenas dessa área, mas da própria formação da estrutura escolarizada no país, sobretudo, a partir de meados do século XIX.

2.2.3 Analisando o contexto brasileiro: “*o mosaico de ideias sobre a ideia de Educação Física*”

De modo geral, a “*ideia sobre a ideia de EF no Brasil*” se reveste de uma complexidade histórica balizada em modelos advindos do exterior, inclusive ensinados em partes por estrangeiros e que, em sua gênese, acabaram prevalecendo como sendo a manifestação do objeto de estudo e a própria natureza do conhecimento dentro desse campo. Boa parte desse processo apresenta forte relação institucionalizada com as forças militares e a classe médica (CASTELLANI FILHO, 1988).

Assim, podemos estabelecer que a história sobre a prática da EF no contexto brasileiro a colocou à margem em termos de representatividade com relação à outras manifestações que lhe deram sustentação, a saber: a *ginástica*, em um primeiro momento, e o *esporte*, posteriormente (incluindo os dias atuais). Esse vínculo é de tal maneira forte que, em diversos momentos, autores, leis e mesmo professores acabaram utilizando os termos “ginástica” e “esporte” como sinônimos de Educação Física, inclusive no senso comum, como aponta Lovisolo (1995). A dificuldade de se compreender certas questões epistemológicas sobre essa área são até hoje presentes nas análises teóricas. Podemos aventar ainda que essa subordinação

à determinadas práticas corporais pode ser uma das principais características para a histórica desvalorização e marginalização que tem acompanhado boa parte de seu desenvolvimento.

Em suma, a “paisagem epistemológica” (BRACHT, 2014) da EF no Brasil se configurou de forma à buscar por elementos que pudessem lhe dar sustentação e legitimidade. De certo modo, essa relação acabou sendo criada, fortalecida e quase que “ungida” com a racionalidade técnica, ancorada nos pressupostos científicos de origem positivista. Dessa forma, a ciência foi a principal estrutura na qual esse campo se apoiou, tendo se tornado, por um lado, a “tábua de salvação” para a criação de um estatuto epistemológico para a área e, ao mesmo tempo, contribuindo para sua subordinação aos pressupostos científicos e, consequentemente, perda de identidade, fato que a levou a entrar em sucessivas “crises” (MEDINA, 1983). Como Bracht (2014) alerta, demorou-se muitos anos até que a área compreendesse que a racionalidade técnica não era capaz de responder aos desafios e dilemas práticos cotidianos.

Essa história de subordinação da EF com a ciência fez com que emergissem inúmeras críticas, inclusive à terminologia utilizada pela área⁵⁵. Diversas proposições, cada qual com um conjunto de autores e ideias importantes os quais não iremos detalhar por conta de fugir ao nosso foco de análise, procuraram vincular o campo à ciência. Termos como “*Ciências do Esporte*”, “*Ciências do Movimento Humano*”, “*Ciência da Motricidade Humana*”, “*Praxiologia Motriz*”, “*Cinesiologia*”, “*Kinesiologia*” (mantendo-se a raiz em língua inglesa) entre outros, são bastante difundidos e utilizados em diversos contextos. Inúmeros referenciais, inclusive, tratam da Educação Física como sinônimo de ciência ou então procuram demonstrar que a área apresenta um claro objeto de estudo de caráter científico que é específico dela. Esse objeto, embora varie em certas perspectivas, costuma ser definido como o “movimento humano”, embora este seja também objeto de uma série de outras áreas de investigação (ou “ciências”).

A análise dessa relação entre EF e ciência é complexa e apresenta inúmeros fatores condicionantes. Procuraremos, por ora, delimitar com base em uma série de autores, que entendemos que esse campo não deve ser compreendido como ciência, pois, entre outras coisas, não apresenta um objeto de estudo único e inequívoco próprio, de forma que as tentativas de “cientificar a área”, invariavelmente, acabam falhando ou entrando em contradição, especialmente quando confrontadas com outros campos de estudo mais consolidados. Assim, a EF (bem como diversos autores advogam com relação à pedagogia) pode ser compreendida

⁵⁵ A relação Educação Física e ciência é ilustrada por Bracht (2014) metaforicamente como sendo uma espécie de “*cenas de um casamento (in)feliz*”, parte do título do livro homônimo desse autor.

como uma prática pedagógica voltada à intervenção e à tematização de determinados elementos da cultura por meio das práticas corporais (BRACHT, 2014; 1999; 1995; 1992; BETTI, 2005; 1996; 1994; 1992). Em suma, ela deve realizar a “mediação” de elementos científicos em prol de seu estatuto prático social (LOVISOLO, 1995). Essa articulação mediada deveria, ao menos em tese, apresentar características interdisciplinares, o que tem sido um grande e impetuoso desafio.

De acordo com Bracht (2014), tanto no contexto da sistematização dos métodos ginásticos, principalmente no século XIX, quanto na projeção e valorização do esporte como núcleo estruturante da EF no Brasil, o discurso científico foi o grande elemento utilizado como forma de legitimar esse campo. A crescente valorização do conhecimento científico operou (e, em alguns casos, ainda permanece assim) como a “mola propulsora” para que o campo da EF procurasse sedimentar-se tanto no âmbito da escola, quanto nos contextos extracurriculares. Essa conjuntura se deu por meio da sustentação das ciências biológicas no paradigma da racionalidade técnica, enraizando-se no âmbito da EF de forma bastante evidente.

Embora essa estrutura, em parte, tenha se consolidado e apresente uma série de repercussões para o projeto de Educação Física atualmente, ela também tem sido alvo de inúmeros questionamentos. Esse debate foi preconizado no Brasil principalmente a partir da década de 1980 através de um intenso movimento denominado por vários autores como “renovador” (BRACHT, 2014). Por meio das fortes críticas ao sistema esportivo no qual a EF estava entrelaçada e, procurando fundamentações teóricas que pudessem estruturar novos paradigmas para o campo, essas iniciativas propuseram, entre outras coisas, o alargamento de manifestações corporais e a desvinculação do caráter “esportivista” até então predominante.

Reconhecendo essa importância histórica e seu marco no atual cenário, apresentamos uma terceira lógica para se estruturar a prática da EF no Brasil, compreendendo-a efetivamente como *“prática pedagógica vinculada às manifestações da cultura corporal de movimento”*. Como analisaremos, essa perspectiva ainda não se apresenta de forma predominante e hegemônica, porém, tem se consolidado no discurso acadêmico e, em alguns momentos, na esfera política de forma bastante evidente, norteando essa possível transição paradigmática vivenciada atualmente.

Assim, de forma mais específica, apresentaremos brevemente cada uma dessas “Idades” com suas principais características, estruturas e limitações para que possamos compreender como o projeto de EF tem se constituído no Brasil. Cabe ressaltar que não faremos uma imersão histórica com maior profundidade para que não fuja de nossos objetivos iniciais.

2.2.4 Educação Física como ginástica

A perspectiva da Educação Física como ginástica é marcada por um conjunto de atributos centrados na sistematização de certos métodos europeus, tais como o Francês, Dinamarquês, Alemão, Sueco, Suíço, etc. Apesar de uma série de diferenças entre eles (como a utilização de aparelhos ou o foco na calistenia, por exemplo), de forma geral, podem ser caracterizados pela perspectiva de procurar “*educar pelo físico*”, como salienta Kirk (2010, p. 68, tradução nossa), por intermédio da prática com foco terapêutico ou em caráter de treinamento. Para isso, a presença de sequências diversas de movimentos pré-determinados, a existência de métodos para progressão, a repetição constante como forma de aprendizagem e a figura do professor como detentor do aporte teórico e prático eram fatores determinantes para sua estruturação. Essas caracterizações acabaram adentrando tanto ao campo militar, tornando-se a base do treinamento físico, quanto na medicina, como forma terapêutica e de profilaxia. Em resumo, fortaleceram-se entre a metade do século XIX e início do século XX (VIGARELLO, 2003), buscando a educação moral, em um contexto utilizado para o higienismo e para a eugenia (afinal, aquele que a praticasse teria maiores possibilidades de prolongar sua expectativa de vida e gerar descendentes fortes e saudáveis).

A terminologia “métodos ginásticos” carrega na própria nomenclatura forte conotação com o âmbito científico, fato que não é obra do acaso. Sua organização e sistematização se deu em um contexto de fortalecimento da ciência e da racionalidade técnica, de forma que os diferentes métodos procuraram se aliar aos pressupostos científicos como forma de fundamentação teórica e legitimação social.

De acordo com Kirk (2010), a principal característica da Educação Física como ginástica (portanto, seu id^2), se refere à absoluta precisão do movimento, isto é, toda sua estruturação estava voltada para a reprodução de determinadas técnicas (ou sequências ginásticas). O ensino era então o meio de procurar repetitivamente essa adequação aos modelos pré-estabelecidos. Não apenas era necessário reproduzir os movimentos como constavam nos manuais, como também o tempo de execução dos mesmos era fundamental. Uma boa aula de ginástica era aquela em que todos realizavam exatamente os mesmos movimentos ao mesmo tempo. Algumas descrições mais próximas do que procuramos desenvolver mais adiante é fornecida por Kirk (2010):

Os movimentos ginásticos consistiam quase inteiramente no que, em linguagem mais moderna, passou a ser conhecido como ‘habilidades fechadas’, as habilidades que são realizadas em circunstâncias em que há relativamente pouca variabilidade no ambiente, tais como objetos em movimento, adversários ou mudanças de condições como vento (na vela) ou

neve (no esqui). Dito de outro modo, a variabilidade do ambiente é relativamente baixa e *técnica*, incluindo a coordenação e o tempo dos movimentos físicos dos membros, do tronco, da cabeça, das mãos e dos pés, é uma questão de grande importância durante a aprendizagem e o desempenho. Este fato é altamente significativo para a nossa compreensão do id² de educação física como técnicas esportivas (KIRK, 2010, p. 69, grifo do autor, tradução nossa).

Com relação aos processos didáticos e pedagógicos, podemos compreender que a organização do ensino da Educação Física como ginástica apresentava alguns elementos que nos permite compreendê-la inserida na idade do “*ethos artesanal*”. Isso se dá por conta de uma série de características, tais como a importância da prática para a aprendizagem (o aprender fazendo), a necessidade de se haver uma pessoa mais habilidosa (o mestre ou professor) para condução das ações e demonstrações de como se fazia, estimulando o aprender pela observação (reprodução de movimentos), progressão linear seguindo uma espécie de passo-a-passo, a esfera estética preconizada pela qualidade do movimento de acordo com certos padrões, entre outros. Souza Neto (1999) remete essa perspectiva à formação profissional de caráter técnico (com elementos pedagógicos em sua constituição) e ao aprendizado da prática por meio da repetição (escola de ofício).

Apesar de mudanças substanciais ocorridas com o aparecimento do ensino dos esportes, boa parte dessa lógica de ação focalizada na preparação e condicionamento do corpo manteve-se presente. Aliás, é ainda comum encontrar aulas de Educação Física ou de práticas esportivas fora da escola que aliam o ensino dos esportes com movimentos ginásticos (muitas vezes realizados no início da aula, como forma de alongamento e/ou aquecimento, ou ao final, como forma de volta a calma).

No caso do Brasil, boa parte dessa dinâmica com relação às ginásticas esteve presente e colaborou para a estruturação da Educação Física, sobretudo no âmbito escolar. Soares (1994) destaca que as práticas gímnicas aparecem no país ao longo do século XIX de forma que se constituíram por meio da realização de métodos originários na Europa, sobretudo em instituições militares e pela classe médica, a partir das concepções higiênicas e eugênicas que lhe foram características. Posteriormente, essas práticas adentraram à escola por meio das reformas escolares, criando-se assim verdadeira simbiose entre Educação Física e ginástica.

Enraizada no Brasil por meio da ginástica, a Educação Física foi compreendida no seio das reformas escolares como o momento de realização dos métodos europeus de forma a preparar os alunos para a vida adulta, mantendo-se as orientações higiênicas e eugênicas (BETTI, 1991). Podemos afirmar que os métodos ginásticos transmutaram-se em práticas

consolidadas tanto na escola quanto fora da escola, refletindo modos de fazer e pensar, constituindo-se como a identidade da EF até aquele momento.

Não temos como pretensão desenvolver uma longa retrospectiva histórica sobre o tema. Contudo, elegemos apresentar algumas leis, decretos e pareceres que nos auxiliam a compreender a importância da ginástica na gênese da prática pedagógica da Educação Física brasileira. Além disso, podemos analisar como se deu o apogeu dessa perspectiva e seu consequente declínio. A escolha dos documentos supracitados se refere ao fato de representarem alguns dos mais importantes dispositivos que institucionalizaram a educação no Brasil. Acreditamos que da mesma forma que as políticas públicas refletem o contexto histórico em que foram elaboradas, elas também ajudaram a ditar e instituir os processos históricos, em uma relação dialética. O quadro 3 ilustra esse panorama.

Quadro 3 – Representação da constituição histórica da Educação Física no Brasil sob o ponto de vista de alguns marcos legais

DETALHAMENTO LEI	NOME	ANO	COMO A EDUCAÇÃO FÍSICA É RETRATADA	CONTEXTO GERAL	EXEMPLO (de acordo com a língua portuguesa empregada na época, grifo nosso)
Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854)	Decreto n. 1.331-A	17 de fevereiro de 1854	Ginástica (<i>gymnastica</i>)	Define e caracteriza alguns requisitos para as escolas do Município da Corte, como a regulamentação dos requisitos para o ensino no primário e suas condições e regimes.	Art. 47. “O ensino primario nas escolas publicas (...) pode compreender também”: “A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, <i>gymnastica...</i> ” Art. 80. “Farão os alumnos <i>exercícios gymnasticos</i> , debaixo da direcção de hum mestre especial”.
Reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879)	Decreto n. 7.247	19 de abril de 1879	Ginástica (<i>gymnastica</i>)	Propõe uma série de alterações tendo em vista a reforma do ensino no primário e secundário do município da Corte e em todo o Império.	Art. 4. “O ensino nas escolas primárias do 1º grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas (...) <i>Ginástica</i> ”.
Parecer de Reforma do Ensino Primário – Relator Rui Barbosa (BARBOSA, 1947; CAMARA DOS DEPUTADOS, 1883).	Câmara dos Deputados – n.224 (tomo II)	12 de setembro de 1883	Educação Física (<i>educação physica</i>); ginástica (<i>gymnastica</i>); exercícios ginásticos, calistênicos e militares.	Analisa a proposição de reforma no ensino primário e propõe enquanto parecer uma série de indicativos complementares para a instrução pública nas escolas brasileiras.	Da Educação Pública e seu Magistério: VI. “O curso da escola primaria superior, que durará quatro annos, comprehende (...): m) <i>Gymnastica</i> . Exercícios militares (para os alumnos). Calisthenia (para as alumnas)”; XI. “Dos tempos consagrados ao ensino os programmas dedicarão uma parte, nunca inferior diariamente a trinta minutos, quatro dias por semana, pelo menos, depois

					<i>das aulas, aos exercícios gymnásticos, calisthenicos e militares”.</i>
Decreto Estadual de São Paulo que cria o Departamento de Educação Física (SÃO PAULO, 1931)	Decreto n. 4.855	27 de janeiro de 1931	Educação Física (<i>Educação Physica</i>); esportes; gymnastica; atletismo, etc.	Criação do Departamento de Educação Física, subordinado à Secretaria do Interior do Estado de São Paulo.	<i>“Considerando que os esportes aperfeiçoam a raça, combatem o alcoolismo, habitua a disciplina e ao espirito de renuncia pela causa commum; considerando que, há mais de um seculo, têm os paizes mais adeantados criado departamentos com o fim especial de orientar e dirigir os esportes; considerando que o esporte attende aos mais altos interesses eugenicicos num paiz em que se faz mister tomar em consideração estes factos”</i>
Decreto Estadual de São Paulo que extingue o Departamento de Educação Física (SÃO PAULO, 1933)	Decreto n. 5.828	4 de fevereiro de 1933	Educação Física; esportes.	Reorganiza a Diretoria Geral do Ensino no Estado de São Paulo, extinguindo o Departamento de Educação Física, transferindo-o para o Departamento de Educação.	SECCÃO II Do serviço de educação física Art. 31. <i>“O serviço de educação física, que tem por fim orientar, dirigir, estender e fiscalizar a pratica da educação física em todas as suas modalidade, se distribue pelas seguintes secções técnicas...”</i>
Constituição dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1937)	Constituição Federal, apelidada de forma pejorativa de “Polaca”	10 de novembro de 1937	Educação Física	Quarta constituição, sendo a terceira da república, concedia grandes poderes ao Governo Federal, na época presidido por Getúlio Vargas	Art 131. <i>“A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”.</i>
LDB – 1961 (BRASIL, 1961)	Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024	20 de dezembro de 1961	Educação Física	Decreto que sanciona a primeira lei referente às propostas de diretrizes e bases para a Educação nacional.	Título V “Dos Sistemas de Ensino” Art. 22. <i>“Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”.</i>
LDB – 1971 (BRASIL, 1971)	Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692	11 de agosto de 1971	Educação Física	Decreto que sanciona a segunda lei referente às propostas de diretrizes e bases para a Educação nacional.	CAPÍTULO I “Do Ensino de 1º e 2º graus” Art. 7º. <i>“Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969”.</i>
LDB – 1996 (BRASIL, 1996)	Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394	20 de dezembro de 1996	Educação Física; desporto.	Sanciona e fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Capítulo II – “Da Educação Básica” – Seção I “Das disposições gerais” Art. 26. §3º - <i>“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da</i>

					<i>Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Além dos documentos que procuraram inserir a ginástica na escola (Reforma Couto Ferraz, Reforma Leôncio de Carvalho e Pareceres de Rui Barbosa e colaboradores), apresentamos também alguns decretos estaduais de São Paulo, por representarem de forma pertinente a perspectiva da transição do processo de compreensão de ginástica para uma dinâmica mais esportiva, além de ser nosso *lócus* de estudo. Finalmente, apresentamos alguns documentos federais, como a Constituição de 1937 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Certamente existem outros documentos que apresentem essa relação, de forma que fizemos uma seleção intencional de alguns em caráter ilustrativo.

De posse desse conjunto de informações apresentados pelo quadro 3 fica claro que a *“Idade da Educação Física como Ginástica”* se confunde com a própria constituição desse campo no Brasil. Todos os documentos iniciais reforçam a importância da realização dos exercícios ginásticos como forma de desenvolvimento tanto da educação moral quanto do corpo físico. A Educação Física adentra o âmbito escolar como atividade física e, mesmo que isso tenha exigido certo processo de implementação, acaba por destacar o caráter de importância dado a ela, os quais não podem ser desconsiderados dos interesses escusos, sobretudo eugênicos adjacentes a essas reformas.

Os documentos também nos ajudam a compreender que com o passar do tempo, sobretudo a partir da década de 1930, inicia-se um processo de inclusão de outras terminologias para além da ginástica. Nesse momento o esporte começa a se apresentar de forma mais instituída, ainda que não predominante. Esse processo intensifica-se principalmente a partir na década de 1950 (pós-guerra).

Muitas são as condições sociais que levaram à essa mudança de paradigma. Como frisamos, o esporte galgou no século XX a representatividade de um dos maiores fenômenos culturais, mobilizando não apenas um grande número de praticantes, mas também de espectadores e fãs. A ginástica, por outro lado, passa a sofrer uma série de questionamentos, inclusive de outros tipos de ginásticas menos tradicionais (movimentos em busca de formas mais ampliadas para compreendê-la passaram a vigorar). Kirk (2010), apoia-se na perspectiva de Michel Foucault para salientar que a mudança da sociedade disciplinar para a industrial foi decisiva, uma vez que instituiu novas formas de poder sobre o corpo a partir de práticas menos meticulosas.

Isso não significa que a ginástica tenha caído em completo ostracismo. O que queremos frisar é que ela não mais passou a ditar a prática da EF de forma exclusiva, cedendo lugar à compreensão das técnicas esportivas. Inclusive, a própria ginástica para se manter presente no processo de escolarização precisou recorrer muitas vezes às suas formas esportivizadas (Ginástica Artística, principalmente, mas também a Ginástica Rítmica em menor proporção), aderindo-se a égide do sistema esportivo.

2.2.5 Educação Física como técnicas esportivas

Não é possível precisar como se deu essa passagem entre as idades da “*Educação Física como Ginástica*” para a “*Educação Física como técnicas esportivas*”. Como salientamos, o esporte se tornou – e ainda é atualmente – um fenômeno global de muita representatividade. Esse valor do esporte na contemporaneidade remete ao forte vínculo que algumas modalidades esportivas (sobretudo coletivas) apresentam com o Brasil, cujo futebol masculino é a mais preponderante, apesar de outras tantas também terem sido sistematizadas na escola (em menor proporção e representatividade).

No âmbito internacional, Kirk (2010) aponta que o criticismo para com o modelo disciplinar, rigoroso e metucioso da ginástica se fortaleceu desde a década de 1930, porém, tal como no Brasil, foi após a Segunda Guerra Mundial que o paradigma esportivo passou a se sustentar como predominante. O autor salienta que as pedagogias centradas nos alunos, particularmente com os trabalhos de John Dewey, o qual Kirk (2010) destaca como relevante nesse sentido, contribuiu para que outras maneiras de se estruturar as aulas de Educação Física passassem a ser pensadas. Nessa intensificação do movimento de crítica à ginástica e com o contexto social apontando a relevância do movimento esportivo, não demorou muito para que essa prática corporal passasse a ser considerada como a direção necessária. Os jogos esportivos, por meio de suas interações (sobretudo em algumas modalidades coletivas) foram preponderantes para que essa “nova” perspectiva se tornasse o id² da EF.

Kirk (2010) explicita que o id² da EF não se refere necessariamente apenas à coadunar essa prática com o esporte e sim com o “*ensino das técnicas esportivas*”, isto é, o foco nas atividades físicas e a ênfase no ensino das técnicas por meio da aprendizagem motora separada pelas partes, fracionando-se as habilidades a serem aprendidas para que depois elas venham a ser “aplicadas” no contexto do jogo como um todo. Assim, o ensino das técnicas esportivas apresenta inclusive algumas “heranças” com a lógica gímnica de sequência de movimentos,

progressão da aprendizagem de modo linear do mais simples para o mais complexo, especialização em movimentos característicos de determinadas práticas, etc. O que diferencia de forma bastante evidente é a fase de “aplicação” das técnicas em contextos de jogos esportivos, cujas interações e dinâmicas são muito diferenciadas daquelas preconizadas pela ginástica.

Assim, um duplo processo histórico aconteceu. O primeiro foi a mudança de paradigma com relação à “*ideia sobre a ideia de EF*” (*id*²), reconfigurando-se sua identidade. O segundo se dá em decorrência do primeiro e está relacionado com o que Kirk (2010) denominou de processo de naturalização, isto é, o esporte se tornou de tal forma arraigado à Educação Física que o ensino das técnicas esportivas e dos jogos passaram a ser compreendidos como as únicas formas de se ensina-la. A hegemonia dessa perspectiva opera na identidade da área de forma que passou a parecer tão natural e por tanto tempo a ponto de tornar-se o modo de se pensar essa área.

Esse processo tem sido denominado de “esportivização” da Educação Física e ocorreu em todo o mundo, inclusive no Brasil. Suas consequências mais evidentes em termos de repercussões foi a centralização do ensino em algumas atividades esportivas coletivas mais populares, tais como o futebol em primeira instância e, além disso, o basquete, o voleibol e o handebol⁵⁶. Em alguma medida, práticas individuais como a própria ginástica e o atletismo ainda tiveram certo espaço em alguns contextos, embora de forma menos evidente.

Com relação à estrutura do ensino propriamente dito, de acordo com Kirk (2010) essa perspectiva se refere principalmente à descontextualização das habilidades motoras das situações reais de jogos impedindo a compreensão da dinâmica do jogo como um todo, bem como do processo de decisão necessário durante a prática esportiva. Primeiro deveria se aprender o conjunto de técnicas necessárias para se dominar determinado jogo para só depois ser possível jogar. Uma estrutura típica de aula referia-se: “a aula começa com um aquecimento relacionado às habilidades, o momento central e maior parte da aula se concentra no ensino da habilidade e sua prática (e no caso de maior domínio do professor, avaliação e *feedback*) e, em seguida, um jogo em que as habilidades aprendidas devem ser aplicadas” (KIRK, 2010, p 46, tradução nossa).

Essa processo de esportivização caminhou junto com outro fortemente relacionado: o processo de academicização. Conforme a Educação Física passou a se fortalecer como

⁵⁶ De forma pejorativa, essas quatro modalidades esportivas coletivas na Educação Física escolar brasileira têm sido denominadas de “quarteto fantástico” ou “quarteto mágico”. Discorreremos sobre isso com maior profundidade ao longo dos resultados e discussão desse trabalho.

disciplina acadêmica na universidade, o esporte encontrou um *locus* importante para se fortalecer e se legitimar: a ciência. O conhecimento científico foi fundamental para que esse processo de naturalização da EF como ensino de técnicas esportivas pudesse se solidificar.

De acordo com Bracht (1999), o conhecimento que serviu de base para a incorporação da EF na relação com o esporte manteve-se atrelado às ciências naturais, mais especificamente, aos aspectos biológicos e seus diversos desdobramentos em especialidades, auxiliadas pela medicina. Ao mesmo tempo em que o ensino incorporou a lógica esportiva, agregou-se o discurso da dimensão política, preparando as novas gerações para representar o país. Em um contexto não democrático estabelecido por um regime militar, a força social do esporte passou a ser cada vez mais propagada.

O discurso da ciência, para Bracht (2014), torna-se o mote na área da EF no Brasil a partir de meados da década de 1960 e contribuiu para sua divisão em inúmeras subdisciplinas ligadas às ciências biológicas, fragmentando o campo acadêmico. As pesquisas geradas nesse contexto “têm sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, a EF não é capaz de oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas” (BRACHT, 2014, p. 42). Instaura-se a fragmentação e a subdivisão da área em diversas terminologias, a exemplo de “Ciências do Esporte”, “Ciências do Movimento”, “Ciências da Motricidade”, entre outras.

Essa conjuntura demonstra que podemos compreender o “*ensino da EF como técnicas esportivas*” com uma série de aproximações ao *ethos técnico aplicacionista* das idades do ensino. O professor visto como um “técnico esportivo”, o ensino emparelhado com procedimentos científicos de progressão e sistematização das habilidades motoras, a importância dada à ciência em suas subdisciplinas para a pesquisa no campo, de forma que pudesse subsidiar as ações profissionais de quem deveria “aplica-las”, e assim por diante.

Dessa forma, o esporte torna-se tão fortemente atrelado à Educação Física, correspondendo ao seu núcleo legitimador, que nenhuma outra prática corporal conseguiu substituir ou ao menos tornar-se igualmente importante para essa disciplina no contexto escolar. Evidentemente que essa relação passou a ser bastante criticada, sobretudo a partir da década de 1970 e pode ser resumida na clássica afirmação de Castellani Filho (1993, p. 123): “Esta influência do Esporte no sistema escolar é de tal envergadura que temos a configuração, não do Esporte da Escola, mas sim do Esporte na Escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva”.

A partir da década de 1980, com todo o intenso debate promovido pelo movimento renovador da área da Educação Física no Brasil, o esporte passou a se tornar o principal alvo

de críticas enquanto prática estrutural desse campo. De alguma forma, esse processo de “naturalização” da EF como esporte tornou-se para muitos autores obsoleto. As críticas foram orientadas por diferentes aportes teóricos, tendo-se tornado fortalecidas com o movimento de redemocratização do país. Por outro lado, as aulas de Educação Física na escola, ao menos de forma geral, permaneceram arraigadas à lógica esportiva. É dentro desse quadro conflituoso entre proposições científicas renovadoras de um lado e prática pedagógica cotidiana centrada na perspectiva esportiva tradicional do outro que apresentamos uma terceira possibilidade de se compreender “a ideia sobre a ideia de EF” no Brasil, a qual ainda está em constituição.

2.2.6 Educação Física como prática pedagógica e a cultura corporal de movimento

A perspectiva da Educação Física como prática pedagógica vinculada às manifestações da cultura corporal de movimento apresenta, grosso modo, dois pilares de sustentação. O primeiro se refere à necessidade de se compreender a EF não como uma ciência (nem básica nem aplicada), mas como **prática pedagógica**, cujo foco se refere ao seu caráter de mediação educativa das práticas corporais, não apenas na escola, mas também no contexto extracurricular. De acordo com Bracht (2014):

(...) entendo a EF como aquela **prática pedagógica que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal** e que essa prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas (...). **A EF é uma prática de intervenção** e o que a caracteriza é a **intenção pedagógica com que trata um conteúdo** que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico (BRACHT, 2014, p. 40-42, grifo nosso).

Portanto, não se trata de negar ou desconsiderar o aporte científico, mas de compreendê-lo como possível mediador para algumas análises no campo, não significando com isso que a natureza do conhecimento da EF seja científica, e sim pedagógica. Para isso, a ampliação das compreensões para além da subárea biológica foi fundamental, de forma que nessa perspectiva, diferentes contribuições pedagógicas e socioculturais devem compor a identidade da EF.

O segundo elemento sustentador dessa abordagem se refere a importância da compreensão da cultura corporal de movimento, pois é ela que permite a ampliação das manifestações corporais e a reconfiguração do paradigma esportivista. O conceito de cultura física, ou cultura corporal tem sido utilizado pelo âmbito internacional a partir de meados da década de 1970. Betti (1992), por exemplo, apresenta uma interessante síntese de abordagens

internacionais acerca desse conceito⁵⁷. Contudo, é a partir das produções científicas do início da década de 1990 que ele passa a ganhar maior projeção no Brasil de forma que atualmente, ao menos no âmbito acadêmico, tem se firmado como uma das perspectivas mais importantes para a compreensão do campo pedagógico da EF.

O conceito de cultura corporal⁵⁸ independente da abordagem teórica que o apresenta, deve ser compreendido como uma construção histórica (BRACHT, 2005; SOARES et al., 1992), portanto, questionar a “naturalização” com que determinadas práticas corporais se tornam hegemônicas, ou mesmo a relação entre estas e quem as pratica (a exemplo da relação de gênero) é fundamental. De forma geral, é a construção social e histórica e o legado cultural das diferentes práticas corporais, tais como o próprio esporte, mas também as danças e atividades rítmicas, as lutas, os jogos e brincadeiras, as ginásticas, as práticas de aventura, as atividades circenses, as práticas alternativas/integrativas, entre outras, que compõe o conjunto fundamental de manifestações que devem ser ensinadas às novas gerações por meio de processos educativos coerentes com essa perspectiva.

Logo, o aporte científico biológico que, durante certo período de tempo foi suficiente para explicar e fundamentar a Educação Física, passa a não ser capaz de compreender esse desenvolvimento histórico das práticas corporais e suas implicações educativas. A valorização das subáreas pedagógica e sociocultural permitiu um enriquecimento das análises e a abrangência de novas perspectivas. Evidentemente, passou-se também a se intensificar os conflitos e tensões das subáreas entre si, o que demonstra que o campo da EF é um espaço de lutas e disputas entre seus agentes em busca do monopólio do poder (assim como os demais campos sociais). Nessa conjuntura, podemos observamos tendo em vista o lastro histórico vinculado ao campo da EF no Brasil que as subáreas pedagógica e sociocultural lutam para não perecerem, uma vez que acabam por disputar um “jogo” no qual as regras não às favorecerem, apesar de sua importância fulcral para a constituição da própria identidade da EF.

De modo mais incisivo, as críticas à racionalidade técnica tornaram-se bastante intensificadas. Dessa forma, compreender a Educação Física como prática pedagógica arraigada às manifestações corporais vinculadas à cultura corporal de movimento estimula a

⁵⁷ Na dissertação de mestrado (RUFINO, 2012), procuramos apresentar de forma um pouco mais aprofundada a gênese do conceito de “*cultura corporal*”, a partir de referenciais europeus oriundos do início da década de 1970 até a sua inserção e resignificação no contexto brasileiro.

⁵⁸ Embora os termos variem, não apresentaremos as distinções conceituais sobre cada orientação para que não fuja dos objetivos apresentados. Assim trataremos de forma aproximada as terminologias “*cultura física*”, “*cultura corporal*”, “*cultura corporal de movimento*”, “*cultura de movimento*”, dentre outras. Para maiores compreensões sobre esses conceitos, ver Bracht (2005).

reflexão de novos paradigmas de pensamento e racionalidade. De acordo com Bracht (2014, p. 48), “o apelo para a cientificação da EF é problemático porque a racionalidade científica (tradicional) é limitada em relação às necessidades de fundamentação de sua prática – o que indica a superação do modelo tradicional de racionalidade científica”. Assim, o autor propõe:

No âmbito do debate educacional – que sempre influencia o debate pedagógico e epistemológico da EF – a crítica à racionalidade técnico-científica redonda na ênfase nos **saberes da experiência, na epistemologia da prática**, e mesmo na necessidade de investigar as microrrelações da cultura escolar em que se produz também, reconhece-se, um conhecimento importante e válido (BRACHT, 2014, p. 14, grifo nosso).

Sendo assim, podemos considerar que essa terceira idade anuncia de forma significativa a importância de se compreender o professor como profissional que produz saberes de sua prática e não apenas aplica conhecimentos de cunho científico. Dessa forma, o “*ethos*” necessário para essa configuração é o que denominamos de “*profissional*”. A perspectiva da profissionalização é a que comporta de forma mais apropriada o desenvolvimento da Educação Física como prática pedagógica ligada às manifestações da cultura corporal de movimento, pois privilegia as competências profissionais e os saberes vinculados ao trabalho, da mesma forma que é orientada pela base de conhecimentos que permite ao professor não apenas dominar as diferentes manifestações corporais do ponto de vista teórico e prático, mas também formas didáticas e pedagógicas coerentes para se ensiná-las.

O fortalecimento da compreensão de EF e o ensino das manifestações da cultura corporal veio atrelado à necessidade de se reconfigurar a sua prática pedagógica nas escolas, procurando introduzir dimensões de conhecimentos que fossem além dos procedimentos, isto é, da prática pela prática. Nessa compreensão, torna-se fundamental que o professor saiba ensinar as práticas corporais, mas também estabeleça relações com os conceitos diversos do campo e também os valores e atitudes necessários para a formação escolarizada.

Essa perspectiva se fortaleceu de tal forma que, por intermédio das produções preconizadas pela área, a exemplo de Soares et al. (1992), Betti (1992), Bracht (1992), entre outras, acabou influenciando a promulgação de leis, normas, diretrizes e orientações para o campo. Um exemplo nesse sentido são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), por serem o primeiro documento de caráter federal centrado na perspectiva da cultura corporal de movimento e que apresentou grande repercussão ao âmbito acadêmico e formativo. Outros inúmeros documentos e proposições acabaram buscando aporte teórico nessa abordagem de modo que, atualmente, ela tem se apresentado em diversos âmbitos vinculados à

produção acadêmica e formação profissional e, em menor intensidade, na prática pedagógica nas escolas.

A Educação Física como prática pedagógica ligada à cultura corporal de movimento é talvez a principal contribuição do movimento renovador do campo em termos de proposições para a reconfiguração da prática pedagógica. Evidentemente que inúmeros outros aspectos foram debatidos e sustentados, porém, a ressignificação dos elementos da cultura como identidade da EF, particularmente na escola, revigorou, ao menos em parte, as inúmeras críticas advindas das décadas anteriores. No entanto, fez emergir também algumas problemáticas que encontram-se atualmente no cerne de sua dificuldade de implementação efetiva no contexto da prática pedagógica. Sem esgotar o tema, apresentamos três aspectos nesse sentido.

1) Grande abrangência de conteúdos relativos à perspectiva da cultura corporal de movimento: o universo simbólico representativo pelas práticas corporais é extremamente rico em manifestações e em complexidade (histórica, social, técnica, conceitual, etc.). Essa ampliação de conteúdos acabou gerando uma série de dificuldades, tais como com relação aos problemas de domínio por parte dos professores (muitos dos quais haviam sido formados em contexto esportivista), de aceitação dos alunos (bastante influenciados por determinadas práticas e, muitas vezes, pouco “abertos” a outros tipos de vivências), de compreensão pelas instâncias formativas (que acabam tendo dificuldade na formulação dos currículos e nas concepções formativas para se ensinar as práticas corporais), etc.

2) Possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas ao *laissez-faire*⁵⁹: obviamente essa visão não se configura como uma proposição das reformas advindas do movimento renovador da área, mas como um desmembramento de sua implementação na prática, uma distorção de visão que culmina em estruturas de aulas mais abertas e livres, de caráter recreativo, com menor papel interventivo por parte do professor. É comum encontrar relatos de que na “idade da EF como ensino de técnicas esportivas”, por mais limitados que fossem os recursos e a abrangência de conteúdos, os professores acabavam ensinando aquilo que lhes era proposto. Com o passar do tempo, a ampliação de manifestações acarretou, em muitos contextos, o desinvestimento de alguns professores, sobretudo nas aulas práticas (usualmente realidades em quadra).

⁵⁹ *Laissez-faire*: advindo de correntes de pensamento ligadas à economia, aqui é utilizado como descritor de modelos de estruturação de aulas mais livres e abertas, com menor nível de intervenção do professor e maior autonomia dos alunos em conduzir suas dinâmicas. Usualmente, não apresenta uma proposta pedagógica mais consolidada, apenas vincula-se ao “fazer pelo fazer”.

Inúmeros outros fatores condicionantes contribuem para isso, os quais analisaremos em outros momentos, porém essa perspectiva têm sido apontada pela literatura como problemática atualmente.

3) Perda de vínculo com certas características da área ligadas ao movimento corporal e algumas dicotomias provenientes da relação aula teórica versus aula prática: também talvez apresentado como uma distorção das proposições reformistas e não como uma consequência de sua influência, essa perspectiva se atrela à necessidade que muitos professores de EF apresentam em teorizar de forma cada vez maior a sua prática a partir do desenvolvimento de aulas em sala de aula (inclusive mediados pelos currículos oficiais) e outros tipos de dinâmicas que possam vincular essa disciplinas às outras de maior prestígio dentro do universo escolar. Embora seja fundamental que se estabeleçam relações mais efetivas entre a dimensão conceitual dos conteúdos da EF e sua prática pedagógica, não deixa de ser preocupante analisar aulas nessa perspectiva e, ao final de um semestre, por exemplo, de 16 aulas de EF ministradas, apenas 1 ou 2 terem sido realizadas em quadra (ou baseada na vivência e experimentação efetiva de práticas vinculadas à cultura corporal de movimento). O deslocamento entre o que se faz em quadra e o que se realiza em sala de aula deve ser melhor compreendido dentro dessa perspectiva.

Há diversos outros dilemas e dificuldades apresentadas por essa perspectiva atualmente, muitas das quais analisaremos na seção dos resultados e discussão. Entretanto, é importante sublinhar que, apesar de todo esse debate preconizado nos últimos trinta anos, a *“idade da EF como prática pedagógica ligada às manifestações da cultura corporal de movimento”* não pode ser compreendida como hegemônica em termos de prática efetiva nos contextos de intervenção escolar. Apesar do intenso debate preconizado pelo movimento renovador e de todo o desdobramento teórico-conceitual, bem como das políticas públicas, reformas curriculares dos cursos de formação, entre outros, boa parte das práticas pedagógicas cotidianas, de acordo com a literatura pertinente ao tema, encontram raízes ainda muito fortalecidas com a *“idade da EF como técnica esportiva”*. No último item de nossa problemática, procuraremos apresentar algumas possíveis razões para as dificuldades encontradas por essa terceira idade da prática em se firmar efetivamente no âmbito e interventivo da escola.

2.2.7 As “Idades da Prática na Educação Física brasileira” à luz da análise sociológica: “dois passos para frente, três para trás”?

O desenvolvimento da Educação Física no contexto pedagógico brasileiro passou por algumas alterações importantes que objetivaram reconstruir sua identidade. Essas transformações, entre outras coisas, refletem a passagem no âmbito legal da compreensão de “atividade” para “componente curricular obrigatório”, como analisa Fensterseifer (2001). Esse é um importante marco no sentido de consolidação de sua legitimidade no contexto contemporâneo. O autor aponta ainda que a Educação Física precisa produzir elementos que a permita “sair da crise” preconizada pelo movimento renovador da área (FENSTERSEIFER, 2001).

Contudo, apesar de alguns avanços importantes no campo (os “passos para frente”), há ainda uma série de condicionantes que acabam por limitar ou mesmo impedir o desenvolvimento da Educação Física atualmente, provocando inclusive certa retração em termos de legitimação social, a exemplo de sua possível retirada no âmbito do ensino médio (os “passos para trás”). Nesse intento, uma das problemáticas mais consistentes e consolidadas se refere à dificuldade de superação do paradigma que compreende a EF como o ensino de técnicas esportivas. Kirk (2011) reforça essa visão, afirmando que apesar das críticas esporádicas e da intensificação do debate acadêmico com relação à prática da EF, as indicações das pesquisas apontam que isso tem provocado pouca alteração na realidade concreta das escolas (embora haja inúmeras exceções).

A constituição dessa realidade é paradoxal à medida que remete à uma estrutura da prática fortemente vinculada à “idade da EF como ensino de técnicas esportivas”, apesar de todo o intenso debate fortalecido nos âmbitos da formação e da produção científica. Sobre essa questão, Bracht (2010) apresenta uma hipótese interpretativa que nos parece bastante coerente.

A cultura esportiva agia de forma tão potente como núcleo gerador de sentido da prática pedagógica que acabou por constituir-se também no núcleo central da “identidade docente” dos professores de educação física. Assim, a crítica radical à esportivização da educação física afetou e impactou fortemente uma parcela importante de professores da área que atuava nas redes de ensino (...), desestruturando e abalando esse núcleo gerador de sentido, afetando também, portanto, no seu cerne, a identidade docente desses professores. Esse processo de desconstrução que levou longos anos produziu um hiato (...). A crítica produziu um vazio de sentido, a ponto até de a teoria passar a ser percebida pelos professores como uma ameaça (BRACHT, 2010, p. 102).

A partir da visão apresentada por Bracht (2010), consideramos que o movimento renovador da área da Educação Física foi crucial no sentido de fomentar importantes críticas à

perspectiva da “EF como ensino de técnicas esportivas”. No entanto, as proposições de transformações das práticas e dos currículos dos cursos de formação profissional não seguiram a mesma projeção, produzindo o “hiato” analisado por esse autor. Atualmente, é possível encontrar professores que defendem em seus discursos o ensino da EF relacionado à cultura corporal de movimento porém, em suas práticas, acabam eventualmente reproduzindo as estruturas e dinâmicas da EF como ensino de técnicas esportivas. Essa assertiva demonstra a complexidade com que as mudanças de paradigmas são desenvolvidas no campo educativo e apresentam raízes históricas bastante consolidadas.

Historicamente, o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física, embora tenha sofrido inúmeras críticas, apresentou especificidades claras, seja fundado na reprodução dos movimentos ginásticos, ou nas concepções higiênicas e eugênicas, seja voltado para o rendimento esportivo com a valorização da prática de algumas modalidades esportivas. Com o advento dos movimentos que renovaram as fundamentações teóricas que subsidiavam o campo, novas perspectivas de trabalho passaram a desempenhar papéis importantes em sua estruturação didática, a exemplo da terceira idade, a EF como prática pedagógica relacionada ao ensino da cultura corporal de movimento.

Entretanto, Bracht (2010) salienta que muitas dessas propostas que emergiram, sobretudo, a partir da década de 1980 e que atualmente são consideradas parte integrante da composição de aportes norteadores para a Educação Física brasileira, ficaram restritas fundamentalmente ao nível do discurso e das proposições teóricas. Em diversos contextos as práticas pedagógicas permaneceram alicerçadas em perspectivas de cunho tradicional esportivista, carregando de forma pouco veemente as “marcas” das proposições advindas do movimento renovador da área. De acordo com Bracht (2010), tal fato se deve, entre outras coisas, pela forma na qual as críticas à perspectiva tradicional advindas do meio acadêmico brasileiro foram sendo implementadas sem, contudo, haver proposições claras e coerentes que compreendessem a prática profissional dos professores em seus diversos contextos de atuação, não se isentando desse cenário possíveis deficiências dos cursos de formação.

O mote desse dilema é um dos fatores que mantém o reconhecimento de que a Educação Física no Brasil ainda permanece em “crise de identidade”, confluindo para sua falta de legitimidade na escola, sendo muitas vezes entendida ainda como uma “atividade” e não um componente curricular obrigatório com amparo legal. Essa falta de legitimidade implica em dificuldades fulcrais para a valorização da Educação Física escolar brasileira. Contudo, é preciso destacar inúmeros outros fatores intervenientes que convergem para a complexidade da problemática apresentada, tais como as políticas públicas pouco assertivas em prol da

profissionalização do ensino, diligências com relação à infraestrutura e condições materiais, precarização do trabalho docente com excesso de atribuições e baixo aporte financeiro, entre outros.

A partir das considerações apresentadas anteriormente e da perspectiva epistemológica centrada na prática da Educação Física, podemos inferir que as duas primeiras idades (*EF como ginástica e EF como ensino de técnicas esportivas*) estavam baseadas, cada qual em seu devido contexto histórico, em pressupostos científicos norteadores das ações para a busca pela legitimidade. É a racionalidade técnica que operou como a lógica estruturadora da identidade epistemológica do campo. Todavia, a terceira idade (*EF como prática pedagógica vinculada à cultura corporal de movimento*) diferencia-se dessa abordagem científica uma vez que tem na prática seu núcleo estruturador. Para compreender a Educação Física como prática pedagógica, o aparato técnico da racionalidade científica e o modelo aplicacionista da ciência não é suficiente e torna-se muito limitado. Assim, essa terceira idade deve estar baseada em princípios orientadores que forneçam aportes estruturantes que compreendam e valorizem as ações práticas dos agentes inseridos no campo, de forma que a racionalidade prática e suas compreensões vinculadas às abordagens pedagógicas e socioculturais apresentam importantes delimitações que devem ser consideradas.

Dialogando com Bourdieu (2009), compreendemos que o conhecimento objetivista (advindos das ciências biológicas no caso da EF) e, até mesmo, o subjetivista (fenomenológico) em menor incidência, acabaram se tornando as visões de mundo que impregnaram a constituição do campo da EF como ensino de ginástica e/ou de técnicas esportivas, sendo considerado seu *modus operandi*. A terceira idade, por partir do entendimento do campo como uma prática pedagógica de caráter social e interventivo deve compreender o desenvolvimento do conhecimento praxiológico e suas ligações com o senso prático e a estruturação dos *habitus* dos agentes como seu núcleo edificante. Como salienta o autor, é preciso romper com a lógica das regularidades objetivas como estruturadoras das práticas, de modo que a prática tende a ser subordinada aos cânones científicos que procuram formas de analisa-la de acordo com pressupostos eruditos e não a partir do *sentido vivido no jogo social* (BOURDIEU, 2009).

Essa perspectiva não procura “negar” a ciência ou, no caso da análise de Pierre Bourdieu, o conhecimento erudito, mas compreender as suas limitações no âmbito das disposições sociais entre os sujeitos inseridos nos campos. Para Bourdieu (1983b) isso significa apreender que na prática estão inseridos e são manifestados os *habitus* dos agentes, os quais, por sua vez, compõem os campos de modo que lhes permite compreender o duplo processo de

“*interiorizar a exterioridade*” e de “*exteriorizar a interioridade*”, na relação entre sujeito e mundo social. Ainda de acordo com Bourdieu (2009):

Essa reflexão crítica sobre os limites do entendimento erudito não tem como finalidade desacreditar o conhecimento erudito sob uma ou outra de suas formas para lhe opor ou lhe substituir, como se fez muitas vezes, um conhecimento prático mais ou menos idealizado; mas fundá-lo completamente libertando-o dos vieses que lhe impõem as condições epistemológicas e sociais de sua produção. Totalmente estrangeira à intenção de reabilitação, que perverteu a maior parte dos discursos sobre a prática, ela pretende somente revelar a teoria da prática que o conhecimento erudito engaja implicitamente e tornar assim possível um verdadeiro conhecimento *erudito* da prática e do modo de conhecimento prático (BOURDIEU, 2009, p. 56-47, grifo do autor).

A compreensão da racionalidade prática permite que sejam considerados como seu núcleo estruturante os saberes advindos das ações profissionais cotidianas. Essa base de sustentação está arraigada à compreensão de uma Epistemologia da Prática que emerge do contexto da própria racionalidade prática, isto é, os saberes que são manifestados e mobilizados da e na prática, levando-se em conta os *habitus* dos agentes e suas relações dentro do campo profissional. O conhecimento científico permanece como elemento que apoia e permite aprofundarmos em uma série de questões, não sendo o fator legitimador da prática da EF, a qual ainda carece de adequações nas “mediações” sobre o ponto de vista interdisciplinar.

Dentro dessa perspectiva, o conceito de *doxa* pode ser de grande valia para a compreensão epistemológica da EF. De acordo com Bourdieu (1984b), entende-se por *doxa* o conjunto de regras, crenças e representações que caracterizam determinado campo, ou seja, o “universo dos discursos possíveis” que define o que é que pode ser pensado e dito no campo, seus aspectos “inquestionáveis”, “socialmente garantidos” e “naturalizados”. Dessa maneira, a *doxa* representa tudo aquilo que os agentes estão de acordo, não sendo necessariamente uma imposição externa, embora assim também possa se manifestar, e provocando as crenças nas quais os agentes aderem, inclusive de modo inconsciente. “Há a ortodoxia e a heterodoxia, mas há também a *doxa*, quer dizer, todo o conjunto do que é admitido como óbvio, e em particular os sistemas de classificação determinando o que é julgado interessante e sem interesse, aquilo que ninguém pensa merecer ser contado, porque não tem *procura*” (BOURDIEU, 2003, p. 87, grifo do autor).

De acordo com Bourdieu (2003) no interior dos campos, a *doxa* opera como o “*isso é óbvio*” de um determinado contexto histórico, juntamente com o *nomos*, as leis gerais que institucionalizam, legitimam e governam os campos. São compostos pelos elementos representados pelo que é “impensável *de jure*” (no sentido político), “inominável”, “tabu” (problemas que não são possíveis serem tratados) e “impensável *de facto*” (o que o próprio

aparato cognitivo não é capaz de processar e refletir). Nesse sentido, a relação à *doxa* de determinado campo se faz pelo que Bourdieu (2000) denominou de *illusio*, isto é, o produto não consciente da adesão à *doxa* pelos agentes. No jogo social, a cristalização dos valores provoca a adesão voluntária e, muitas vezes, irrefletida à *doxa* do campo, produzindo a *illusio*. Hunter (2004), elucida que a *illusio* se refere ao investimento que os agentes fazem para manter o jogo ou o espaço social da forma como estes se encontram.

Assim, podemos considerar que na idade da EF como ginástica essa estrutura de prática operava como a *doxa*, aquilo que era admitido como sendo a única maneira de agir no interior do campo. Da mesma forma, a idade da EF como ensino de técnicas esportivas a qual ainda repercute na atualidade, representa a *doxa* estruturante da prática. Nesse sentido, o campo da Educação Física brasileira é, até certo ponto, governado pela *doxa* representativa do ensino das técnicas esportivas. Essa é a *doxa* que delineia as ações dos agentes no interior dessa campo, quer eles tenham ou não consciência disso.

Apesar de ser uma estrutura relativamente estável, o campo sofre alterações de acordo com as dinâmicas sociais e relações de capitais entre os agentes que detém seu monopólio. Como vimos, houve um processo de transição no campo na passagem do ensino da ginástica (primeira idade) para o ensino das técnicas esportivas (segunda idade). De acordo com Bourdieu (2003; 2000) essa transformação pode ser compreendida com o conceito de “*heterodoxia*”, ou seja, o questionamento à *doxa* do campo e seu consequente processo de desnaturalização, provocando o surgimento de uma *doxa* alternativa. No entanto, o próprio campo pode produzir uma “*ortodoxia*”, isto é, uma reação à essa transformação da *doxa*, procurando manter as forças que dominam o campo, evitando os questionamentos à sua naturalização.

Seguindo esse delineamento podemos compreender que o movimento renovador da área da Educação Física propôs reestruturar a *doxa* do campo sem, contudo, trazer olhares que permitissem alterar os *habitus* de seus agentes, diferentemente do que ocorreu com a passagem da primeira para a segunda idade. Dessa forma, buscou-se compreender e transformar a *doxa* baseada na EF como prática pedagógica alicerçada na cultura corporal, porém, o *habitus* dos agentes inseridos nas ações práticas profissionais no campo permaneceu (e até certo ponto ainda se mantém) enraizado na estrutura da EF como ensino de esportes. Para Bourdieu (2009) o *habitus* deve ser compreendido em seu enquadramento histórico. Dessa forma:

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as

normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2009, p. 90).

Ao se propor uma *doxa* alternativa ao campo sem, contudo, transformar o *habitus* dos agentes enraizado na perspectiva histórica do ensino das técnicas esportivas, instaura-se na Educação Física um conjunto de dilemas que provocam inúmeras dificuldades de legitimação, correspondentes às “crises” que sucessivamente assolam a área. À esse deslocamento entre *habitus* e *campo* Bourdieu (1984b) denomina de “*hysteresis*”. Para o autor, há períodos de crise ou de transição no qual o *habitus* não corresponde mais à estrutura do campo, no entanto, este ainda não está adaptado à nova *doxa*, o que gera um efeito de dissonância, contra adaptativo e retarda a adaptação às transformações do contexto social, o denominado “*efeito de hysteresis*”⁶⁰, que provoca a “presença do passado no presente” (BOURDIEU, 2009; 2008b; 2003; 2000; 1984b).

Como ressalta Bourdieu (1984b), enquanto as disposições estruturadas e estruturantes do *habitus* são relativamente duráveis, o campo é dinâmico, de forma que o deslocamento provocado pela *hysteresis* é algo passível de ser encontrado no mundo social. O “*efeito de hysteresis*” pode ser tanto espacial quanto temporal, ou mesmo de inércia, mas sempre se refere à manutenção dos elementos herdados de situações e estruturas anteriores (BOURDIEU, 2000).

A partir dessa perspectiva é importante considerar que seja repensada a relação entre *habitus* dos agentes e a *doxa* do campo na Educação Física. Não se transforma *habitus* por decreto. No entanto, a formação profissional apresenta importância central nesse processo, embora não seja a única instância responsável por essa complexa relação. Essas alterações, por sua vez, perpassam o desenvolvimento do conjunto de capitais (não apenas econômicos, mas também culturais, sociais, simbólicos, etc.) que permite a transformação do *habitus* dos agentes no interior das práticas profissionais, para que se possa concretizar essa passagem da idade do ensino das técnicas esportivas para a idade da EF como prática pedagógica relacionada às manifestações da cultura corporal de movimento. A consideração da *hysteresis* no campo da EF não se configura como a manutenção do discurso de que se continua na mesma crise aludida pelo movimento renovador. Entretanto, essa perspectiva busca reconhecer o deslocamento entre

⁶⁰ No âmbito da constituição do *habitus*, das disposições dos agentes e de suas relações com os grupos sociais, Bourdieu (2000) apresenta o denominado “*efeito Dom Quixote*”, relacionado justamente com a disjunção entre a percepção do indivíduo sobre si mesmo e seus papéis e representações nos campos nos quais ele está inserido. Esta portanto em consonância com a “*inércia*” provocada pela “*hysteresis*”. Ainda para o autor, “este é o caso, em particular, quando um campo sofre uma grande crise e suas regularidades (mesmo suas regras) são profundamente alteradas” (BOURDIEU, 2000, p. 160, tradução nossa).

as proposições acadêmicas, a formação profissional e a prática pedagógica, foco de nossas análises nos próximos capítulos.

“Entre o não mais e o ainda não”. A terceira Idade da Prática da EF está justamente nesse espaço/tempo de transição, retomando a expressão preconizada por González e Fensterseifer (2010; 2009). Porém alguns elementos apresentados nos permite considerar que ela vem sendo constituída, não de forma linear, não sem apresentar intensas lutas e disputas oriundas do campo, mas por meio da confluência de uma série de ações acadêmicas, políticas, práticas, etc. Há ainda alguns percalços, pois, como constatamos, é preciso repensar certos delineamentos para se analisar as práticas por meios que procurem valorizá-las também enquanto territórios de produção de saberes.

Para finalizar, apresentamos uma constatação: o movimento renovador da área da EF partiu da academia, do contexto universitário, e não, necessariamente (ao menos na esfera coletiva) do conjunto de professores realmente envolvidos com a prática pedagógica da EF na escola. É evidente que diversos professores, inclusive aqueles que já haviam sido formados nas décadas anteriores, juntamente com parte dos que vieram a ser formados a partir desse contexto histórico, foram fortemente influenciados pelas leituras, palestras, formações continuadas, conversas com os pares e mesmo, eventualmente, imergiram ao contexto acadêmico em busca de formações mais especializadas (como cursos de pós-graduação *lato-senso* ou mesmo para a realização de mestrados e doutorados). Contudo, ainda assim, é preciso destacar que o ponto de partida adveio de uma série de iniciativas anteriores, tais como a ida de pesquisadores para o exterior, criação dos cursos de pós-graduação na área no Brasil, abertura democrática sociopolítica, etc. Toda essa conjuntura propositiva como forma de apresentar novas tendências à prática da EF tem no campo acadêmico seu *locus* idealizador.

Essa constatação nos leva a crer, a esteira da análise de Bracht (2010), que houve certo “otimismo” dos autores em considerar que seria possível, por meio da maior fundamentação teórica de base filosófica, sociológica e antropológica, formar docentes críticos, capazes de operar transformações radicais na prática pedagógica. Essa perspectiva pode ter embutida duas considerações, as quais apresentamos aqui em caráter de hipótese. A primeira se designa à um possível delineamento aplicacionista (não mais da ciência positivista biológica, mas, até certo ponto, relacionado às ciências humanas e sociais). A universidade teria proposto um conjunto importante de pensamentos para os profissionais da área, os quais deveriam se esmerar para apreendê-los e aplica-los dentro dos contextos interventivos.

A segunda hipótese se refere à possibilidade do movimento renovador poder ter representado (sem ser de forma deliberada) certo distanciamento (ou despreocupação) com

relação à efetividade prática das proposições fortemente defendidas no âmbito acadêmico: *‘ora, não seria a função da universidade apresentar ao campo a vanguarda do conhecimento para que os agentes nele inseridos pudessem reconfigurar suas ações em concordância com essas novas proposições?’* Tecemos esse questionamento para problematizar sobre até que ponto o movimento renovador, cuja importância tem sido fundamental para todo o pensamento contemporâneo da área, não deixou de lado uma análise que pudesse compreender, entre outras coisas, a fundamentação da racionalidade prática e do agir profissional em suas proposições.

Evidentemente, essas são questões em aberto, até porque dos primeiros questionamentos denominados conjuntamente de “renovadores” até o presente temos mais de trinta anos de intensas lutas e disputas dentro do campo da prática pedagógica da EF. Talvez, essa perspectiva vinculada à compreensão fundamentada na prática e no agir profissional que busque valorizar os saberes dos agentes inseridos no campo possa se tornar uma possibilidade a ser explorada por novos estudos que não necessariamente venham a “negar” as inúmeras e fundamentais contribuições das proposições renovadoras apresentadas, mas alicerça-las em pressupostos configurados na e pela prática profissional.

3. QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL: lentes teóricas, conceitos e desdobramentos que balizam as análises do estudo

No presente capítulo abordaremos o nosso **quadro teórico-conceitual da tese**. Assim, buscamos averiguar de forma interligada os principais conceitos investigados juntamente com as teorias abordadas. Procuramos analisar as “*lentes teóricas*” com as quais estruturamos o trabalho, a partir de algumas definições fundamentais e da apresentação dos avanços e lacunas no conhecimento de determinadas áreas de investigação, bem como de certas controversas (divergências) e pontos de concordância (convergências) apresentadas.

Nosso quadro configura-se a partir de três categorias, as quais estão articuladas conforme ilustrado na figura 5:

Figura 5 – Quadro teórico-conceitual da tese



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em um primeiro momento analisamos a perspectiva da “**Profissionalização do Ensino**”, a partir da conceituação de alguns termos chaves e da análise panorâmica de seu processo de constituição. Buscamos ainda compreender a perspectiva do trabalho docente nesse cenário. Essa análise oferece um panorama contextual no qual os demais itens se vinculam direta ou indiretamente. Em um segundo momento, adentramos na perspectiva dos “**Saberes docentes**”, compreendendo-os como um dos principais desdobramentos do movimento de profissionalização. Nesse momento, lançamos alguns olhares acerca das definições e apropriações do termo “saber” na esfera educativa para, posteriormente, analisarmos a constituição da perspectiva dos saberes dos professores e suas principais características e tipologias. Finalmente, a perspectiva dos saberes docentes desemboca na necessidade de

aprofundarmos nossa análise sobre as questões envoltas por essa nova **“Epistemologia da Prática Profissional”**, em oposição ao paradigma da racionalidade técnica. Nesse sentido, procuramos inicialmente apresentar algumas definições-chaves para a compreensão do conceito de prática sobre o ponto de vista sociológico. Posteriormente, empreendemos esforços na análise específica do conceito de Epistemologia da Prática a partir das propostas iniciais e de como ele tem sido desenvolvido atualmente. Finalmente, como desdobramento, procuramos desenvolver compreensões acerca da **“Análise das Práticas”**, vinculando-as com a Educação Física, possibilitando tanto maior apreensão de nosso objeto de estudo quanto também fundamentando em parte nosso processo de obtenção de dados e análise e discussão do trabalho.

Evidentemente, não temos a pretensão de esgotar os conceitos discutidos, pois tratam-se de temáticas cuja complexidade epistêmica abarca diferentes olhares e abordagens. No entanto, de posse desse quadro nos balizamos para as demais seções da tese, portanto, eles são, não de outro modo, o “sustentáculo” do trabalho, os elementos balizadores que norteiam nossas análises, embora não fiquemos necessariamente restritos a esses domínios e, invariavelmente, abordamos outros conceitos e teorias, porém, de forma mais limitada e restrita à algumas apropriações mais gerais.

3.1 A profissionalização do ensino: percalços, dilemas, potencialidades e limitações para o desenvolvimento do trabalho docente no século XXI

O movimento de profissionalização do ensino tem sido considerado como um dos mais importantes marcos na busca pelo desenvolvimento da compreensão do trabalho dos professores na perspectiva da consolidação de sua profissão. Há intensos debates acerca dessas perspectivas, os quais abarcam uma série de fundamentações e análises de diferentes campos, tais como a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico, a etnografia, a filosofia, dentre outras.

Buscando compreender esse traço contextual, isto é, nosso ponto de partida, procuramos desenvolver uma análise em termos de quadro teórico-conceitual a partir de três subitens: *o movimento de profissionalização do ensino: desenvolvimento de uma matriz de análise em contínuo desenvolvimento; profissão, profissionalismo e profissionalidade: o ser profissional e sua autorregulação; trabalho docente: o ensino compreendido como um trabalho profissional centrado nas interações humanas*. Analisaremos separadamente cada item a seguir.

Figura 6 – Quadro de relação da análise sobre a profissionalização do ensino



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1.1 O movimento de profissionalização do ensino: desenvolvimento de uma matriz de análise em contínuo desenvolvimento

De acordo com Tardif (2013), o movimento de profissionalização do ensino constitui-se como a transformação mais substancial e necessária ao campo educativo, tendo dominado o discurso das reformas internacionais, sobretudo no ocidente, nos últimos trinta anos, tanto no que corresponde ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em si, quanto com relação à formação de professores e suas especificidades. De forma análoga, Gauthier et al. (2013, p. 72) consideram que “apesar de tudo, a profissionalização do ensino parece ser, atualmente, o mais promissor projeto de ação, embora esteja eivado de armadilhas”. Os efeitos repercutidos de tal processo poderiam melhorar o desempenho do sistema educativo, possibilitar a ascensão do ofício à profissão e, finalmente, construir uma base de conhecimento para o ensino, como analisaremos na sequência.

Segundo Bourdoncle (1993), apesar de numerosos obstáculos apresentados pela perspectiva da profissionalização, sua efetivação no contexto do ensino tenderia a consolidar uma base de conhecimentos de alto nível à docência, instaurando e legitimando o *status* social perdido no decorrer da história. Ainda para o autor, muitos professores apresentam perspectivas de uma “*idade do ouro antiga*”⁶¹, isto é, sublinhada por modelos artísticos e artesãos que

⁶¹ Termo original em francês: “*âge d’or*”.

durante muito tempo instituíram as ações e caracterizações ao ofício dos professores. De acordo com esse autor, devemos buscar compreender a perspectiva de uma “*idade do ouro futura*”, galgada na perspectiva dos professores como profissionais, dotados de um saber de alto nível, tornando-se agentes efetivos para as necessárias transformações nos sistemas educativos. A diferença entre essas duas idades, como ressalta Bourdoncle (1993, p. 113) está no fato de a segunda “*estar em nossas mãos*”, podendo constituir-se como a estruturação que permita a incursão ao empreendimento da profissionalização de forma mais efetiva.

Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 49) afirmam que o projeto de profissionalização tanto do ensino quanto da formação docente se dá como “uma resposta a uma situação global, que põe em jogo todo o sistema escolar, o valor atribuído à formação dispensada pela escola, assim como o ‘rendimento’ da escolarização e o seu impacto sobre a economia e a sociedade”. Ela não acontece à revelia do contexto sociopolítico mais amplo e está relacionada com a própria ideia de desenvolvimento das profissões em sua contextualização histórica. Bourdoncle (1993) nos lembra que para se entender a perspectiva que reveste o movimento de profissionalização do ensino devemos compreender as próprias transformações ocorridas dentro do contexto do profissionalismo no mundo contemporâneo.

Embora não objetivamos desenvolver um resgate histórico aprofundado, de forma geral, podemos compreender que as profissões sofreram inúmeras alterações a partir da transição das estruturas sociais e organização política mais antigas para as mais atuais, as quais apresentam implicações à visão de profissionalização do ofício docente. Na transição entre as Idades Média e Moderna, a partir do declínio do que Elias (1993) denominou de “sociedade da corte”, houve uma alteração acerca da importância das ocupações ditas “profissionais” frente a outros modos de trabalho social. Nesse sentido, “as profissões e o dinheiro passaram a ser as principais fontes de prestígio, e a arte, o refinamento da conduta social, deixou de ter para a reputação e o sucesso do indivíduo a importância decisiva que possuía na sociedade da corte” (ELIAS, 1993, p. 252).

De forma geral, as profissões passaram por mudanças históricas importantes até se consolidarem do ponto de vista de sua importância social. Berliner (1987), ao analisar a importância do conhecimento para a profissionalização de certas ocupações, destaca que até o início do século XX, profissões como a medicina e o direito eram extremamente frágeis do ponto de vista dos conhecimentos a serem apreendidos pelos seus profissionais e de sua reputação na sociedade. Como resultados, eram frequências a existência de inúmeros problemas em decorrência da má atuação profissional e má formação, fato que necessitou de um grande conjunto de ações tendo em vista a transformação dessas profissionais até ela passarem a ter reconhecimento e status social. Com o ensino, salienta o autor, esse processo de fundamentação

de uma base de conhecimentos para a profissão é muito mais recente, de forma que tem sido consolidado, sobretudo, a partir de meados da década de 1980 e, podemos acrescentar, ainda tem sido extensivamente debatido pelos profissionais da área, assim como pela área acadêmica e também pelos políticos. Analisaremos a seguir, em linhas gerais, como se deu a construção do projeto de profissionalização para o ofício docente.

Apesar do marco histórico instituído a partir da década de 1980, o qual analisaremos com maior profundidade a seguir, é importante considerar que a constituição do que veio a ser denominado de “movimento” em prol da profissionalização do ofício docente, a partir de um conjunto de iniciativas e proposições oriundas de diferentes âmbitos, tem origens anteriores que propiciaram sua consolidação. O contexto posterior ao final da Segunda Guerra Mundial pode ser considerado, nesse sentido, como um importante marco que de certa maneira contribuiu com a provocação das transformações no campo da profissionalização do ensino.

Hargreaves (2003) aponta que a expansão da educação pública se deu de forma muito proeminente a partir do final da Segunda Guerra Mundial, sobretudo nos países com as maiores economias do mundo, assertiva semelhante aos postulados de Tardif e Lessard (2014; 1999), Tardif e Levasseur (2011) e Lessard e Tardif (2011). O investimento em capital humano, a produção do conhecimento, o aumento na demanda para a contratação de professores, a busca pela autonomia dos professores, entre outras ações, trouxe um clima de esperança e valorização ao contexto educativo, principalmente em um período logo em seguida ao término de alguns dos maiores eventos traumáticos da história da humanidade.

Todavia, para Hargreaves (2003), toda esse otimismo inicial, bem como a expansão e o aumento da autonomia profissional proporcionou poucas mudanças na natureza do processo de ensino e aprendizagem, que continuou sendo desenvolvido de forma bastante próxima com o realizado em outros momentos da história. O colapso econômico de boa parte dos países a partir da década de 1970 (como exemplo da crise dos combustíveis fósseis) passou a pressionar as visões de educação, que começou a ser compreendida não mais como a solução, mas como parte dos problemas da modernidade. Com a diminuição dos recursos e o aumento exponencial da população, instauraram-se novos dilemas ao contexto educativo e, nesse sentido, entre outras ações, os professores começaram a ser desvalorizados, perdendo a atratividade no trabalho. O próprio âmbito acadêmico passou a alertar sobre esse processo de agravamento do sistema educativo e suas possíveis consequências desastrosas (HARGREAVES, 2003).

Nesse mesmo direcionamento, Lessard e Tardif (2011) apontam que o discurso sobre a crise no ensino invadiu os espaços de discussões e reflexões da educação global desde o final da Segunda Guerra Mundial, fruto da intensificação das críticas ao modelo de ensino tradicional

sem a proposição efetiva de formas alternativas, fazendo emergir um “vácuo” de representações ainda não superadas (TARDIF; LEVASSEUR, 2011). Essa crise provoca contradições fulcrais na evolução social do ensino, coexistindo com seu movimento de profissionalização, o que gera uma série de obstáculos que podem desacelerar ou até mesmo bloquear o processo de profissionalizar o ofício dos professores (TARDIF, 2013).

Inserida nessa complexa conjuntura, a educação passou a ser alvo dos discursos reformistas das políticas públicas, culminando em ações representativas que poderiam ser dissuadidas por meio de críticas exasperadas e até mesmo em caráter de alerta ao que vinha sendo desenvolvido até então. Nesse contexto, alguns relatórios redigidos no início da década de 1980 proclamam, em linguagem belicosa, que a educação americana estaria ultrajada se os investimentos em educação fossem menores do que os da esfera militar (HARGREAVES, 2003). Os governos conservadores dos anos de 1980 passaram a aproximar a educação da esfera dos negócios (*business*), reorganizando as estruturas para valorizar a formação para o trabalho, ciência e tecnologia. Para Hargreaves (2003), o controle do currículo foi também uma estratégia adotada por muitos países para procurarem controlar as reformas educativas.

Paquete (2007) compreende esse momento histórico a partir das “ondas de reformas” que foram introduzidas tanto na América do Norte quanto em alguns países da Europa. Para o autor, essa onda reformista se deu por meio da apresentação de uma série de relatórios que instituíram que o foco das transformações necessárias ao campo educativo passariam, inexoravelmente, pela perspectiva da profissionalização do ensino e da descentralização da gestão escolar (PAQUETE, 2007).

Shulman (1988) aponta que, desde o início da década de 1980, duas grandes ondas de reformas prosperaram com relação ao ensino. A primeira enfatiza a relação de excelência para os estudantes, focalizando-se nas avaliações de larga escala (atualmente indubitavelmente presente nos processos educativos globais). A segunda, por sua vez, busca enfatizar os professores a partir da profissionalização do ensino. Para o autor, o ponto de partida para esse movimento se refere ao pressuposto de que o ensino é um trabalho difícil e complexo, que exige empenho e dedicação em sua formação para que se possa exercê-lo com qualidade, isto é, é necessário o desenvolvimento de uma perspectiva profissional para o que antes poderia ser compreendido como vocação ou simples ofício (SHULMAN, 1988).

Dessa forma, podemos compreender que o movimento de profissionalização do ensino, embora tenha se iniciado aproximadamente na transição das décadas de 1970 e 1980 se intensificou a partir do cenário norte-americano com a publicação de alguns importantes relatórios produzidos sobre o tema. A saber: “*A Nation at Risk: the Imperative for Educational*

Reform” (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983); *“Tomorrow’s Teachers: a Report of the Holmes Group”* (HOLMES GROUP, 1986); e *“A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century”* (CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY, 1986). Em síntese, esses relatórios, redigidos por grupos de acadêmicos, decanos universitários, organizações ligadas às áreas de desenvolvimento do ensino e formação profissional, entre outros, buscaram apontar, em linhas gerais, que a fundamental transformação da qualidade da educação no mundo passa, inevitavelmente, pela melhoria na formação profissional e consolidação de uma base de conhecimentos que legitime a docência como profissão. Além disso, a valorização da carreira docente e das condições de trabalho deveriam tornar-se políticas instituídas em prol desse desenvolvimento.

Embora com uma projeção menor do que os citados anteriormente, cabe destaque também aos relatórios apresentados por Adler (1982) denominado de *“The Paideia Proposal”*, o qual, inclusive, apresenta uma visão de valorização para a Educação Física e demais atividades artísticas e manuais, e também o *“Relatório Radwanski”* (RADWANSKI, 1988), específico ao contexto canadense e de caráter bastante crítico e denunciativo (sobretudo para as questões multiculturais e raciais existentes nesse país nesse período).

A partir dessa conjuntura analítica, podemos considerar que, em linhas gerais, são três grandes blocos de objetivos principais preconizados pelo projeto de profissionalização. O primeiro se refere à melhoria do desempenho do sistema educativo, o segundo está relacionado à transformação da concepção de ofício para a perspectiva da profissão e o terceiro, por sua vez, vincula-se à construção de uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino. Analisaremos brevemente cada um desses objetivos a seguir.

Com relação à melhoria do desempenho do sistema educativo, Tardif (2013) ressalta que a promulgação dos relatórios supracitados reforçam a ideia de que o movimento para a profissionalização dos professores está em certa medida ligado às pressões econômicas e políticas alicerçadas no aumento do desempenho dos docentes e do rendimento dos sistemas educativos de modo mais amplo. Sendo assim, compreender o contexto histórico de democratização e universalização da escola pública significa analisar que essa ampliação quantitativa, embora fundamental do ponto de vista social e político, não veio acompanhada de saltos qualitativos necessários, provocando o que atualmente pode ser considerado como mudanças nas organizações escolares e universitárias que buscam desenvolver a autonomia docente, aproximar os contextos das universidades e das escolas e instituir novos modelos de carreira com recompensas, promoções e reconhecimentos (TARDIF, 2013).

No que corresponde à passagem do ofício à profissão, Tardif (2013) e Carbonneau (2006) consideram que essa mudança de estatuto (de ofício à profissão) é o objetivo principal do movimento de profissionalização. Para isso, tanto os relatórios iniciais, quanto uma série de autores que buscaram estudar o tema, ressaltam que essa transformação perpassa pelo oferecimento de uma formação universitária de alto nível intelectual. É nesse processo que se consolida a perspectiva da universitarização do ensino (academicização), fortemente atrelada à uma série de contextos atualmente, incluindo o Brasil. Nessa estruturação, os professores devem apresentar concepções inovadoras com relação à pedagogia, desenvolver uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado e ainda estarem vinculados à perspectiva de profissionais autônomos (TARDIF, 2013).

Finalmente, uma das maiores iniciativas acerca da profissionalização do ensino se constitui na construção e consolidação de uma base de conhecimento para o ensino. De acordo com Tardif (2013), para que uma atividade possa ser declarada de natureza profissional, ela deve estar baseada em conhecimentos científicos procedentes de pesquisas. Tais conhecimentos devem apresentar eficácia prática aos profissionais inseridos no campo de intervenção. Nos últimos anos a compreensão da base de conhecimentos para o ensino (*knowledge base*) tem sido intensificada por meio de um grande número de pesquisas sobre o tema. Como destaca Tardif (2012b):

Não se pode formar um docente se não se levar em conta os saberes que estão na base da profissão e, principalmente, do trabalho em classe. É por essa razão que um dos grandes objetivos do movimento de profissionalização do ensino é, há vinte anos, edificar uma base de conhecimentos sobre o ensino que deixaria um grande lugar aos saberes de ação dos práticos (TARDIF, 2012b, p. 39-40).

Em um texto clássico publicado no período de intensificação sobre as análises profissionais dos professores, Shulman (1986) salienta que a constituição de uma base de conhecimento para o ensino (*teachers' knowledge*) é condição *sine qua non* para a profissionalização docente. Por se tratar de um ofício complexo e altamente exigente, o ensino requereria um repertório de conhecimentos formalmente adquiridos tanto por meio da formação profissional quanto também através das experiências práticas e estudos de caso reflexivos. Seria justamente essa ausência de conhecimentos sólidos que provocariam o que o autor denominou de “*problema do paradigma perdido*”⁶², sendo portanto a maior contribuição que a profissionalização do ensino poderia oferecer para melhorar o desenvolvimento do sistema

⁶² Termo original em inglês: “*the missing paradigm problem*”.

educativo. É a partir dessa conjuntura que o autor institui a clássica afirmação que representou boa parte dos anseios do movimento de profissionalização em sua gênese: “*Aqueles que podem, fazem. Aqueles que compreendem, ensinam*”⁶³ (SHULMAN, 1986, p. 14, tradução nossa).

Ainda no que se refere à consolidação de um conhecimento de base para o ensino, também denominado de núcleo de saberes profissionais, o relatório apresentado pelo grupo de decanos, professores e pesquisadores intitulado “*The Holmes Group*” já apontava que os professores carecem de saberes profissionais fundamentais (HOLMES GROUP, 1986). Gauthier et al. (2013) afirmam que a definição de um *corpus* de saberes válidos para a prática profissional dos professores, além de permitir a profissionalização do ensino, é importante pois possibilita uma melhor orientação daqueles que a exercerão, ou seja, apresenta implicações fundamentais para a formação de professores.

Outras duas importantes contribuições vinculadas ao projeto de profissionalização do ofício docente estão relacionadas tanto à compreensão do desenvolvimento da carreira dos professores ao longo do tempo, quanto acerca da valorização dos saberes vinculados às práticas profissionais e experiências oriundas do trabalho. Com relação ao desenvolvimento da carreira, Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 29) salientam que uma das maiores aquisições do movimento de profissionalização do ensino se refere, justamente, em considerar “a formação profissional como um *continuum* que se estende por toda a carreira dos professores e mesmo para além dela, já que certas experiências de formação incluem professores reformados” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 29). Sobre a valorização dos saberes da experiência, vinculados à produção e mobilização de um conjunto de saberes relacionados às situações de prática profissional, ou seja, em intrínseca relação com a perspectiva de epistemologia da prática profissional vinculada à racionalidade prática, Tardif (2012b) ressalta:

Num plano mais global, podemos afirmar que aquilo que chamamos de movimento de profissionalização do ensino há 30 anos consiste, basicamente, numa redescoberta do valor e da importância da prática profissional como fonte do saber de experiência, saber este considerado como fundamento da competência profissional dos docentes de profissão. É por essa razão que a visão profissional da formação dos professores propõe ancorá-la de preferência na prática profissional e não simplesmente nos conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Por certo, não se trata de negar a importância desses últimos conhecimentos, mas sim de colocá-los a serviço do aprendizado da prática profissional e da aquisição do saber de experiência (TARDIF, 2012b, p. 28).

⁶³ Termo original em inglês: “*Those who can, do. Those who understand, teach*”.

De acordo com Gauthier et al. (2013), embora muitas pesquisas de diferentes vertentes tenham sido realizadas com relação à base de conhecimentos para o ensino, a determinação desse repertório específico deve ser feita a partir da análise do trabalho docente. Ora, uma vez que este repertório de saberes é utilizado na prática pelos professores, as análises devem ser realizadas a partir do que os docentes realmente fazem ao longo de suas ações profissionais (TARDIF, 2012a; 2000).

Para Gauthier et al. (2013) é preciso superar as visões que relacionam o ensino tanto como um “*ofício sem saberes*” (galgado na reprodução por meio da tentativa erro), quanto como de “*saberes sem ofício*” (fundado no aplicacionismo das ciências da educação). Para isso, é preciso compreendê-lo como um “*ofício feito de saberes*”, valorizando o trabalho dos professores como núcleo gerador de sentidos de sua profissão. Em suma, produzir a profissão docente (NÓVOA, 1992). Nesse intuito, longe de incorrer ao risco ilusório de ser considerada como a resolução de todos os problemas no campo educacional, a profissionalização do ensino pode ser considerada como uma possibilidade real de desenvolvimento do cenário atual (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2013; 2012; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; HOLMES GROUP, 1986).

Apesar de todo o esforço empreendido nos últimos trinta anos e de certa convergência internacional sobre a importância da profissionalização do ensino, uma série de autores sinalizam para a compreensão de que esse movimento não tem se constituído de forma linear ou destituído de dificuldades e dilemas (GAUTHIER et al. 2013; TARDIF, 2013; IMBERNON, 2011; LESSARD; TARDIF, 2011; TARDIF; GOODSON, 2008; LESSARD; GAUTHIER, 2001; HARGREAVES, 2000; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF; LESSARD, 1999; PERRENOUD, 1997).

Como destacam Tardif, Lessard e Gauthier (2001), a tendência à profissionalização não é uniforme em cada país, sendo revestida de significações diferentes, bem como portadora de tensões internas, além de algumas contradições e obstáculos difíceis de serem resolvidos. Nesse sentido, Tardif (2013) ressalta que embora a profissionalização do ensino represente uma tendência no ocidente ao longo do século XX, intensificada a partir da década de 1980, na prática ela não foi linear, de modo que as políticas atuais apresentam uma estagnação e até mesmo uma retração em sua transformação de ofício à profissão. Como afirma Perrenoud (1997, p. 200): “a profissão ainda hesita entre profissionalização e proletarização, entre a verdadeira autonomia, à qual corresponde uma clara responsabilidade”. Esse fato se reveste nas atuais conjunturas sociais que, apesar do esforço pela profissionalização do ensino,

contraditoriamente o estabelece em um momento de proletarização (GAUTHIER et al. 2013; TARDIF, 2013; ZEICHNER, 2013; LESSARD; TARDIF, 2011; PERRENOUD, 1997).

Hargreaves (2003) exemplifica alguns dos principais dilemas existentes com relação às reformas no campo educativo e suas contradições com relação à perspectiva da profissionalização do ensino. Entre esses, o autor destaca, por exemplo, alguns problemas morais, além do aumento nos níveis de estresse e do esgotamento dos professores, entre outros. Essa estrutura fez com que muitos professores passassem a sentir-se “desprofissionalizados”, como efeitos das reformas, ao terem que trabalhar mais, receberem menores salários, conviver com a existência de maior regulação do trabalho e distrações por meio do incremento de tarefas burocráticas, etc. Goodson (2008) salienta que essa perspectiva de profissionalização pauta-se no modelo empresarial ou de gestão burocrática, cuja referência é a standardização.

De acordo com Goodson (2008), a grande problemática desse processo se refere ao fato da profissionalização ser pautada no profissionalismo clássico da teoria dos traços, bem como ser fundamentada por um profissionalismo prático vinculado à ideia romântica de reflexão. O autor aponta como saída para a crise do ensino o profissionalismo de princípios, defendendo um conjunto de valores como alicerces para a profissão. Tardif (2012a) e Gauthier et al. (2013) também consideram viável esse processo de profissionalização, desde que o trabalho docente seja fundamentado por uma epistemologia da prática profissional, bem como pelo saber da ação pedagógica.

Outra implicação das reformas educativas que caminharam no sentido contrário à profissionalização, especialmente nas nações do ocidente, se refere ao que Hargreaves (2003) denominou de inserção dos testes de comparação internacional. Os resultados dos testes internacionais em matemática e ciências desde sua introdução, provocou ansiedade pública e proporcionou munção para muitos governos no sentido de reformarem seus sistemas educativos. Isso resultou na grande padronização e controle do ensino e aprendizagem, por meio de currículos mais roteirizados e diminuição das tomadas de decisões, do protagonismo e da autonomia por parte dos professores (HARGREAVES, 2003).

Tardif e Lessard (2014) ao analisarem o processo de profissionalização do ensino e sua relação com o trabalho docente apontam que as análises não devem se justificar somente sobre o ponto de vista “binário” no qual de um lado constam os partidários da profissionalização e do outro os defensores da tese de sua proletarização. Isso porque o trabalho exercido pelos professores é complexo e está articulado às próprias características das sociedades modernas, o que gera desafios e obstáculos à edificação da profissão, mas não inviabiliza necessariamente

o aprimoramento de certos aspectos fulcrais para que haja um desenvolvimento do ofício docente.

É em meio a essa complexa matriz de desenvolvimento vinculada aos condicionantes sociais e históricos que o movimento de profissionalização do ensino vem sendo constituído, arraigado à potencialidades e limitações que o fazem oscilar entre sua efetividade prática ou apenas proposição teórica. Cabe ressaltar ainda que esse movimento tem sido proposto desde sua gênese, como salientam Tardif, Lessard e Gauthier (2001), por acadêmicos, nominalmente, professores universitários, reitores, decanos, etc. Essa perspectiva encontrou aceitação de algumas políticas públicas também. Todavia, os professores, para Tardif, Lessard e Gauthier (2001) até o momento tem sido posicionados na posição de expectativa com relação à sua própria profissionalização, não sendo compreendidos como atores efetivos desse processo. Consideramos que o protagonismo docente nesse cenário deve ser buscado, o que se apresenta ainda como um importante desafio a ser superado.

Em suma, a partir do que apresenta Tardif (2013) a denominada “*idade da profissão*”, a qual compreende o pleno desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, é ainda muito recente em comparação ao legado histórico de outras idades. Assim, o autor ressalta que tal movimento ainda está em “gestação”. É nesse sentido que se justifica a pesquisa permeada por essa perspectiva, para que juntamente com uma série importante de ações, tais como reformas curriculares, incremento das políticas públicas, entre outras, possa se buscar a efetivação da profissionalização docente dentro do complexo quadro social da contemporaneidade.

3.1.2 *Profissão, profissionalismo e profissionalização: o ser profissional e sua autorregulação*

Dentro do âmbito da profissionalização do ensino, uma série de terminologias são comumente empregadas para se referir a constituição do ofício docente na perspectiva profissional (FLORES, 2014). Nesse sentido, objetivamos analisar alguns desses conceitos, presentes ao longo de toda a tese, embora sua complexidade conceitual seja bastante proeminente. Para isso, procuramos aporte teórico, entre outros, em determinados apontamentos da Sociologia das Profissões, a qual tem procurado analisar social e historicamente a constituição das profissões nas sociedades ao longo do tempo. Consideramos, como bem expressado por Estrela (2014):

(...) talvez a maior dificuldade de abordagem da problemática da profissionalidade e do profissionalismo resida na complexidade destes

conceitos que não são isoláveis de outros que também não são unívocos, como profissão, profissionalização, formação, socialização, identidade, desenvolvimento profissional, cultura profissional, ética e deontologia (ESTRELA, 2014, p. 7).

Para Valle (2003) os estudos sobre as implicações da profissionalização nas atividades humanas tem suscitado pouco interesse de investigação, embora a autora destaque produções sobretudo oriundas da perspectiva sócio histórica. Ainda para essa autora, a profissionalização, especificamente no contexto brasileiro, é um fenômeno recente e que busca conjugar os interesses comuns e contraditórios das esferas administrativas (sistemas de ensino) e representativas (associações e sindicatos, por exemplo), além dos próprios professores, no caso do ensino (VALLE, 2003).

Wittorski (2008), ao empreender uma extensa análise acerca do desenvolvimento conceitual com relação ao termo “profissionalização” constatou que essa palavra origina-se da sociologia americana funcionalista, e indica o processo pelo qual uma atividade torna-se uma profissão liberal ligada à um ideal de serviço. No caso do ensino, Bourdoncle (2000) considera que a profissionalização pode se referir à cinco objetivos distintos: vinculada à atividade (exercida de forma remunerada); ao grupo que exerce a atividade (criação de associações profissionais); dos saberes (desenvolvimento de uma matriz de saberes profissionais legitimados na prática); das pessoas que exercem a atividade (processo de aquisição de saberes por cada profissional por meio da formação e socialização); da formação (elevação da formação em nível acadêmico e de alto nível capaz de fundamentar seus profissionais em certa atividade remunerada). Procuraremos compreender como é possível desenvolver a perspectiva da profissionalização no caso do ensino a partir dos desafios ainda apresentados.

Tardif e Lessard (2014) ao defenderem a importância de se refletir sobre a profissionalização do ensino, apresentam uma série de consensos tendo em vista melhorar a formação e a prática dos professores. Entre estes, podemos destacar questões como o empoderamento docente, a promoção da ética profissional, a construção uma base de conhecimentos rigorosa e eficiente com as pesquisas e que elas possam ser realmente úteis na prática, a aproximação de pesquisadores e professores experientes a partir de colaborações e parcerias, o fortalecimento da responsabilidade coletiva dos professores, a redução das burocracias, a valorização do ensino na opinião pública, entre outros. É dentro desse segmento de possibilidades que se busca compreender as nuances vinculadas aos conceitos de profissionalização.

A dificuldade em compreender o processo de profissionalização dos professores tem suas raízes nas tradições históricas do ensino. De acordo com Tardif e Lessard (2014) tal fato

se deve ao forte vínculo histórico da docência com o âmbito religioso, no qual o professor deveria obedecer integralmente as normas estabelecidas. Mesmo com as diversas transformações sociais e as perspectivas laicas e profanas advindas da modernidade, manteve-se certo “ar profético” ao ensino, o qual perdurou mesmo com a retomada do poder público em sua gestão, ao compreender os professores como prestadores de serviços à nação (NÓVOA, 1995). Em suma, de acordo com Tardif e Lessard (2014) a docência manteve certa caracterização de um “*ofício moral*”. Temos com isso que durante muito tempo os professores foram acostumados à responderem às demandas solicitadas e obedecerem às tarefas à eles atribuídas, de forma que essa perspectiva encontra-se no *ethos* dessa ocupação, dificultando o empreendimento da profissionalização, como veremos a seguir. Assim:

(...) os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem a impor suas normas de trabalho aos outros. Na organização hospitalar, a profissão médica é central e se traduz por uma relação de subordinação dos demais grupos em relação a ela, ao passo que na organização escolar a centralidade da profissão docente exprime somente sua posição nevrálgica na missão da organização, mas essa posição, em si, não engendra uma subordinação dos demais grupos aos professores; muito pelo contrário, parece que os professores ocupam um patamar subalterno na hierarquia organizacional (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 81).

Para Tardif e Lessard (2014, p. 82), os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que realmente de membros de uma profissão. Assim: “eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham”. Nos debruçarmos sobre algumas perspectivas vinculadas ao campo profissional permite desenvolver outros olhares que busquem transformar essa visão que pouco contribui para a construção da profissionalidade dos professores.

No entanto, torna-se importante compreendermos de forma um pouco mais aprofundada como as profissões são desenvolvidas, uma vez que inúmeros são os desafios vinculados à elas. Nesse sentido, nas sociedades atuais, as profissões experimentam diversas nuances advindas do paradoxo de valorização e desvalorização pela qual elas são alvo constante. Kanen (2010) apresenta três desafios sobre elas: (re)construir a confiança pública no profissionalismo; oferecer novas soluções educacionais para a formação e preparação dos profissionais; e articular novos meios de informação contextual e partilhar o senso de profissionalismo. É baseado na visão histórica acerca da construção social das profissões que Tardif e Lessard (2014) apresentam a seguinte definição:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 27).

Para Monteiro (2015) profissão, em seu sentido etimológico, pode ser definida como a crença religiosa ou de convicções, isto é, a “*profissão de fé*” ou “*professar*”. Ainda para o autor, na literatura sociológica anglófona, é muito comum distinguir “ocupação” de “profissão”, sendo que este último termo apresenta conotação de superioridade com relação ao primeiro. O autor ainda diferencia dois sentidos de significados para o termo “profissão”, o primeiro, em sentido amplo, significa toda atividade, ocupação ou emprego que seja fonte principal dos meios de vida de alguém. O segundo, por sua vez, apresenta sentido restrito e delimita aquelas ocupações muito especializadas, bem remuneradas e prestigiadas. Apesar da multiplicidade de significações há certa convergência em considerar que uma profissão consiste, por definição, “na aplicação de conhecimentos especializados para a resolução/satisfação de problemas/necessidades individuais e/ou coletivos” (MONTEIRO, 2015, p. 33).

Contribuindo com essa análise histórica, Tardif, Lessard e Gauthier (2001) consideram que as profissões são construções históricas e não obras do acaso ou de determinismos. Assim, a mudança de paradigma na abordagem do fenômeno profissional procurou alterar a perspectiva clássica, estrutural-funcionalista, cuja pretensão buscava classificar e descrever as características de uma profissão, diferenciando-a de outras ocupações ou semiprofissões, para outras, menos presas a essas perspectivas ideológicas.

É dentro dessa perspectiva que Tardif, Lessard e Gauthier (2001) apontam que ao invés de uma coleção de atributos, as profissões passam a ser compreendidas como *construção social*, a partir das diferentes interações que o grupo profissional é capaz de monopolizar, manter e renovar seu território, estatuto e privilégios. Isso se dá por meio de uma série de perspectivas que contribuem com novos olhares às profissões (exemplo: etnosociologia, interacionismo simbólico, fenomenologia, construtivismo, etc.). Passa-se a se olhar às instituições, organizações, estatutos profissionais e os saberes profissionais adquiridos como forma de exercer poder e privilégios.

De maneira mais atual, tem sido recorrente as correntes que buscam entender de forma mais específica as profissões que trabalham sobre e com os outros seres humanos, a exemplo da docência (TARDIF; LESSARD, GAUTHIER, 2001). A partir da análise do trabalho interativo e reflexivo e das práticas cotidianas, chegou-se na perspectiva de que o trabalho

interativo é uma construção social que transforma os participantes dessa interação. É em decorrência desse ponto de vista que os estudos sobre os saberes profissionais, utilizados e adaptados, produzidos e partilhados pelos praticantes no trabalho ganham relevância.

Monteiro (2015), por sua vez, problematiza a conceituação sobre as profissões da seguinte forma:

O conceito de “profissão” suscita três questões, nomeadamente: O que é que distingue as profissões das outras ocupações? Por que é que só algumas profissões conseguem alcançar estatuto profissional, sobretudo fora do mundo anglo-saxônico? No tempo da globalização e do império do neoliberalismo, que futuro podem ter as profissões tais como as conhecemos? (MONTEIRO, 2015, p. 13).

Dentro dessa análise, a Sociologia das Profissões apresenta diferentes correntes teóricas, vinculados a momentos históricos distintos, bem como referenciais teóricos e metodológicos diferenciados entre si. Monteiro (2015) e Gauthier et al. (2013) sintetizam essas correntes em três: abordagem do processo; abordagem estrutural-funcionalista; abordagem do poder.

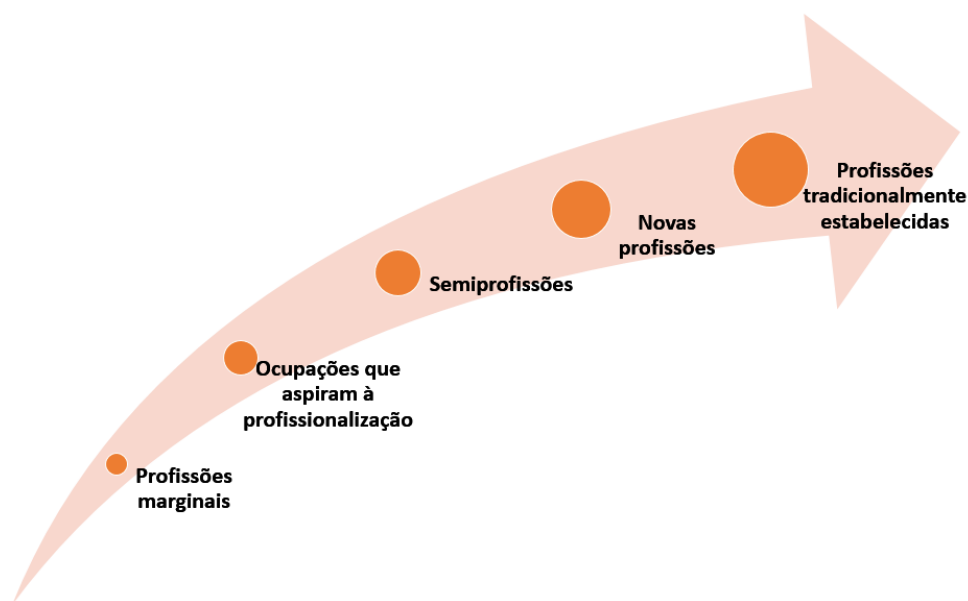
A abordagem do processo (*process approach*) está relacionada ao conjunto de autores que afirmam existir algumas etapas a serem cumpridas para que uma ocupação atinja o *status* de profissão. Gauthier et al. (2013) apresentam seis etapas necessárias para que determinado ofício possa galgar a posição de “profissão”: ocupação que seja exercida em tempo integral; adoção de uma denominação social (exclusividade); constituição de associações profissionais; criação de escolas de formação; formulação de um código de ética; busca de apoio legal por meio de diferentes estratégias políticas. Ainda de acordo com Gauthier et al. (2013) esse enfoque acabou sendo bastante criticado por generalizar demais sua aplicação dos processos passados no contexto do presente. É também dificultoso generalizar e enquadrar todas as ocupações dentro de cada uma dessas etapas, uma vez que os limites de jurisdições e as complexidades das atividades no mundo contemporâneo dificultam esse processo.

A segunda corrente de abordagens, denominada classicamente de estrutural-funcionalista (*structural-functional approach*) busca identificar as características distintivas de cada profissão (MONTEIRO, 2015; GAUTHIER et al., 2013; KANES, 2010; FREIDSON, 1998; 1986). São também denominadas de abordagens-atributos ou taxonômicas e se enquadram no funcionalismo sociológico, analisados à luz da conservação da ordem social, procurando classificar as ocupações de acordo com seus atributos. Nesse sentido, as distinções entre as profissões das ocupações não profissionais perpassam pelas questões de autonomia, altruísmo, autoridade, cultura ocupacional distinta, reconhecimento público e, principalmente, conhecimentos sistematizados e de alto nível que possam ser transmitidos no âmbito de um

programa de formação. Não havendo tais características, a ocupação deve ser considerada como uma “semiprofissão”, “pseudo-profissão” ou “subprofissão” (MONTEIRO, 2015).

Parsons (1954; 1951) é um dos principais representantes dos estudos sobre as profissões pela ótica funcionalista. Para o autor, muitas características de nossa sociedade são dependentes do funcionamento adequado das profissões e da forma como sistematizam e utilizam seus conhecimentos. A concepção funcionalista sobre as profissões busca compreender a relação entre os negócios (sistema capitalista), as profissões e o governo por meio de um núcleo de atributos que servem de referência para diferenciar um ofício, uma ocupação e uma profissão. Tais atributos podem representar o grau de aproximação de uma ocupação com uma profissão ou de uma prática com menor complexidade com um ofício. Seriam, portanto, graus diferentes de profissionalismo, alguns mais complexos e densos, outros mais simples e dependentes de outras organizações. Essa perspectiva culmina na hierarquização das profissões, tal como apresentamos na figura 7:

Figura 7 – Níveis das profissões e desenvolvimento de seus graus de profissionalização



Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseado em Gauthier et al. (2013); Ritzer e Walczak (1986); Reiss Junior (1955).

Para Kanés (2010) na abordagem estrutural-funcionalista o profissionalismo é um tipo de estrutura social, servindo às funções gerais de coordenação e resolução de interesses competitivos presentes na sociedade. Essa perspectiva apresenta uma herança teórica fundamentada em especial por Max Weber. A forte delimitação entre ocupação e profissão é uma tendência recorrente nessa abordagem. Portanto, a presença de um corpo de conhecimento complexo e racional, o aprendizado por meio da formação, a organização profissional em

associações, a identidade compartilhada entre seus membros e um código de ética são requisitos fundamentais. Kanes (2010) destaca ainda que essas análises teóricas ofereceram inúmeras contribuições tanto para o incremento dos estudos quanto na formulação de políticas públicas sobre as profissões em várias partes do mundo.

Essa abordagem sedimentou boa parte dos estudos produzidos com relação ao âmbito das profissões, embora tenha sofrido críticas, a exemplo de Bourdoncle (1993) que aponta que os estudos baseados na corrente estrutural-funcionalista acabaram fazendo mais apologia do que crítica às profissões. Já Monteiro (2015) considera que o declínio dessa perspectiva se refere à limitação com relação à complexidade que tal visão impunha, uma vez que o paradigma era sempre vincular toda e qualquer ocupação com as características da medicina e do direito, o que acabou se tornando deficitário e limitante tendo em vista a análise mais complexa necessária para se compreender as relações sociais, sobretudo a partir da década de 1970.

Finalmente, Gauthier et al. (2013) apontam que a abordagem em vigor atualmente é denominada de enfoque do poder (*power approach*) e pode ser definida pela capacidade de uma dada ocupação em preservar um conjunto de direitos e privilégios sem os quais seus membros não deteriam o monopólio de seu trabalho. Essa abordagem impõe a necessidade de um saber específico capaz de gerar competência profissional. As profissões fazem então uso político e ideológico para obtenção de certa autonomia profissional. À esteira da análise de Freidson (1998), podemos considerar que isso se refere à ênfase ao controle que determinados grupos ocupacionais exercem sobre o próprio trabalho a partir das dimensões da **expertise** (conhecimento especializado adquirido por meio de formação especializada), **credencialismo** (formas de credenciamento que visam delimitar quem pode ou não exercer a profissão) e **autonomia** (capacidade de exercer de forma mais ou menos autônoma suas ações em função do *status* e reconhecimento apresentado por essa profissão).

Monteiro (2015), por sua vez, denomina a concepção atual relacionada às profissões de “interacionista”, também intitulada “da profissionalização”. Embora o autor reconheça a forte vinculação com a questão do poder (denominando-a também de “abordagem do poder ou conflito”), ele considera que tal perspectiva rompe com as correntes anteriores ao rejeitar a distinção entre o que é ocupação e o que deve ser considerado como profissão. Assim, parte-se do princípio de que uma profissão é qualquer ocupação reconhecida como tal, de forma que todas apresentam processos, práticas e problemas comuns. Nessa visão, busca-se investigar os motivos que levam apenas algumas profissões a tornarem-se reconhecidas como tal. Para Monteiro (2015):

O seu conceito principal não é, pois, o de atributos profissionais, mas o de profissionalização, entendida como um processo através do qual uma profissão é construída pelos que a exercem, coletivamente e como forma de realização pessoal. É uma construção que se realiza tanto através de interações interprofissionais e intraprofissionais como das biografias profissionais, pois a profissão é uma das mais importantes componentes da identidade individual (MONTEIRO, 2015, p. 15).

É nesse sentido que Monteiro (2015) salienta que a Sociologia das Profissões tem evoluído para uma Sociologia da Profissionalização, florescendo uma diversidade de abordagens atualmente. Desse modo, enfatiza-se as relações entre as profissões com o mundo econômico por meio da exclusividade do exercício de uma determinada atividade e a jurisdição sobre tal segmento do mercado, bem como seu monopólio. Sendo assim, Monteiro (2015) considera até mesmo que alguns sociólogos tem procurado o abandono do termo “*profissão*” como categoria sociológica. O autor denomina essas visões mais atuais de “*pós-profissionalismo*”, “*novo profissionalismo*” e também “*profissionalismo pós-moderno*” (MONTEIRO, 2015).

Outras investigações no âmbito da profissionalização do ensino têm como referência o profissionalismo clássico ou a profissionalidade docente. Estas têm questionado o profissionalismo clássico da teoria dos traços (CONTRERAS, 2002) e o profissionalismo prático na sua versão romântica, tanto a utilizada por professores que dão a ele uma dimensão paroquial quanto a de Estado que o introduz sem critérios em suas reformulações partindo para uma standardização (GOODSON, 2008). Concordamos com Contreras (2002) e Goodson (2008), quando o primeiro defende uma profissionalidade centrada no trabalho docente e naquilo que o professor é e faz, assentada numa obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional (não restrita somente ao saber fazer, mas envolvendo os outros dois componentes), enquanto que o segundo nos propõe um profissionalismo pautado em princípios.

Hargreaves e Goodson (1996) apontam que tanto coletiva quanto individualmente os professores apresentam perspectivas ambivalentes sobre suas identidades como “profissionais” ou “trabalhadores culturais”. Para os autores, a profissionalização do ensino tem sido um projeto historicamente precário, utilizada como plataforma política em muitos países, mas que tem sofrido com proposições ainda pouco exequíveis.

Independente da corrente teórica utilizada ou do contexto histórico analisado, o ponto de convergência com relação a constituição da profissionalidade das ocupações, como nos lembram Gauthier et al. (2013) recai sempre na compreensão de sua base de conhecimento e articulação entre a construção de saberes teóricos e resoluções dos problemas práticos

cotidianos. Corroboramos com Freidson (1998, p. 40) quando o autor alude que “o que distingue as ocupações uma das outras é o conhecimento e competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho”. É nessa perspectiva que analisaremos, na próxima seção, a perspectiva dos saberes docentes, fundamentais para a compreensão da profissionalização do ensino.

De posse dessas perspectivas, cruciais para nossa análise, procuramos também, ainda nessa subseção, compreender algumas definições dos termos utilizados na perspectiva da Sociologia das Profissões. Embora não tenhamos como pretensão estabelecer uma gênese histórica e conceitual acerca de cada conceito, procuramos apresentar um conjunto de autores vinculados tanto especificamente ao domínio sociológico, quanto pedagógico. Analisamos assim algumas definições para os termos, “*profissionalismo*”, “*profissionalização*” e “*socialização profissional*”. De forma didática, apresentamos essa síntese conceitual a partir do estabelecido no quadro 4.

Quadro 4 – Definições dos conceitos de profissionalismo, profissionalização e socialização profissional

AUTOR	PROFISSIONALISMO	PROFISSIONALIZAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL
Andrew, Richards e Gaudreault (2017)	–	–	É o processo por meio do qual os indivíduos aprendem as normas, culturas, e ideologias consideradas importantes em um ambiente social particular, interagindo uns com os outros e com as instituições sociais. Pode ser examinada pelas fases de “ <i>aculturação</i> ” (socialização anterior à formação); “ <i>socialização profissional</i> ” (durante os programas de formação); e “ <i>socialização organizacional</i> ” (desenvolvida ao longo da carreira, vinculado ao exercício do trabalho).
Graber, Killan e Woods (2017)	–	–	É o processo pelo qual cada área delinea para ajudar os indivíduos a serem inseridos nessa ocupação, ocorrendo quando ele aprende as expectativas, comportamentos e valores associados com determinada carreira. Ocorre também a partir de três fases: “ <i>aculturação</i> ” (pré-formação); “ <i>socialização profissional</i> ” (formação inicial); “ <i>socialização organizacional</i> ” (indução).
Monteiro (2015)	Consiste tanto em fazer bem aquilo que se faz, quanto fazer bem aquilo que se é suposto saber e se pode	Processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência	–

	fazer. É caracterizado por três interpretações: valor ocupacional, ideologia profissional e ideologia gestonária. Há ainda um “algo a mais” no profissionalismo ao denotar uma maneira de ser, de estar, de falar de agir, de vestir, etc. de um determinado profissional. Assim, significa o exercício de uma profissão de acordo com seu conteúdo identitário.	profissional. Passa por um processo de universitarização (formação profissional) e de socialização profissional (no exercício da atividade ou ofício). Coletivamente, é o processo no qual uma ocupação eleva seu grau de profissionalidade. Individualmente, se refere ao processo de aprendizagem e de socialização dos profissionais.	
Estrela (2014)	Ideal coletivo de serviço que integra a profissionalidade e lhe confere sentido, sem o qual a profissionalidade fica ameaçada de um simples tecnicismo ou de uma grande subjetividade. Comporta um ideal de serviço que tem como principal alvo os alunos, famílias e comunidade, e assegura a sua qualidade. Implica compromisso com o desenvolvimento da prática, o desenvolvimento de competências e a reflexão crítica, apoiada em quadros teóricos e o desenvolvimento de uma comunidade comprometida com ideais comuns construídos pela partilha de práticas e teorias.	Processo pelo qual uma ocupação ganha o estatuto de profissão, esse processo contém dois elementos que podem ou não estar intimamente relacionados: o desenvolvimento do estatuto (profissionalismo) e o desenvolvimento de saberes, atitudes e competências necessários ao desempenho profissional.	—
Kanes (2010)	Se refere às qualidades do trabalho profissional.	—	—
Altet (2001)	—	Constituída por um processo de racionalização dos conhecimentos a partir da implementação de ações e prática eficazes em uma certa situação. Um profissional se distingue por ser capaz de utilizar apropriadamente suas competências em quaisquer situações. Alguns atributos são necessários, como capacidade de adaptação, eficácia, experiência, capacidade de resposta e de ajuste às demandas, bem como aos contextos e problemas complexos e variados, além de saber explicitar, relatar seus conhecimentos quando necessário.	—
Helsby e McCulloch (1996)	Refere-se aos direitos e obrigações dos professores para determinar suas próprias tarefas na sala de aula, ou seja, sobre a forma como os professores desenvolvem, negociam, usam e controlam seus próprios conhecimentos. Esse tipo de foco na ideia de profissionalismo do professor enfatiza diferentes formas de conhecimento e como elas foram interpretadas na sala de aula e em outros contextos.	Denota problemas de <i>status</i> que tendem a preocupar historiadores e sociólogos, incluindo, em particular, a busca de professores para serem reconhecidos publicamente como “profissionais” e de sindicatos e associações de professores para estabelecer o ensino como uma “profissão” reconhecida ao mesmo nível que, por exemplo, medicina e direito.	
Englund (1996)	Se relaciona ao projeto pedagógico, preocupando-se com a qualidade interna do ensino como uma profissão, dependendo da aquisição de capacidades e competências e práticas decorridas de seu exercício. Reforça a importância de se	Deve ser vista como um projeto sociológico, relacionado ao poder simbólico, autoridade, exclusividade e ao <i>status</i> de uma profissão, no caso, o ensino. É uma medida da força social e	—

	considerar o ensino como uma profissão, desde que isso significa tornar-se didaticamente competente. Foca-se na questão sobre quais as qualificações e capacidades a serem adquiridas, quais competências são necessárias para o exercício bem sucedido de uma ocupação, no caso, o ensino – o qual, em última instância, é avaliado por forças externas.	autoridade de um grupo ocupacional.	
Hargreaves e Goodson (1996)	Define e articula a qualidade e caráter das ações pessoais de determinado grupo ocupacional. Apresenta 5 tipos de discurso: <i>clássico</i> (baseado na análise de profissões clássicas como o direito e a medicina); <i>flexível</i> (baseado no senso de comunidades profissionais de compartilhamento e culturas de colaboração); <i>prático</i> (tenta trazer dignidade e status ao conhecimento prático e julgamentos que os professores têm de seu próprio trabalho); <i>estendido</i> (faz uma distinção entre diferentes tipos de profissionalismo docente); <i>complexo</i> (apoia-se no argumento de que as profissões deveriam ser julgadas pela complexidade das tarefas que a compõe e que o ensino, por sua vez, é caracterizado por altos níveis de complexidade).	Corresponde ao projeto social e político ou missão destinado a melhorar os interesses de um grupo ocupacional.	–
Eraut (1994)	Pode ser designado para apresentar padrões de qualidade de certo trabalho, ou seja, uma ação corretamente desenvolvida pode ser considerada como “profissional”. Por outro lado, tal termo pode estar vinculado à certas ocupações com maior <i>status</i> , distinguindo-as das demais. Nesse sentido, emergem muitas incompreensões, sobretudo para aquelas que ocupam posições de fronteira nesse processo. Isso se deve porque a delimitação do que vem a ser uma “ocupação profissional” a partir de questões como formação, licença para a prática, código de ética, autorregulação e monopólio incita inúmeros debates e não se mantém estável ao longo do tempo.	–	–
Larson (1977)	Construção social que mudou dramaticamente ao longo do tempo. Antes do surgimento dos centros institucionalizados de educação superior, o papel monopolizador da Igreja e a afiliação à alguma corporação eram considerados os primeiros mecanismos no qual uma pessoa passasse a ser considerada especialista, ou <i>expert</i> , em alguma área. Uma vez que as Universidades foram estabelecidas, no entanto, o vínculo com a academia (e, por conseguinte, o conhecimento	Foi tanto uma resposta à extensão das relações de mercado quanto a conquista de <i>status</i> social coletivo por alguns setores da burguesia	–

	científico) passou a distinguir as profissões aprendidas nessas instituições de ensino superior, dos ofícios vinculados às corporações artesanais e confrarias (voltadas ao aprendizado de ofícios práticos, artesãos).		

Fonte: elaborado pelo autor.

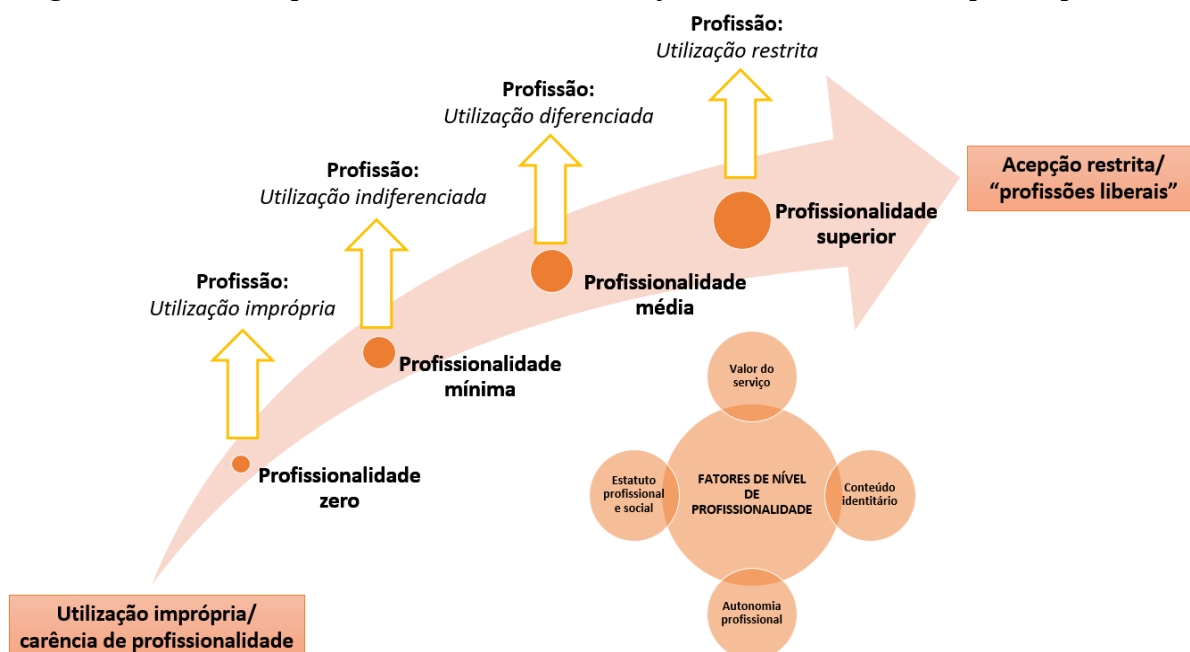
Em síntese, a partir do exposto no quadro 4 e dos autores nos quais nos ancoramos, podemos compreender que a profissionalização envolve o conjunto de ações e dinâmicas sociais necessários para que uma dada ocupação ou atividade atinja o status e a importância social de uma profissão. O profissionalismo, nesse intuito, se refere não ao processo de profissionalizar, mas ao conjunto de mecanismos e características vinculados à uma determinada profissão. No caso do ensino, Tardif, Lessard e Gauthier (2001) consideram:

A profissionalização reclama uma transformação substancial, não só dos programas e dos conteúdos, mas também dos próprios fundamentos da formação no ensino. Essencialmente, leva a conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível, a exemplo das profissões liberais, que repousa sobre uma sólida base de conhecimentos, ela mesma fortemente articulada e integrada nas práticas profissionais, que simultaneamente a alimentam e enriquecem constantemente graças ao aporte de praticantes experimentados e de investigadores que com eles colaboram” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 23).

Apesar da grande polissemia do termo, como ressaltam Gorzoni e Davis (2017), o conceito de profissionalidade, por sua vez, está vinculado, como salienta Monteiro (2015) com a qualidade do serviço ou atividade exercida com relevante capacidade e aplicação. Significa, grosso modo, um modo de exercer uma profissão. Em seu sentido amplo, a profissionalidade apresenta diferentes níveis hierárquicos que delimitam o perfil global de uma profissão, bem como as características que a distingue de outros grupos ocupacionais, tais como o valor do serviço, seu conteúdo identitário, a autonomia profissional e o estatuto profissional e social (MONTEIRO, 2015). A figura 8 representa os diferentes níveis de profissionalidade e suas relações com diferentes tipos de profissão.

O primeiro nível de profissionalidade (zero) se refere à utilização imprópria de profissão, e se baseia nos exemplos de Monteiro (2015, p. 30), tais como “pedir esmola, arrumar carros ou dedicar-se ao roubo”. Apresenta a acepção imprópria de profissão, a partir da consideração de que toda atividade pode ser uma profissão. É nesse sentido impróprio que Monteiro (2015, p. 26) exemplifica a questão da prostituição e sua famosa máxima de ser “*a mais antiga profissão do mundo*”.

Figura 8 – Níveis de profissionalidade e suas relações com os diferentes tipos de profissões



Fonte: Elaborado pelo autor.
Baseado em de Monteiro (2015).

O segundo nível, profissionalidade mínima, se refere à consideração de ocupações com algum reconhecimento social, exemplificado por Monteiro (2015) como vender jornais ou varrer a rua. A utilização indiferenciada designa uma ocupação socialmente útil, que permite a obtenção de rendimentos regulares, embora normalmente modestos. Abrange atividades que sejam repetitivas e sobretudo físicas e não requerem aprendizagem prévia (formação especializada) ou grande nível de reflexividade (MONTEIRO, 2015).

O terceiro nível, de profissionalidade média, caracteriza a maior parte das ocupações em suas diversidades funcionais e utilidades sociais. Se refere à utilização diferenciada, compreendida por Monteiro (2015) como aquela que designa ocupações baseadas em um saber fazer adquirido por meio da aprendizagem empírica e/ou formal. De forma geral, propiciam rendimentos mais elevados do que as ocupações indiferenciadas.

Finalmente, o último nível representa a profissionalidade superior, vinculada às profissões com maior relevância, responsabilidade e reconhecimentos sociais. Estão relacionadas à compreensão de acepção restrita do termo profissão, isto é, a que designa as ocupações no topo da hierarquia ocupacional e que prestam serviços de elevado valor para as pessoas e sociedade, tais como as profissões que dizem respeito à saúde e à justiça (MONTEIRO, 2015).

Para a compreensão dos diferentes níveis de profissionalidade, deve-se levar em conta o valor do serviço prestado por determinada ocupação, seu conteúdo identitário, sua autonomia

profissional e seu estatuto profissional e social. Monteiro (2015) salienta também que a capacidade de autorregulação de uma profissão, ou seja, a forma como seus membros são capazes de desenvolver a autonomia profissional, controle e sua jurisprudência é condição fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Essa capacidade de autorregulação fez com que autores como Bourdoncle (2000; 1991) e Estrela (2014) a ligasse com o conceito de “*professionismo*”⁶⁴, delimitando a defesa da profissão e a reivindicação de sua racionalidade e autorregulação profissional.

Nesse sentido, Monteiro (2015) salienta que a autorregulação deve ser compreendida como uma medida para elevar a qualidade e prestígio da profissão docente, conferindo-lhe um estatuto regulatório sancionado e conduzido por seus próprios membros e não pelo Estado, iniciativa privada ou outros meios que corriqueiramente interferem massivamente no desenvolvimento dessa ocupação. Esse modo mais autônomo e imponderado de gerir a profissão desenvolve um poder para o ensino, o qual ainda está em construção, bem como o reveste de privilégios e responsabilidades, tornando-se uma possibilidade necessária para a valorização de seu estatuto, ainda bastante precário.

Em última instância, esses conceitos, no contexto da profissionalização do ensino, almejam a construção de uma perspectiva profissional para os professores, dotados de autonomia e poder decisório em um ofício fundamentado por um conjunto de saberes profissionais adquiridos tanto por meio da formação acadêmica quanto no decorrer da socialização profissional. Para Altet (2001) esse professor profissional pode ser caracterizado da seguinte forma:

(...) pessoa **autônoma**, dotada de **competências específicas e especializadas** que repousam sobre uma **base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática**. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los” (ALTET, 2001, p. 25 grifo nosso).

Gorzoni e Davis (2017) em artigo recente analisaram o estado da arte de produções sobre o tema da profissionalidade docente em periódicos publicados no Brasil no período entre 2006 e 2014. As autoras ressaltam que esse conceito está associado à diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico, a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente, o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola, a construção de

⁶⁴ Termo original em francês: “*professionnisme*” (BOURDONCLE, 1991, p. 76).

competências e o desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e ainda ao longo das experiências de trabalho do professor, entre outros. Tal fato ilustra a grande polissemia do termo e seu uso complexo enquanto categoria sociológica nos estudos desenvolvidos no campo educacional.

Torna-se ainda importante estabelecermos um olhar de entendimento mais apropriado à conceituação de socialização profissional, que se vincula ao processo de interação e exercício de determinada profissão ao longo do tempo. Optamos no presente trabalho em analisar tal processo em três momentos distintos: socialização primária (socialização pré-formação profissional); socialização secundária (desenvolvida por meio da formação profissional); socialização terciária (realizada no exercício profissional). Tais categorias apresentam relação com as apresentadas por Andrew, Richards e Gaudreault (2017) e Graber, Killan e Woods (2017), a saber: aculturação, socialização profissional e socialização organizacional.

Compreender o processo de socialização profissional torna-se fundamental na perspectiva da profissionalização do ensino. Atualmente, uma série de autores tem procurado empreender análises em momentos distintos desde a entrada na carreira até seu encerramento, buscando as especificidades de cada etapa e suas características (TARDIF; LESSARD, 2014; 1999; HARGREAVES; FULLAN, 2012; HUBERMAN, 1995; 1992). Essa compreensão será fundamental para o empreendimento de nossas análises durante os resultados e discussões desse trabalho.

Apesar da intensificação da análise da problemática do trabalho docente e da profissionalização do ofício de professor, corroboramos com Estrela (2014) que considera que esse domínio de pesquisa ainda está se consolidando frente às suas demandas e necessidades. Para a autora:

Considero que a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como os vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua percepção e resolução (ESTRELA, 2014, p. 7-8).

Por meio dessa constatação, podemos considerar que o projeto vinculado à profissionalização do ensino apresenta um núcleo fundamentado na Sociologia das Profissões, a qual tem procurado contribuir com maiores entendimentos acerca das potencialidades e limitações no empreendimento profissional ligado ao campo educativo. Todavia, ela não deixa de ser uma análise embrionária, apesar de apresentar perspectivas importantes, as quais devem

ser melhores exploradas. É dentro dessa perspectiva que procuraremos concluir esse subcapítulo com uma análise a respeito da compreensão do trabalho docente na perspectiva profissional por meio das suas características estruturantes, vinculadas às interações humanas estabelecidas.

3.1.3 Trabalho docente: o ensino compreendido como um trabalho profissional centrado nas interações humanas

Compreender a docência e o ensino como um trabalho exige um aporte teórico que sustente tal delineamento. Essa perspectiva tem sido alvo de estudos de diversas áreas e correntes teóricas oriundas de campos como a psicologia, antropologia, sociologia, administração, economia, ergonomia, entre outras. Para nossa análise, procuramos fazer um recorte baseado em algumas perspectivas que ancoram-se em certas visões oriundas da sociologia. Nesse sentido, coaduna-se com Tardif e Lessard (2014, p. 48, grifos dos autores), os quais apontam que: *“a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização”*. Tem-se então que o âmbito da escola é em si um espaço social resultado e resultante de inúmeras e complexas relações entre os diferentes agentes que o compõe direta ou indiretamente. Nesse sentido:

(...) a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23, grifos dos autores).

Como apontam Tardif, Lessard e Gauthier (2001) uma nova compreensão epistemológica da prática é resultado da consideração de que é o **exercício da profissão docente** que se constitui de fato como o quadro de referência tanto da formação inicial quanto da continuada, bem como da pesquisa em educação. Em resumo, é o **trabalho docente** que passa a se tornar o eixo articulador e fundador da profissão, considerando tanto os aspectos de formação, quanto de atuação e mesmo no direcionamento das pesquisas dentro desse campo.

Nesse sentido, Mercado (1991) é categórica ao apontar que parte fundamental da formação dos professores acontece no exercício de seu trabalho diário. Para a autora, isso não significa incorrer à posturas empiristas, mas em considerar que nesse trabalho se expressam

conhecimentos historicamente construídos, que são articulados durante a ação pelo sujeito que os desenvolve. De modo semelhante, Calderhead e Shorrock (1997) salientam que o trabalho dos professores influencia diretamente o modo de se pensar e compreender a formação profissional, resultando em importantes indicativos para seu desenvolvimento. Tamanha a importância da compreensão do trabalho docente e sua relação com a formação profissional que analisaremos em linhas gerais sua constituição e caracterizações.

Para compreendermos a perspectiva do trabalho docente, primeiramente analisaremos algumas definições de trabalho para logo em seguida relacioná-las ao ensino. Posteriormente, procuramos desenvolver um olhar mais apropriado para a perspectiva das interações humanas, uma vez que esse delineamento se constitui como a base da relação no ofício docente. Por fim, compreenderemos algumas caracterizações do trabalho dos professores e suas especificidades.

De acordo com Abbagnano (2007, p. 964) trabalho pode ser definido como “atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas”. Para o autor, o conceito de trabalho implica algumas características, entre elas: a dependência do homem em relação à natureza em busca de suprir suas necessidades, a reação ativa a essa dependência, como forma de constituir operações mais ou menos complexas com vistas à utilização dos elementos naturais e, finalmente, certo grau variado de esforço, o que constitui o custo humano do trabalho. É justamente a partir dessa relação entre esforço que emergiu a contraposição na filosofia entre trabalho manual e atividade intelectual, a qual acabou marcando muito veementemente as relações sociais em diferentes épocas da humanidade. Lechart (2014), por sua vez, considera que quando tal conceito se aproxima de “*labor*”, enfatiza-se as atividades físicas e extenuantes e até mesmo alienantes, ao passo que quanto mais próximo do conceito de “*work*”, maior a relação com as ações mentais e de produção de obra (criativa e existencial).

É interessante frisar que, como aponta Abbagnano (2007), as diferentes correntes filosóficas convergiram para a estreita conexão entre trabalho e existência humana, de forma que ele se torna fim e meio do enobrecimento e humanização, embora sua distorção possa causar alienação. O caráter penoso não é atribuído necessariamente ao trabalho em si, mas às condições sociais em que ele é realizado. Ao longo da história, o trabalho tornou-se elemento central de valorização do ser humano. Por seu caráter estrutural na sociedade, esse conceito foi também foco de inúmeras críticas. O autor apresenta o exemplo de Nietzsche que via no trabalho a melhor polícia, capaz de manter a todos subjugados (ABBAGNANO, 2007).

Baseados nos postulados de Karl Marx, Tardif e Lessard (2014) apontam que o processo do trabalho transforma de modo dialético tanto o objeto quanto o trabalhador, além das

condições de trabalho. Trabalhar é justamente envolver-se na *práxis* fundamental no qual o trabalhador é também transformado pelo seu trabalho. Assim: “o agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 29).

Essa perspectiva é bastante rica em representações, sobretudo na estrutura elementar na qual o objeto de trabalho é uma matéria inerte e inanimada (um produto ou *commodities*, por exemplo). Quando se refere à ação do trabalhador com outro ser humano, a interação humana proveniente desse processo produz um novo modelo de relação, mais complexo e sofisticado. “*O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro*” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 30, grifos dos autores).

O trabalho coletivo das sociedades industriais se lança sobre o meio ambiente a fim de sujeita-lo à satisfação das necessidades humanas que se tornam a medida das ações. Tem-se na relação de poder gerada nesse processo o legado histórico arraigado ao trabalho moderno. No caso das relações entre pessoas, Tardif e Lessard (2014, p. 30, grifos dos autores) consideram que “*todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto*”. Especificamente com relação à docência, os autores analisam:

(...) os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigura-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente. Com efeito, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31, grifos dos autores).

Ao analisarem a organização social do trabalho, Tardif e Lessard (2014) o divide em três categorias distintas. A saber: **o trabalho material**, fruto dos processos industriais e cujo objeto se refere à realidades tangíveis, materiais (produtos, utensílios, máquinas, organismos vivos ou substâncias inanimadas); **o trabalho cognitivo**, desenvolvido sobre os símbolos a partir de processos cognitivos e da criação intelectual, ou seja, resultado de uma produção simbólica (cientistas, escritores, redatores, jornalistas, pesquisadores, artistas, etc.) e; **o trabalho sobre o outro**, que se baseia na *relação entre pessoas*, envolvendo atividades diversas, tais como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Baseiam-se na linguagem, na afetividade e na personalidade e dependem das trocas provenientes da relação (empatia, compreensão e abertura).

Embora existam autores na área da pedagogia que caracterizam a docência como trabalho cognitivo, ela não pode ser reduzida apenas à esses aspectos, embora apresente algumas características dele. Assim, a partir da visão apresentada, é possível caracterizar que a docência faz parte do conjunto de ocupações cuja principal característica se refere à relação estabelecida entre as pessoas. Porém, quais são os pontos centrais dentro dessa categoria e forma de organização do trabalho?

Para Tardif e Lessard (2014) um ponto importante do trabalho sobre o outro se refere ao fato dele incitar questões de poder e conflito de valores, sobretudo quando as relações provenientes são assimétricas (exemplo: professor e aluno). As relações fazem parte de um *continuum*, pois alguns casos exigem pouca interação entre os sujeitos (exemplo: cliente e bancário) enquanto que outros requerem grande interatividade (exemplo: psicólogo e paciente). Muitas vezes, o trabalho com o outro se consolida pela relação de confiança estabelecida (exemplo: advogado e seu cliente).

Tardif e Lessard (2014) dividem os ofícios e profissões que lidam com o outro em duas formas: aquelas interações que costumam ser nominais e episódicas (vendas, seguradoras, indústria, etc.), e aquelas nos quais as interações são mais processuais e contínuas, ou seja, as relações entre trabalhadores e pessoas constituem o processo de trabalho (educação, serviços terapêuticos, psicológicos, médicos e enfermeiros, serviços sociais, consultores, advogados, etc.). *“O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 20).

Entretanto, no caso da docência, diferente de outros contextos, existe a obrigatoriedade da participação do outro, no caso, os alunos, para sua efetividade. Desse modo, eles podem opor resistência às pessoas ou ações impostas. Para Tardif e Lessard (2014, p. 34): “os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao seu tratamento ou fazer seu serviço”. Logo, é necessário estabelecer continuamente um processo de convencimento constante, pois é importante haver a aderência subjetiva à ação, no caso, ao processo de ensino e aprendizagem.

Outra característica central desse tipo de ocupação se refere ao fato das interações humanas poderem se dar em uma relação individual (exemplo: médico e paciente) ou coletiva, como na docência. Portanto, cabe salientar que no caso do ensino, “os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Em

decorrência dessa perspectiva, duas necessidades são fundamentais: a equidade do tratamento entre os diferentes envolvidos nas relações e o controle do grupo.

Dessa forma, compreender o trabalho docente tendo em vista conceber elementos que permitam formular processos efetivos para a sua profissionalização significa em um primeiro momento diferenciá-lo de outras ocupações ao caracterizá-lo como um trabalho sobre o outro, ou seja, uma profissão de interações humanas. Sendo assim, “se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Esse é o ponto central no qual a partir disso decorrem outras perspectivas, como vimos, relacionadas à complexidade proveniente dessa relação interacional, como a conduta ética para exercê-la e os conflitos de valores provenientes. Ainda, é necessário ter clareza que a docência se constitui em um contexto de vínculo obrigatório uma vez que na grande maioria das vezes não há a opção pela facultatividade na participação das ações escolares por parte dos alunos, ou seja, esta é uma perspectiva que institui importantes considerações para poder melhor exercê-la. Por fim, cabe especificar que toda essa relação interativa se faz coletivamente, por meio de relações de grupo, as quais também condicionam de maneira bastante veemente a forma de desenvolvimento dos processos de trabalho. Compreender que a docência é um trabalho que se faz por meio da interação humana é o ponto crucial para refletir sobre sua profissionalidade. Sendo assim:

Substancialmente, essas considerações mostram, portanto, que o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional. *A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (...).* O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: *trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, Tardif e Levasseur (2011) consideram que o trabalho desempenhado pelos professores é dinâmico porque se inscreve em uma história biográfica e relacional, além de se abrir para o ambiente social, uma vez que acontece a partir de sucessivas interações sociais. De modo semelhante, Gauthier et al. (2013, p. 349) sinalizam que “ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social”.

Para Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente é heterogêneo, sendo composto por dois polos que o define e ilustra sua complexidade, bem como dilemas e contradições: o trabalho **codificado** e o **não codificado**. Dentro do âmbito do **trabalho codificado** encontram-se todos os elementos que oferecem uma caracterização do trabalho em termos de regulações, organizações, estruturações, etc. Dessa forma, compreende-se que existem algumas rotinas e tradições que são diariamente realizadas, bem como os condicionantes de controle, tempo, planejamento e burocratização. Em suma, tudo que pode ser racionalizado encontra-se nessa categoria.

Contudo, uma parte substancial do trabalho docente apresenta outro mote de caracterizações, podendo ser denominado de **trabalho não codificado, ou flexível**. Trata-se das características mais variáveis das ações, os elementos informais, indeterminados, as incertezas e imprevisibilidades. Evidencia-se que o trabalho docente acontece em um ambiente complexo o qual não é possível ter o controle de todas as ações. Fazem parte disso as intercorrências, bem como as novidades que emergem da prática, o processo de interação com os alunos e suas especificidades, entre outras ações que ilustram certo processo artístico, ou mesmo uma espécie de “artesanato” do *métier*, como nos lembra Schön (200; 1987; 1983).

Em suma, ambos os polos interagem, compondo a heterogeneidade e complexidade do trabalho exercido pelos professores e professoras, em parte regulado e em parte permeado pelas urgências e incertezas. Dessa relação constituem-se inúmeras tensões, contradições e dilemas que merecem ser considerados tanto pelas investigações científicas quanto durante os processos de formação profissional.

Para Tardif e Lessard (2014), são três as principais dimensões inerentes ao trabalho docente. A primeira se refere à compreensão do **trabalho como atividade**, uma forma de agir em um contexto específico (a escola) tendo em vista determinados fins, permeado pelas estruturas organizacionais e pelo desenvolvimento da atividade em si.

O segundo aspecto, por sua vez, se refere ao **trabalho como status**, uma vez que a identidade do trabalho é elemento central desse processo. Dessa forma, compreender as fragilidades que marcam a identidade dos trabalhadores do ensino é fundamental tendo em vista compreender o seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

A terceira dimensão, por fim, se refere ao **trabalho como experiência**. Nesse sentido, é fundamental destacar como o próprio trabalhador percebe e vivencia o seu ofício. Importante destacar que Tardif e Lessard (2014) definem duas instâncias para a experiência. A primeira remete à ideia dos *processos espontâneos de aprendizagem* obtidos durante as vivências, ou seja, compreender como os professores adquirem as “manhas” e “macetes” da profissão, como

resolvem os problemas cotidianos, etc. A segunda ideia de experiência se refere à *intensidade e significado de certas situações* que tornam-se marcos e podem mudar as formas de ver o mundo e agir, a exemplo dos momentos decisivos que um professor pode passar, como por exemplo, perder ou conquistar um emprego, uma aula ou momento que o marcou, a relação desenvolvida com um ou mais alunos dentro de certo contexto, etc. Importante ressaltar que embora nos referimos às experiências como fatores singularizados, pois se refere à individualidade de cada um, elas também apresentam elementos sociais importantes, uma vez que “essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 53).

No âmbito da Clínica da Atividade, Clot (2010; 2001) analisa o trabalho (não apenas no contexto do ensino, mas na relação do trabalhador com a realização de sua atividade profissional em geral) em três dimensões: aquilo que é **prescrito**, o que é de fato **realizado** e também o **real**. Assim, de acordo com esse autor, deve-se compreender não apenas a atividade real, mas o real da atividade, aquilo que foi concretizado e o que não o foi, bem como suas razões adjacentes. O **trabalho prescrito** é, via de regra, a representação da análise da tarefa que deve ser realizada pelo trabalhador e, por isso, prescrita, de acordo com as condições impostas, objetivos pretendidos e meios utilizados para isso. A análise da dimensão do **trabalho realizado** está relacionada com aquilo que é interpretável a partir do que o trabalhador efetivamente faz para realizar sua tarefa, não sendo diretamente observável, devendo-se ater à interpretação da relação do trabalhador com a atividade prescrita. Por fim, a dimensão do **trabalho real**, se refere às tensões sofridas pelo trabalhador na concretização do trabalho realizado, as atividades contrariadas e os impedimentos (aquilo que não foi feito) durante a realização do trabalho prescrito. Cabe salientar que autores como Bronckart (2006), cujo aporte teórico está ligado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), acrescentam uma quarta dimensão, relacionada ao **trabalho interpretado**, isto é, a análise por parte dos pesquisadores com relação aos textos de descrição do trabalho real dos respectivos trabalhadores investigados em um dado contexto.

A natureza da docência apresenta como características principais a complexidade com que é realizada e seu sentido paradoxal. É nessa conjuntura que a compreensão da profissionalidade docente e de seu trabalho permitem formas mais robustas de compreensão. Apesar disso, Mellouki e Gauthier (2004) fazem um alerta importante ao destacarem que a perspectiva da profissionalização não pode estar afastada de sua importância social como meio de disseminação dos saberes inseridos na cultura. Ainda para os autores: “a tendência atual de

definir o professor como um profissional não dá conta, senão de maneira parcial, de sua responsabilidade coletiva nem de seu papel ideológico ou cultural, papel esse tão importante e tão controvertido, ao mesmo tempo” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 548).

Sendo assim, podemos compreender que a análise do trabalho docente, inserida na complexidade da dinâmica social, permite constituir novas formas de se investigar as ações dos professores, seus saberes e, sobretudo, sua formação. De fato, alicerçar a formação profissional (inicial e continuada) no trabalho vinculado ao ensino, com suas características e especificidades, torna-se fundamental para que esses processos possam estar relacionados com o que de fato é correspondente à prática profissional a qual, como vimos, é bastante complexa, heterogênea e multifacetada. Entretanto, Tardif e Lessard (2014, p. 23, grifo dos autores) indicam que “*o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado*”.

Uma vez que a prática pedagógica é extremamente complexa e, além disso, está baseada em inúmeros condicionantes, é fundamental que nos debruçemos no entendimento de como são desenvolvidos os processos de formação profissional que possam de fato fundamentar e desenvolver as ações laborais dos professores, ou seja, procurarmos analisar e compreender a dinâmica de construção, utilização, desenvolvimento e mobilização de seus saberes em situações que melhor se articulem com suas ações práticas. É nessa perspectiva que o entendimento do trabalho docente se coaduna com a preocupação do desenvolvimento dos processos de formação, sejam eles em caráter inicial ou continuado. No próximo subcapítulo procuramos analisar a compreensão dos saberes docentes e suas bases de sustentação.

3.2 Saberes docentes: análise do processo de construção de uma base de conhecimentos para a fundamentação das ações profissionais dos professores

O movimento em prol da busca pela profissionalização do ofício dos professores e professoras apresenta sentido efetivo e coerência propositiva e só pode ser de fato legitimado se houver mecanismos conceituais que sustentem essas perspectivas. Dentre esses, o principal aspecto se refere à compreensão dos saberes que formam a base da profissão docente. Boa parte da literatura anglófona sobre o tema tem denominado essa perspectiva de “*knowledge base*”⁶⁵,

⁶⁵ Em tradução literal algo como “*base de conhecimento*”, se referindo à base, ou ao “reservatório” (TARDIF, 2012a) de conhecimentos que alicerçam e sustentam a docência, constituindo-se assim aquilo que a fundamenta e estrutura tendo em vista sua compreensão como profissão. “*Teachers’ knowledge*”, por sua vez, se refere aos conhecimentos (ou saberes) dos professores. Cabe destaque o fato de, embora o termo “*sabedoria*” (em inglês “*wisdom*”) possa ser encontrado na literatura em língua inglesa (e eventualmente analisado no decorrer dessa

baseado na conceituação denominada “*teachers’ knowledge*”. Outras correntes teóricas, sobretudo as francófonas, hispânicas e também as baseadas na literatura portuguesa (lusófona) sobre o tema procuram denominar de “*savoirs enseignants*”⁶⁶ e “*saberes docentes*”, respectivamente⁶⁷.

Ora, como vimos anteriormente, uma profissão, para ser considerada como tal, deve apresentar um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, saberes, entre outros, que a sustente, delimitando suas especificidades, bem como demarcando suas responsabilidades sociais. Essa é uma mudança de paradigma importante que tem acompanhado boa parte da investigação científica sobre o tema, sobretudo nos últimos trinta anos.

Shulman (1987a, p. 5-6, tradução nossa) problematiza de forma crucial essas questões ao trazer para o debate o seguinte questionamento: “*não seria o ensino pouco mais do que um estilo pessoal, comunicação habilidosa, conhecimento de algum assunto ligado às disciplinas e a aplicação dos resultados das pesquisas recentes sobre efetividade do ensino?*”. Para o autor, a docência compreendida como trabalho tem sido trivializada, com suas complexidades ignoradas e demandas diminuídas. Dessa forma, os próprios professores têm dificuldade em articular o que sabem e como sabem.

É dentro desse conjunto de problemáticas que emerge a compreensão dos saberes dos professores bem como a importância da pesquisa sobre esse assunto. Procuramos apresentar determinados conceitos acerca desse tema, além de trazer um panorama sobre alguns dos principais aspectos teóricos a ele relacionado, apresentando ainda as implicações para o âmbito da Educação Física.

tese), a perspectiva de ‘*conhecimentos*’, em inglês ‘*knowledge*’ (mais sistematizável e com herança da tradição científica, isto é, o denominado ‘conhecimento científico’) predomina em termos de estudos e pesquisas sobre o tema, uma vez não existir no léxico desse idioma tradução equivalente para a palavra ‘saber’ ou ‘saberes’ como em outras comunidades linguísticas, a exemplo das de origem latina (português, francês, espanhol, etc.).

⁶⁶ Em tradução literal: “*saberes docentes*” ou “*saberes dos professores*”. Importante salientar que há uma diversidade de variações linguísticas dentro da língua francesa para se referir a este conceito, as quais não aprofundaremos nesse momento.

⁶⁷ Nesse momento buscamos apenas apresentar alguns dos termos encontrados nas pesquisas da área da educação. É importante salientar que para cada um desses há uma série de fundamentações teóricas oriundas de diferentes áreas e correntes. Temos ciência da complexidade de tal temática bem como de sua diversidade em termos de abordagens teóricas. Por isso, procuramos apenas ilustrar as terminologias encontradas nos estudos sobre esse tema, com especial atenção às suas relações com a perspectiva da profissionalização docente, nosso foco de análise. Em suma, somos partidários da perspectiva apresentada por Borges (2004, p. 20): “*knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português, a temática dos saberes ou conhecimentos docentes vem ocupando cada vez mais, em diversos países, um lugar importante nas pesquisas sobre o ensino (...) e constituindo um vasto e rico campo de investigação”.

3.2.1 Os saberes dos professores: conceitos, definições e implicações

O termo “**saber**” apresenta em sua etimologia uma constituição polissêmica bastante grande, podendo ser compreendido de diferentes formas. Abbagnano (2007) apresenta dois significados principais a essa terminologia. O primeiro se refere ao sentido de conhecimento em geral, designando qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto, ou ainda um conjunto de tais técnicas, ou até mesmo um conjunto mais ou menos organizado de seus resultados. O segundo sentido está relacionado com a perspectiva de ciência, por meio do conhecimento cuja verdade é até certo modo garantida (testada e validada).

A sabedoria, por sua vez é caracterizada por Abbagnano (2007) como originária do latim “*sapientia*” e significa o comportamento racional dos seres humanos, referindo-se às condutas racionais nas atividades humanas, isto é, às possibilidades de dirigi-las da melhor maneira possível. O autor analisa sua gênese histórica em termos de terminologia, sobretudo a partir da conceituação de Aristóteles, cuja distinção se traduz em dois tipos de saberes, sendo um compreendido como a forma mais elevada e divina (“*Sofia*” no sentido de Platão) e o outro definido como hábito prático e racional que diz respeito ao que é bom ou mau ao homem. Essa distinção ocasionou em um importante legado enraizado até os dias de hoje e que compreende esse conceito tanto para a contemplação quanto para a ação (ABBAGNANO, 2007).

Em uma visão pós-estruturalista, Foucault (2005), ao analisar o processo genealógico de constituição dos discursos em sua obra “*A Arqueologia do Saber*” destaca que os saberes não são exclusividade das ciências uma vez que se encontram com outras manifestações discursivas. Desse modo, o autor reconhece, além da forte relação entre saberes com a perspectiva do poder, a hierarquia entre os “saberes sepultados da erudição e os saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências” (FOUCAULT, 1999, p. 12). De forma mais aprofundada, o autor estabelece quatro conceituações para analisar os saberes. Para ele:

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (...); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...). Há saberes que são independentes das ciências (...); mas não há saber sem uma prática discursiva

definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (FOUCAULT, 1999, p. 204-205).

Nesse sentido, o conceito de ‘discurso’ é compreendido como prática social no qual o saber está vinculado à medida que permite a realização dos enunciados por meio de processos interacionais, não estando necessariamente condicionado à lógica do pensamento científico. Foucault (2005) apresenta perspectiva muito importante ao compreender que os saberes são em diferentes contextos independentes do discurso científico, pois são estruturados nos mais diversos campos discursivos, inclusive na ciência. Nessa concepção, os saberes engendram relações de poder, uma vez que estão atrelados às dinâmicas e configurações de arbitrariedade devido à sua força discursiva dentro de um dado contexto social.

Essa distinção entre saberes e conhecimentos científicos nos parece importante à medida que boa parte da trajetória histórica da constituição dos saberes docentes tem procurado justamente apresentar uma visão que englobe perspectivas mais amplas à essa conceituação – a exemplo dos saberes da experiência – não ficando restrita às validações e processos de legitimidade do discurso científico. Além disso, a compreensão do engendramento da esfera do poder no que tange os saberes docentes nos permite articular novas compreensões acerca do desenvolvimento dos processos formativos e das relações entre formação e prática profissional no ensino.

Inserido na análise dos saberes docentes dentro do campo da formação de professores Tardif (2012a), como vimos anteriormente, compreende que aos saberes são atribuídos um sentido amplo que engloba não só os conhecimentos de cunho científico como também as competências, habilidades, aptidões, atitudes, em suma, tudo o que corresponde ao saber, saber-fazer e saber-ser. O autor especifica ainda mais essa compreensão ao destacar: “os saberes são, de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.” (TARDIF, 2012a, p. 34-35).

Nesse sentido, apesar da ampla utilização do termo ‘*conhecimentos*’ ao se referir à base de sustentação para a docência, sobretudo na literatura anglófona, seguimos a tradição francófona e mesmo a apresentada na língua portuguesa, ao compreender que o repertório que se constitui como o ponto de fundamentação da profissionalização do ensino se consolida com uma pluralidade de saberes, oriundos de diferentes fontes. Essa perspectiva torna-se importante uma vez que compreende que essa base de saberes é constituída não apenas sobre aqueles oriundos do âmbito científico, mas também de outros meios, promulgando uma diversidade de

formas de produção, mobilização e transformação durante o exercício da prática profissional. O núcleo dessa base de saberes do ensino tem sido denominado de **‘saberes docentes’**.

Aqui, compreendemos que cabe apresentar uma breve digressão de nossa análise com relação às expressões *‘saberes’* e *‘conhecimentos’* e suas heranças históricas tendo em vista as especificidades dos contextos apresentados pela língua inglesa e outros idiomas de origem latina (a exemplo do francês, espanhol e português). Como já analisamos, os estudos e pesquisas oriundos e publicados em inglês acerca dos saberes dos professores utilizam a terminologia *‘conhecimento’* (*“knowledge”*) com certa constância e proeminência por não haver outro termo mais apropriado a ser utilizado. Não se trata apenas de uma questão lexical, ou somente etimológica, muito menos de falta de vocabulário. Trata-se, em verdade, de uma limitação na própria construção social da língua que repercute na própria (in)compreensão dos signos e símbolos agregados à essa palavra. Dito de outro modo, o fato de não haver termo correspondente em inglês para a expressão *‘saberes’* apresenta uma implicação direta na própria compreensão do que significa esse conceito em outras línguas e, articulado a isso, na própria produção acadêmica vinculada a esse domínio de estudo no âmbito do discurso científico.

Consideramos, assim, que as investigações sobre o tema do *‘conhecimento dos professores’* baseados na literatura em língua inglesa, via de regra, apresentam um viés de cientificização maior, isto é, acabam por limitar-se ao constructo científico ligado à própria origem da palavra *‘conhecimento’* (compreendem os conhecimentos docentes sob o ponto de vista da ciência ligada a esse termo). Em outros idiomas, a exemplo do português, francês e espanhol, os quais a delimitação entre os termos *‘saberes’* e *‘conhecimento’* é mais clara e evidente, a própria corrente de investigação acerca desses conceitos tende a considerar a amplitude de representação que a expressão *‘saber’* apresenta quando se analisa o que os professores sabem e como eles produzem aquilo que eles devem saber para ensinar.

Evidentemente que essa é uma questão em aberto e exige intento e esmero muito maior de análise. Por ora nos limitados a apresentar essa constatação de que na língua inglesa a ausência de termo correspondente à expressão *‘saberes’* repercute na própria construção histórica e social acerca da produção acadêmica à esse respeito. Alternativas são encontradas na literatura, a exemplo de Shulman (1987) e sua expressão *“sabedoria da prática”* (*“wisdom of practice”*), no entanto, é evidente que a palavra *“sabedoria”* não é capaz de substituir na construção social do enunciado dos discursos a expressão *‘saberes’*. A falta de delimitação

maior entre essas expressões limita bruscamente a construção social do campo de estudos e pesquisas dos saberes docentes no âmbito da língua inglesa⁶⁸.

Assim, sendo, compreendemos que os saberes docentes se referem, desse modo, aos saberes mobilizados por um grupo social específico, os professores. De acordo com Tardif (2012a, p. 36) eles não se limitam a conteúdos circunscritos pelos componentes curriculares, mas vão além e podem ser definidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ao procurarem definir a expressão “*saberes docentes*”, Gariglio e Borges (2014, p. 586) questionam inicialmente: “O que sabem os professores? Quais os saberes que estão na base da profissão docente? Quais os saberes necessários para ensinar? O que esses saberes têm de original? (...) Como esses saberes são construídos? Qual a relação entre a edificação desses saberes com a experiência profissional?”. Com base nesses questionamentos iniciais, os autores salientam que os estudos sobre essa temática floresceram a partir da década de 1980 e tem crescido de forma proeminente nos últimos anos (GARIGLIO; BORGES, 2014).

Não é por acaso que a valorização da perspectiva dos saberes docentes ganhou força juntamente com o movimento de profissionalização do ensino. Na verdade, é justamente no contexto de crise da educação e da perspectiva da profissionalização dos professores como possível resposta para as transformações necessárias que se intensificou o debate acerca da base de conhecimentos da profissão docente. Podemos dizer então que a perspectiva dos saberes docentes é talvez um dos principais “frutos” propositivos e problematizados pelo movimento de profissionalização do ensino. De acordo com Gariglio e Borges (2014, p. 586): “as pesquisas sobre os saberes docentes surgem, portanto, como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores para definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério”.

Gariglio e Borges (2014) relacionam também as pesquisas sobre os saberes docentes com a produção intelectual baseada nos postulados de Donald Schön, em especial, aos conceitos de “*crítica à racionalidade técnica*”, “*conhecimento na ação*” e “*profissional reflexivo*”. É

⁶⁸ Por utilizarmos nesse trabalho um conjunto de autores e referenciais teóricos oriundos tanto da língua inglesa, quanto de outros idiomas (a exemplo do português, francês e espanhol), elegemos manter as expressões e termos correspondentes aos apresentados por cada estudo, mantendo-se assim a coerência com as proposições analisadas e evitando-se apropriações indevidas. Embora tenhamos optado pela tradição latina, isto é, a utilização da compreensão de ‘*saberes docentes*’, em se tratando da análise de autores em língua inglesa ou que, por ventura, tenham utilizado expressões como ‘*conhecimento*’ (‘*knowledge*’) ou outra equivalente, mantivemos esse termo (ou seu correspondente em língua portuguesa), estabelecendo as devidas análises e reflexões quando apropriado.

justamente na compreensão do professor como produtor de estratégias inteligentes que devem orientar seu fazer pedagógico complexo e variável que os diferentes saberes tomam forma. Nesse sentido, os saberes docentes constituem e alicerçam essa nova perspectiva de Epistemologia da Prática Profissional, a qual analisaremos no próximo subcapítulo. Assim: “Os professores seriam, com base na concepção teórico-metodológica da **epistemologia da prática profissional**, produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas produtores de ‘saberes’ de variada latitude (GARIGLIO; BORGES, 2014, p. 587, grifo nosso).

Nessa perspectiva, consideramos que os saberes docentes são resultado das relações sociais provenientes em suas múltiplas formas de constituição. Gauthier et al. (2013) ressalta que essa perspectiva de interação social é fundamental para se compreender como os saberes dos professores são desenvolvidos. Para os autores:

O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa (...). Assim, embora relacionado com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto. O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto (...). Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão (GAUTHIER et al., 2013, p. 339).

Ora, a partir dessa perspectiva fica evidente que os saberes dos professores apresentam uma intrínseca relação com o seu trabalho (TARDIF, 2012a). A heterogeneidade e pluralidade desses saberes correspondem assim tanto àqueles advindos da formação profissional, representados pelos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, quanto aos disciplinares, que são provenientes das disciplinas dos currículos de formação nas universidades, bem como os oriundos das questões curriculares, que são apresentados pelos programas escolares seguidos pelos docentes até, finalmente, os saberes experienciais relacionados às experiências e histórias de vida desses profissionais. Os saberes da experiência, por sua vez, são aqueles nos quais os professores realmente mobilizam por apresentarem uma relação de sentidos e significados muito maior. Ou seja, são estes saberes que se originam da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. Para Tardif (2012a):

(...) o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina a sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática (TARDIF, 2012a, p. 48).

Nesse intuito, procuramos revisitar algumas perspectivas preconizadas por Lee Shulman (1987a; 1987b; 1986) uma vez ter sido este um dos principais autores a reforçar a necessidade de se compreender os saberes (ou conhecimentos, no caso da língua inglesa) dos professores como elementos de sustentação da constituição de sua profissão. A partir dos relatórios apresentados anteriormente, com destaque ao Holmes Group (1986) e Carnegie Forum (1986), Shulman (1987a) salienta que um dos maiores pontos de convergência entre esses documentos se refere à necessidade de desenvolver o ensino tanto como atividade quanto como profissão. Para o autor: “um dos temas recorrentes desses relatórios tem sido a profissionalização do ensino – a elevação do ensino para uma ocupação mais respeitada, mais responsável, mais recompensadora e melhor recompensada” (SHULMAN, 1987a, p. 3, tradução nossa).

Para Shulman (1987a), as pessoas e grupos favoráveis à reforma profissional da docência tiveram que basear boa parte de seus argumentos na crença que existe o que o autor denominou de “*knowledge base for teaching*”, isto é, o conjunto da base de conhecimentos para o ensino. De forma mais específica, temos que essa base se refere à busca pela sistematização e codificação desse conjunto de conhecimentos para elucidar as ações profissionais dos professores, isto é, viabilizar a “codificada ou codificável agregação de conhecimentos, habilidades, compreensões, e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como seus meios de representação e comunicação” (SHULMAN, 1987a, p. 4, tradução nossa).

Uma das grandes questões apresentadas por Shulman (1987a) e atualmente ainda em voga, se refere às críticas com relação à retórica acerca da construção da base de conhecimento para os professores, uma vez que boa parte dos relatórios e publicações a respeito raramente especificam qual é a natureza, bem como as fontes de aquisição desses conhecimentos, que devem ser compreendidos de forma complexa e relacionada com a prática. Embora salientem a importância de tal conhecimento, não há clareza sobre o que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou ensinar que possa permitir ao ensino se tornar muito mais do que apenas um trabalho individual, como também salienta Van der Maren (1993).

A tendência de apropriação das perspectivas do “*knowledge base*” e, principalmente, as acepções de Lee Shulman, tem sido objeto de estudo na área da formação de professores, inclusive na Educação Física, há um bom tempo. Exemplo disso é apresentado por Macdonald (1997) ao fazer um levantamento do tipo estado da arte sobre a formação de professores de Educação Física em periódicos internacionais (entre os anos de 1990 e 1997) e constatar que a maior parte dos estudos estavam direcionados para os aspectos de socialização, construtivismo e das concepções de Shulman sobre o conhecimento. De modo semelhante, na opinião de

Tinning (2013) e Tsangaridou (2013), o trabalho seminal de Shulman e seu quadro analítico tem servido de base para um conjunto importante de autores cujo foco de investigação recai em temáticas associadas à formação de professores de Educação Física, com especial atenção ao conhecimento pedagógico do conteúdo (*“pedagogical content knowledge”*). Essas considerações evidenciam a importância dessa perspectiva investigativa.

Shulman (1987a) traz uma contribuição interessante ao afirmar que na análise sobre os conhecimentos dos professores, há um processo de desenvolvimento ao longo do tempo com a experiência do trabalho. Para o autor, o conhecimento, o entendimento e a habilidade que é hesitante e ocasionalmente dominada pelo professor iniciante é demonstrada com facilidade pelo profissional experiente. Por meio do estudo de diversos casos específicos em determinados contextos norte-americanos, o autor procurou analisar como tipos particulares de conhecimentos dos conteúdos e estratégias pedagógicas necessariamente interagem nas mentes dos professores. Como resultados, o autor propõe uma valorização maior dos saberes que emergem das práticas, os quais as pesquisas científicas devem procurar compreender de forma mais apropriada, juntamente com os professores considerados experientes. Os estudos de caso, por exemplo, como dispositivos de formação, passam a ser uma constante nas proposições do autor ao perpassar boa parte de suas produções sobre o tema (SHULMAN, 1998; 1987a; 1987b; 1986; 1984).

Embora não utilize a nomenclatura *‘Epistemologia da Prática’*, Shulman (1987a; 1987b) apresenta uma visão bastante pertinente sobre a *‘sabedoria’* que emerge da prática profissional dos professores, considerando-a como uma das fontes de aquisição de conhecimentos que fundamentam o ensino. Ela tem a função justamente de promover a racionalização reflexiva para as práticas dos professores experientes.

A partir de estudos de casos com professores experientes, Shulman (1987b) salienta que é possível inferir princípios de boas práticas que podem servir de guia útil para os esforços das reformas educativas. Por ser uma ocupação extensivamente individual, pois se desenvolve distante dos olhares dos pares, há uma certa *“amnésia coletiva”* com relação às ações desenvolvidas à medida que elas não são registradas, interpretadas e analisadas.

Nesse sentido, em um texto clássico sobre o assunto, Shulman (1987b) apresenta uma comparação analítica entre os contextos da medicina e do ensino em decorrência do que ele salienta ser resultado de mais de 20 anos de engajamento em pesquisas em ambas as áreas. Para o autor, tanto médicos quanto professores apresentam forte relação com os contextos profissionais nos quais eles estão inseridos, cujas características perpassam pela necessidade de

se resolver problemas complexos e produzir respostas coerentes sobre as demandas que lhes são impostas.

A partir de um movimento de crítica sobre a produção do conhecimento científico e seu distanciamento da prática profissional de uma série de ocupações, Shulman (1987b) buscou apresentar uma perspectiva que favoreça a compreensão dos contextos de intervenção e de trabalho como potenciais meios de produção de saberes. Para o autor, na medicina, apesar da multiplicidade de áreas e abordagens, existem alguns consensos com relação aos procedimentos dos médicos para algumas ações, como os protocolos para diagnósticos, por exemplo. Assim, tem-se que o método clínico é uma atividade intelectual ordenada que procede de sintomas para sinais, de síndromes para doenças e assim por diante. Portanto, considera-se que a competência clínica na formulação de hipóteses adequadas para os problemas que emergem da prática profissional é o elemento chave para o correto diagnóstico e sucesso das ações médicas.

Nesse sentido, Shulman (1987b) constatou que, de forma geral, os médicos pensam por meio dos problemas da área, inseridos na complexidade da prática profissional que eles têm que gerir e partindo da utilização das mais poderosas estratégias disponíveis para controlar seu trabalho. Logo, a sabedoria da prática é justamente a fonte de compreensão das complexidades existentes nas performances habilidosas de uma determinada prática ou ocupação.

No caso do ensino, a prática envolve um ambiente de tarefas muito mais complexo dos que os encontrados normalmente na medicina. Para Shulman (1987b), isso se deve porque o professor é confrontado não por apenas um paciente, mas por uma classe inteira de alunos, de forma que são múltiplos os objetivos da docência assim como as obrigações escolares. Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que os saberes da prática no caso dos professores emergem do manejo das situações complexas que são originadas durante o desenvolvimento de suas ações profissionais. Para isso, diversos fatores acabam condicionando as ações dos docentes, provocando situações ou problemas que exigem urgência para as tomadas de decisão (PERRENOUD, 2001b).

Um desses fatores que merecem destaque segundo Shulman (1987b) é o “tempo”, pois pode ser considerado um recurso precioso. De fato, uma das razões pelas quais o ensino em sala de aula é que um conjunto limitado de tempo e energia deve ser alocado da melhor forma possível tendo em vistas a obtenção da excelência nas ações enquanto promove-se a equidade. Ora, uma vez que a vida na sala de aula é caracterizada pela imprevisibilidade, a gestão do tempo e sua relação com a prática torna-se um dos fatores mais preponderantes tendo em vista o desenvolvimento dos saberes que originam-se da profissão.

Shulman (1987a) ilustra um exemplo específico de uma professora de língua inglesa de 25 anos estudada por seu grupo, chamada “*Nancy*”. Ao observar a aula dessa professora, constatou-se que ela apresentava um profundo conhecimento sobre o assunto que estava ensinando – um romance – e também habilidades pedagógicas ao ensinar o grupo de alunos do ensino médio de uma escola na Califórnia, EUA. Para isso, essa professora era bastante ativa, realizando muitas interações com seus alunos. A analogia apresentada se refere à essa professora como o maestro de uma sinfonia, conduzindo as ações, propondo questionamentos, problematizando perspectivas, apresentando visões alternativas, etc. Assim, ela conseguia reger tudo o que acontecia em sala de aula. Ela tinha ainda uma coerência de ações estrategicamente planejadas a partir de sequências criadas por ela mesma, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Mesmo estando doente ou quando acontecia alguma intercorrência, ela mudava a estratégia e conseguia engajar os alunos nas dinâmicas propostas (por exemplo, dividindo-os em pequenos grupos), de forma que a aprendizagem parecia continuar acontecendo. Sobre esse exemplo, o autor chega a seguinte conclusão:

Portanto, os modelos de instrução de Nancy, seu estilo de ensino, não são uniformes ou previsíveis de uma forma simplista. Ela flexibiliza as respostas de acordo com as dificuldades e características do assunto relacionado ao seu conteúdo, as capacidades dos estudantes (as quais podem mudar durante o tempo), e seus propósitos educacionais. Ela pode não apenas conduzir a sua orquestra do púlpito, ela pode sentar-se e assisti-los tocando com virtuosidade por eles mesmos (SHULMAN, 1987a, p. 3, tradução nossa).

Por meio desses e de outros exemplos de casos de professores experientes em suas ações, Shulman (1987a) apresenta um modelo de racionalidade pedagógica e ação que contempla as seguintes características: **compreensão** (propósitos, estruturas dos conteúdos, ideias, etc.); **transformação** (envolvendo a *preparação*, que se refere à organização crítica e planejamento; a *representação*, relacionado ao uso de analogias, metáforas, exemplos, etc.); a *seleção*, ou seja, as escolhas dos modelos de ensino, organização, gerenciamento, etc.; e a *adaptação às características dos alunos*, isto é, consideração das concepções, dificuldades, linguagem, cultura, classe social, gênero, habilidades, etc.); **instrução** (gerenciamento das ações, apresentações, interações, trabalhos em grupo, reforço de disciplina, humor, questionamentos, e outras formas observáveis de ensino em sala de aula); **avaliação** (a qual abrange a *checagem* das compreensões dos alunos durante os processos interativos; a realização de *testes* ao final de aulas ou unidades de ensino; e a *avaliação* individual do desempenho, e ajustes para as experiências); **reflexão** (que se refere à revisão, reconstrução e análise crítica das ações desenvolvidas); **novas compreensões** (transformações dos propósitos, conteúdos,

estudantes, e do ensino em si, bem como a consolidação de novos entendimentos e aprendizagens da experiência).

Essa proposição é interessante sendo um modelo estrutural bastante reflexivo, embora o próprio autor saliente que não deve ser aplicado de forma estanque em todos os contextos, bem como pode ser adaptado e as etapas mudadas durante o processo de análise. Entretanto, consideramos que as pesquisas sobre os saberes da prática não devem resultar em uma imagem uniforme e monolítica de “boas práticas”. Shulman (1987b) ressalta que o maior interesse é justamente procurar detectar e documentar as variações entre exemplos de práticas individuais, uma vez que praticantes sensatos e experientes variam suas ações em respostas às diversidades encontradas com relação aos seus alunos, níveis de conteúdos a serem ensinados, suas filosofias de trabalho ou estilos de ensino adotados. A pesquisa científica então deve inibir a prescrição de soluções simples aos complexos dilemas da prática.

Em suma, consideramos que, nesse conjunto de problematizações relacionadas à perspectiva dos saberes docentes, uma questão merece destaque especial, estando no cerne de nossa problemática: *como o campo da formação profissional tem compreendido os saberes docentes no interior dos processos formativos, em especial, no que corresponde ao âmbito acadêmico da universidade?*

Ao considerarmos a multiplicidade e dinamismo dos saberes dos professores, provenientes de diversas fontes e fortemente atrelados com suas experiências de vida, os processos formativos alicerçados na prática emergem enquanto condição fundamental de investigação e melhoria das ações profissionais. Como indica Pimenta (1997), os saberes da profissão docente não são únicos e nem compõem um corpo acabado de conhecimentos, uma vez que os problemas da prática profissional docente não são somente instrumentais, mas requerem tomadas de decisão de questões complexas, incertas, singulares e relacionadas a conflitos de valores.

A abordagem dos saberes docentes no campo da formação de professores torna-se ainda mais dificultosa ao compreendermos que sua complexidade e heterogeneidade impossibilita a delimitação clara e precisa sobre como se desenvolve a utilização de cada um desses saberes ao longo da prática profissional. Tardif (2012a) ressalta que os saberes docentes estão na confluência de uma série de origens provenientes da história de vida individual, da sociedade, da escola, das outras pessoas, da formação, entre outros. Nesse sentido, no tocante à sua utilização, uma vez que eles são mobilizados nas interações diárias da prática, não é possível demarcar claramente suas origens e procedências, uma vez que as ações profissionais são fluidas e convergem em diversas representações originárias de diferentes fontes. Isso significa

afirmar que os saberes docentes são sincréticos, pois correspondem a uma coerência pragmática e biográfica, e não teórica, além de não serem necessariamente provenientes do âmbito dos conhecimentos científicos, o que inviabiliza uma lógica de compreensão aplicacionista, corriqueiramente encontrada no contexto da formação de professores (TARDIF, 2012a).

Baseada em um enquadramento reducionista, a formação de professores pode passar a desconsiderar os saberes docentes e, conseqüentemente, distanciar-se da realidade da prática profissional. Nessa direção, Borges (2004) aponta que:

Os saberes, nesse sentido, perdem a sua dimensão formadora intrínseca, isto é sua ensinabilidade, e passam cada vez mais a ser subordinados aos procedimentos de ensino, o que quer dizer que os professores, além de dominarem um conhecimento (uma disciplina, por exemplo), devem dar conta do saber ensinar (BORGES, 2004, p. 47).

A partir disso, consideramos que a formação acadêmica dos professores, na qual se inclui em específico a Educação Física, como já analisamos anteriormente, apresenta sua base de sustentação a partir da coerência e racionalidade científica, o que torna o domínio dos saberes docentes um importante desafio aos processos formativos. De acordo com Schön (2000), no senso comum, as profissões seguem um estatuto epistemológico relacionado à forma como conseguem apresentar profissionais rigorosamente comprometidos com conhecimentos científicos, os quais, por sua vez, são adquiridos no interior das universidades e centros de formação profissional. Essa lógica é baseada na racionalidade técnica a qual, por sua vez, tem como suporte pressupostos científicos que norteiam e direcionam as ações práticas, em um modelo aplicacionista.

No caso específico da Educação Física, Borges (2005) questiona:

A formação universitária em educação física deve fazer com que os futuros docentes adquiram um conjunto de conhecimentos, de competências, de habilidades e de técnicas que poderão ser usadas mais tarde na sua prática de ensino. Resumindo, a formação para o ensino – assim como a formação nas outras funções e profissões universitárias – deveria ser, de uma certa maneira, uma propedêutica ao trabalho de docente. O que acontece realmente? (BORGES, 2005, p. 174).

Para Borges (2005) de forma geral, os cursos superiores de Educação Física no Brasil apresentam em seus programas de formação um modelo disciplinar e técnico (também denominado pela autora de “aplicacionista”). Assim, segue-se a coerência e racionalidade científica de oferecimento de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos que serão “aplicados” na prática posteriormente. A autora considera ainda as dificuldades provenientes das tensões sobre os debates acerca da caracterização da Educação Física e sua polarização entre os que a aproximam apenas das áreas biomédicas e os que consideram como campo de

conhecimento com interfaces entre as ciências biológicas, humanas e também a pedagogia. Tudo isso desemboca em modelos de formação deficientes na perspectiva dessa nova Epistemologia da Prática Profissional.

Resguardadas as devidas e evidentes diferenças, parte desse processo de profissionalização docente acaba por se desenvolver de forma semelhante à constituição da gênese da profissão naval a partir da rica análise de Norbert Elias (2007) acerca da formação de oficiais da marinha inglesa entre os séculos XVI e XIX. De acordo com esse autor, o conceito de profissão naval destaca a formação especializada pautada na prática, por meio das experiências advindas da contínua formação a bordo dos navios. Esse aprendizado pela prática apresentava conflitos com a formação na qual os oficiais recebiam, focada na aplicação dos conhecimentos matemáticos sobre navegação, cartografia e balística, distanciando-se da dimensão mais imediata das batalhas, as quais, por sua vez, valorizavam um “saber” adquirido por meio do treinamento que se aproximasse tanto quanto possível das ações bélicas reais (ELIAS, 2007).

Embora o terreno da formação docente não seja por definição literal, “bélico”, vemos nesse exemplo apresentado por Elias (2007) indícios da estrutura formativa artesanal do “aprender fazendo” e “aprender observando”, guiado pela figura representativa do “mestre” (autoridade), tão presente nas “escolas de ofício” (RUGIU, 1999). Nesse sentido, no caso do ensino, o deslocamento entre o conjunto de conhecimentos teóricos necessários para se constituir um profissional e os saberes de fato mobilizados na prática transmutam-se na necessidade emergente de se compreender de forma mais clara essas questões por meio dos estudos e pesquisas vinculados à prática profissional.

Gariglio (2013) considera que os debates que circundam o tema dos saberes docentes dentro do campo sociológico podem ser classificados em duas perspectivas. Para o autor:

No plano da análise sociológica manifestam-se, atualmente, duas formas ou tendências de compreender a natureza e os processos de constituição dos saberes profissionais dos professores: uma, que os vê como rotinas, *habitus* ou esquemas de pensamento interiorizados, como disposições incorporadas; e outra, que toma os saberes como construção reflexiva, na qual os professores seriam capazes de explicar de maneira crítica e analítica o que fazem em seu trabalho na escola, porque o fazem e como o fazem (GARIGLIO, 2013, p. 29).

Ainda segundo Gariglio (2013), ambas as perspectivas são fortemente influenciadas pelos estudos de Donald Schön e estão imbricadas pela caracterização de sua natureza *suis generis* e seus os processos de inteligibilidade, bem como nas capacidades de reflexão (seja no conhecer na ação, na reflexão na ação e também na reflexão sobre a ação). Assim, nem sempre os saberes são verbalizados e racionalizados na ótica da coerência do discurso teórico e

científico (isto é, nem sempre os professores conseguem verbalizar tudo aquilo que sabem), sendo dotados de certa coerência que é, antes de tudo, pragmática, e também não é com frequência que é possível verbalizar racionalmente as ações desenvolvidas durante suas rotinas. Desse modo, como Gariglio (2013, p. 34) consideramos que, nesse sentido, o saber é social, compartilhado por um grupo e manifestado no indivíduo (agente social) pertencente ao campo de modo que “os saberes oriundos da experiência no trabalho e do trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência pedagógica dos docentes, visto que essa é condição para produção e lapidação de seus saberes profissionais”.

Sendo assim, consideramos que o desenvolvimento dos processos de formação de professores apresenta diferentes ênfases, modelos e diretrizes que variam a partir de questões políticas/institucionais, referenciais teóricos no qual estão baseados, concepções de quem está à frente na condução destas ações formativas, entre outros. Contudo, apesar de diversas iniciativas, tem prevalecido o modelo que é baseado na racionalidade técnica o qual, grosso modo, concebe que os conhecimentos oriundos de pesquisas científicas devem ser “aplicados” em contextos de atuação prática. Não por coincidência tem havido em âmbito global um sentimento cada vez mais enfático de críticas à formação profissional ilustrando que este modelo está em “decomposição avançada”.

O processo de universitarização e academicização do ensino – no qual a necessidade da graduação em nível superior (diplomação) se apresenta como sua principal característica (no Brasil citamos o exemplo da quase extinção da formação de professores em Escolas Normais) – fez com que fosse elevada ainda mais a importância da aquisição de um *corpus* de conhecimento científico que pudesse ser de fato “aplicado” nas escolas, em toda e qualquer situação. Nesse sentido, caberia aos professores serem bons reprodutores das acepções e condutas ditadas e construídas no âmbito da ciência e ensinadas pelas universidades.

Contudo, uma das principais contribuições da conceituação vinculada aos saberes docentes se remete à consideração de que os conhecimentos de ordem científica são somente um dos elementos desse amplo repertório, o qual, por sua vez, é alicerçado por outros (oriundos de diversas fontes). É nesse contexto de diversificação de saberes que passamos a ter um novo olhar ao conjunto de ações pensadas, refletidas e realizadas *da* e *na* prática. Entender como as situações práticas são produtoras de saberes implica em engendra-las de sentidos e significados voltados à ação, gerados a partir das disposições dos indivíduos, ou seja, a partir do que Bourdieu denominou de *habitus*. Se a natureza do conhecimento vincula-o como sendo experiencial, situacional e pessoal, as estruturas que o reveste são engendradas de modo praxiológico.

Ora, se é no trabalho que ocorre a apropriação dos saberes, a prática é o tempo e o espaço de sua sedimentação, validação e aquisição de experiências valorativas para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Analisá-la à luz da etnografia, da história de vida e das autobiografias pode se constituir em um delineamento para a pesquisa em educação, desde que se considere a produção e mobilização de saberes relacionados diretamente com a prática docente.

Por outro lado, acentua-se atualmente o “paradoxo da profissionalização” que Hoyle (1985) denuncia quando os caminhos da profissionalização reclamam a autonomia da construção do conhecimento profissional pelos práticos e, ao mesmo tempo, se procura a legitimação e o aprofundamento do saber nas universidades.

É nesse embate entre a valorização dos saberes docentes (práticos, experienciais, da ação, vinculados ao trabalho) e a importância fulcral dos conhecimentos científicos formalizados e preconizados pela universidade (âmbito acadêmico) que emerge o que denominamos em linhas gerais de *“paradoxo da universitarização da docência (ou do ensino)”*. Denominamos essa conceituação ao analisar o processo de universitarização que o ensino passou em todo o mundo, especialmente no ocidente e, ainda mais especificamente, no Brasil.

Buscou-se uma identidade profissional com a universitarização (a partir da legitimação e do aprofundamento do saber científico nas universidades) trazendo a formação de professores para o ensino superior, ‘lugar’ da ciência no mundo moderno, sem ter se discutido adequadamente o corpo de conhecimentos e saberes necessários (sua natureza complexa, *suis generis*, etc.) para compor o processo de profissionalização (apresentado pela literatura como um processo ainda em construção). Em decorrência disso, criou-se uma identidade científica que pouco leva em consideração o trabalho de fato desenvolvido na prática. Por outro lado, criou-se importantes rupturas e embates internos instituídos no interior das universidades, principalmente com as discussões entre os adeptos aos conhecimentos tradicionais de base, também denominados de disciplinas de fundamentos teóricos (sociologia, psicologia, filosofia, etc.), e os defensores da ampliação dos componentes vistos como sendo mais práticos (estágios, disciplinas de didática, etc.). Essas disputas costumam compor boa parte das discussões acerca dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil, apresentando perspectivas de duas epistemologias da prática concorrentes: uma ligada à racionalidade técnica e outra vinculada à racionalidade prática. É nesse sentido que consideramos que o paradigma científico entra em conflito com o paradigma da prática profissional.

No caso do contexto brasileiro, nos últimos anos, reforçados pelas políticas públicas preconizadas pelo campo educativo, buscou-se a criação de modelos de formação com forte base científica, o qual podemos denominar de **“modelo científico de formação profissional”**. Algumas de suas características podem ser compreendidas, por exemplo, pelo seu caráter disciplinar, ao ser dividido em diferentes disciplinas curriculares para os cursos de formação, que buscam introduzir o professor em formação ao universo cultural de áreas básicas a partir das disciplinas denominadas de “fundamentos”, bem como compreende a prática como forma de aplicação dos conhecimentos adquiridos a partir de momentos tais como os estágios curriculares supervisionados.

No entanto, a docência, a partir do que Tardif e Lessard (2014) compreende, é uma profissão de interações humanas e, por isso, com forte identidade com a prática profissional. Ao não se ter clareza sobre qual a base de conhecimento necessária para o ensino, ou, principalmente, como ela deve compor o currículo e estar articulada no interior da formação e, sobretudo, com a prática profissional deve ser exercida, estabelecem-se certas “lacunas” entre o que de fato deveria ser ensinado na formação, causando “hiatos” entre formação e prática profissional.

Se a ciência, por um lado, tem sido fundamental para a compreensão de uma série de questões muito importantes e que estão fortemente relacionadas com a atividade exercida diariamente pelos professores e tem ajudado, por exemplo, a entender como os alunos podem aprender melhor, ou como os processos de motivação são importantes para o ensino, ou ainda de que forma as novas tecnologias tem incidido nos processos de ensino e aprendizagem, por outro lado, não podemos compreender que tudo que um professor faz em sala de aula é decorrente de fundamentações científicas⁶⁹. Um professor não é, *a priori*, um “cientista”, da mesma forma que os alunos não são parte de experimentos ou “cobaias” e nem as matérias e conteúdos são procedimentos de pesquisa empírica (aqui o conceito de “ciência” está utilizado de forma mais restrita à atividade científica tradicional a partir do processo denominado de “método científico”).

⁶⁹ Para efeito de ilustração, problematizamos as compreensões que estão por detrás do termo **“prática baseada em evidências”**, termo que tem sido fortemente utilizado tanto no campo da Educação Física, quanto da própria educação. Nesse sentido, só se teria legitimidade as ações que sejam decorridas diretamente das proposições dos estudos científicos, isto é, busca-se a necessidade de embasar toda e qualquer ação profissional em referenciais científicos produzidos pelo campo acadêmico (se não houver tal embasamento ou se não há estudos que apoiem e orientem as ações, tende-se a se deslegitimar as práticas exercidas cotidianamente). Longe de negar a importância das *“evidências científicas”* como elemento fulcral para o desenvolvimento dos conhecimentos, questionamos até que ponto esse discurso não esteja consolidado em uma visão aplicacionista a partir da perspectiva da racionalidade técnica, desconsiderando-se os condicionantes vinculados à prática e aos processos de produção de saberes oriundos dos contextos de ações profissionais.

A problematização apresentada por esse paradoxo de universitarização do ensino está, como evidenciamos, longe de apresentar uma resposta simplista e unidirecional. De fato, ela constitui alguns dos principais desafios que procuramos explicitar nesse momento. Reforçamos a importância dos saberes docentes como núcleo fundador da base de conhecimentos para a docência, em especial na Educação Física, nosso objeto de estudo, embora sejam necessários mais estudos e pesquisas vinculados à essa temática. Nesse sentido, Shulman (1987a) arremata:

Uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e final. Embora o ensino esteja entre as profissões mais antigas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é um empreendimento relativamente novo. Podemos talvez ser capazes de oferecer um argumento convincente para os grandes tópicos e categorias da base de conhecimento para o ensino. Isso se tornará, no entanto, bastante claro que muito, se não a maior parte da base de conhecimento proposta repousa na necessidade de ser descoberta, inventada e refinada. À medida que mais se aprende sobre o ensino, reconheceremos novas categorias de desempenho e compreensão que são características de bons professores e teremos que reconsiderar e redefinir outros domínios (SHULMAN, 1987a, p.12, tradução nossa).

Podemos considerar, evidentemente, que muitos aspectos foram desenvolvidos entre as proposições assinaladas por Shulman e o atual momento em que o campo da formação de professores se encontra no que corresponde à compreensão dos saberes docentes. Todavia, a realidade atual ilustra que estamos longe de termos clarificado esse processo, apesar dos avanços importantes nas pesquisas e na prática pedagógica nos últimos trinta anos.

Em especial, devemos ainda avançar com relação à essas perspectivas vinculadas aos saberes docentes e suas relações com a Educação Física. É nesse sentido que corroboramos com o delineamento de Gariglio e Borges (2014):

A partir da compreensão de que os saberes docentes são edificados e validados pelos professores na relação profissional que estes estabelecem com contextos situados e singulares de trabalhos, parece-nos ser significativo o investimento em pesquisas que busquem compreender mais profundamente as complexas relações entre a especificidade da matriz disciplinar da EF (sua especificidade pedagógica), a forma particular como essa disciplina constrói e ressignifica no interior da trama escolar (a inserção curricular da EF) e o processo de edificação dos saberes da base profissional de professores de EF (GARIGLIO; BORGES, 2014, p. 589).

No próximo item de nossa análise procuramos direcionar nossa atenção para três aspectos dessa problemática em específico: compreender os avanços e limites sobre a pesquisa científica acerca dos saberes docentes; estabelecer alguns entendimentos acerca das tipologias de saberes empregadas atualmente e das quais nos apoiaremos para as próximas seções da tese; e, por fim, analisar essas implicações, ainda que em linhas gerais, para a formação de professores especificamente relacionada à Educação Física.

3.2.2 Um ofício feito de saberes: os saberes docentes e suas possibilidades para o processo de formação profissional de professores de Educação Física

Em uma análise histórica, Tardif e Lessard (2014) afirmam que a partir dos anos de 1980 as pesquisas sobre o ensino tornaram-se tema de um número maior de investigações. Nesse sentido, houve também um direcionamento diferente com relação às próprias reformas políticas em muitos países do ocidente. Para os autores, entre as décadas de 1960 e 1970, as alterações focaram as melhorias destinadas aos alunos, como a democratização do acesso, igualdade, integração das crianças com dificuldades e deficiências, etc.). A partir da década de 1980 e incluindo os dias atuais, a grande maioria das reformas abordam, invariavelmente, aspectos relacionados ao corpo dos professores, tais como suas condições de trabalho, salários, formação e profissionalização.

Calderhead e Shorrock (1997), por sua vez, apontam que do ponto de vista das pesquisas em educação, as investigações sobre formação de professores não têm sido o foco de maior atenção. Contudo, essa perspectiva se alterou de forma que a partir de meados da década de 1970 as investigações nesse campo se ampliaram, dando suporte à um número grande de revistas internacionais na área, conferências sobre o tema e mesmo servindo de subsídios para as políticas públicas. No entanto, como destacam Tardif, Lessard e Gauthier (2001) foi apenas a partir da década de 1980 que o interesse pela formação dos professores passou a ser um campo de interesse real e autônomo para pesquisa sobre o ensino em si, constituindo-se parte integrante do repertório mais ampliado de estudos na esfera educativa.

A projeção das compreensões acerca da formação profissional ocasionou, como explicitamos no quadro de nossa problemática, uma série de críticas a esse processo, tanto pelo âmbito legal, quanto pelas investigações científicas, bem como pelos próprios agentes inseridos na prática profissional. De acordo com Perrenoud (1997) as preleções sobre educação são frequentemente enquadradas no que corresponde à consideração da importância da formação profissional. Para o autor, todo discurso reformista balizado na introdução das tecnologias, desenvolvimento de pedagogias ativas, participação cooperativa, diálogo entre os pares, renovação de conteúdos, entre inúmeros outros aspectos, tem como conclusão a necessidade de formar os professores. Apresentando uma visão crítica a esse respeito o autor salienta:

Aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade (PERRENOUD, 1997, p. 94).

Particularmente no contexto brasileiro, de acordo com Nunes (2001), a partir da década de 1990, houve um incremento de pesquisas sobre formação de professores, sobretudo no que corresponde à análise acerca da relevância proveniente da prática pedagógica. Para a autora, seguindo uma tendência internacional, a literatura da área pedagógica no país tem buscado reconhecer e valorizar os saberes construídos pelos professores e que anteriormente não eram levados em consideração. Para Campos (2013), atualmente, há um fortalecimento de estudos cujos objetivos são investigar aspectos tais como a identidade docente, a relação com o trabalho, a compreensão da prática, a valorização dos saberes e, ainda, o que os professores de fato fazem em seu cotidiano. Apesar disso, é ainda incipiente o número de pesquisas balizadas na perspectiva do conhecimento do professor e da epistemologia da prática (CAMPOS, 2013).

Nesse contexto fértil de valorização da prática dos professores, as pesquisas sobre a formação docente indicam uma revisão da compreensão da prática pedagógica. Com isso, os professores são tomados como mobilizadores de saberes, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e práticas de acordo com as experiências formativas e profissionais (NUNES, 2001). Entretanto, há ainda incompreensões sobre como estabelecer processos formativos adequados às perspectivas dos saberes docentes, o que tem sido um desafio para os cursos de formação profissional, tais como os vinculados às licenciaturas em Educação Física. Os empecilhos para o processo formativo de professores podem estar relacionados ainda a outros fatores como o caráter recente da pesquisa em formação docente, constatado por Nóvoa (2000), e até mesmo pelo início tardio dos estudos que buscassem enfoques sobre a prática e os saberes docentes, conforme salientam Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998) e confirmam Gauthier et al. (2013) ao ressaltarem que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

Para Alves (2007) os estudos sobre os saberes dos professores representam um amplo e diversificado campo, o qual vem se constituindo nas últimas décadas. Como principais contribuições desse campo, podemos destacar: “o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional” (ALVES, 2007, p. 270).

Diniz-Pereira (2013, p. 152) compreende, à luz de Bourdieu, o campo de pesquisa sobre formação de professores como “um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas ao longo dos anos”. Dessa forma, para o autor, embora o reconhecimento do campo da formação docente tenha vindo tardiamente, apenas a partir da década de 1970 (no Brasil, mais

especificamente, na década de 1980), tratando-se assim de um campo ainda em consolidação, nos últimos anos tem havido um grande aumento de produções a respeito, o que deve ser feito tendo em vista o estabelecimento de uma agenda de pesquisa estratégica, evitando-se assim reproduzir as críticas usualmente estabelecidas (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Da mesma forma, André (2009) apresenta alguns dados que evidenciam o aumento da produção acadêmica em formação docente entre as décadas de 1990 e 2000. Para a autora, em se tratando de teses e dissertações defendidas no Brasil nesse período de tempo, foi possível constatar um aumento expressivo de estudos debruçados sobre o tema da formação de professores ao mesmo tempo em que essa maior inclinação se deu acerca da temática da identidade e profissionalização docente. Esses dados ilustram a importância de tal recorte científico atualmente.

Da mesma forma, no contexto internacional, tem havido um aumento significativo das pesquisas acerca dos conhecimentos dos professores (*“teachers’ knowledge”*) dentro da área da Educação Física (TSANGARIDOU, 2013). Apesar de um campo ainda recente, dezenas de tipologias diferentes têm sido propostas pelos autores da área tendo em vistas suas relações com a prática. Entretanto, boa parte das produções científicas tem sido baseadas em recortes metodológicos com pequenas amostras e estudos de caso. Por conta disso, Tsangaridou (2013, p. 512, tradução nossa) sugere não apenas uma ampliação das pesquisas, mas também maior rigor e sofisticação na formulação das questões de estudo acerca dos conhecimentos dos professores, levando-se em considerações as questões: “como essas formas de conhecimentos são obtidas, sobre quais condições elas são obtidas, e como os conhecimentos deles [dos professores] mudam ao longo do tempo”.

No entanto, Tsangaridou (2013) ressalta também que tem havido um número cada vez maior de estudos acerca dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo (*“pedagogical content knowledge”*), muitos dos quais têm sido influenciados por diversos autores, entre eles, principalmente, Lee Shulman, como já destacamos. Entendemos que essa preocupação da área acerca dos conhecimentos pedagógicos específicos pode ser considerado como um fator importante, uma vez que denota que um número cada vez maior de autores tem sido instigado à analisar as especificidades da Educação Física como área de conhecimento a partir da compreensão de sua identidade epistemológica.

Atualmente, a discussão acerca dos saberes docentes está balizada em diversas pesquisas que tem buscado entender a prática pedagógica enquanto espaço de construção, mobilização e transformação de conhecimentos, competências, habilidades, aptidões, atitudes, entre outros, inclusive no Brasil (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998; GAUTHIER

et al., 2013; NUNES 2001; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2013; 2012a; 2000). Embora ainda escassas, a área da Educação Física tem, paulatinamente, também se apropriado da concepção dos saberes docentes, a partir de investigações que têm buscado averiguar como os professores constroem e ressignificam seus saberes e suas práticas (RUFINO, 2017b; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; BENITES; SOUZA NETO, 2011; CESÁRIO; REALI, 2011; BENITES, 2007; BORGES; DESBIENS, 2005; DESBIENS, 2005; BORGES, 1998).

Buscando delimitar os saberes docentes enquanto área de pesquisa, Borges (2004) aponta que as investigações têm sido direcionadas para diferentes matizes teóricas, tais como aquelas que abordam o comportamento do professor, sua cognição, seu comportamento (*teachers' thinking*), além das abordagens que privilegiam aspectos mais compreensivos, interpretativos e interacionistas. A autora salienta também as contribuições da sociologia do trabalho e das profissões dentro desse cenário, ressaltando que tal abordagem não se configura necessariamente como uma nova corrente, mas tem a importância de incorporar alguns pressupostos, como a ideia de que o saber profissional é aprendido na prática por meio da experiência e em intenso contato do professor com a realidade de trabalho e com os demais atores sociais a partir do processo denominado de socialização profissional (BORGES, 2004).

A análise da síntese das pesquisas apresentadas por Borges (2001) destaca a ampla variedade conceitual e metodológica das pesquisas sobre os saberes e conhecimentos dos professores. Consubstancia-se dessa forma certo “ecletismo” presente nesse campo. Para a autora: “a diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores” (BORGES, 2001, p. 60). A autora salienta ainda que a multiplicidade de estudos sobre os saberes dos professores pode ser vista, por um lado, como aspecto de maturidade do campo, ao integrar diferentes olhares científicos aos fenômenos subjacentes. Porém, por outro lado, pode ser encarada como aspecto de nebulosidade, impedindo um refinamento mais acentuado das concepções abordadas (BORGES, 2001).

O campo de estudos sobre os saberes docentes – longe de ser uma perspectiva unidirecional, arbitrária ou baseada em apenas uma teoria, como alerta Alves (2007) – busca, entre outras questões, compreender de modo mais aprofundado o paradoxo da prática profissional e os dilemas oriundos do âmbito da formação de professores. Assim, procura valorizar a prática e a produção de saberes a ela relacionada. Nessa perspectiva, podemos problematizar se o que instiga os pesquisadores são as contingências que mais afetam os

professores realmente inseridos na prática profissional a partir das relações de trabalho estabelecidas. Uma série de estudos tem salientado que tradicionalmente não, uma das razões pelas quais as pesquisas do tipo “processo-produto” têm sido criticadas há pelo menos 40 anos.

Como ressaltam Gauthier et al. (2013, p. 61): “se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino?” Dada a importância do estabelecimento de compreensões acerca da mobilização e utilização dos saberes docentes por parte dos professores de Educação Física, bem como o entendimento dos processos formativos que os alicerçam, sedimentam e ressignificam, é importante analisar de modo mais aprofundado como se dá a constituição e o desenvolvimento que delineiam a epistemologia da prática profissional desses professores na perspectiva da racionalidade prática, objetivo principal do presente estudo.

Por meio dessa contextualização, objetivamos apresentar, ainda que em linhas gerais, um panorama da tipologia de saberes atualmente debatida por meio da literatura científica sobre o tema, identificando aquele no qual mais nos aproximamos para a construção desse trabalho. A diversificação de origens dos saberes, suas naturezas e composições vai ao encontro da valorização da prática profissional e apresenta novas formas de compreensão sobre os papéis, responsabilidades e limites da formação profissional nesse processo. Nesse encaminhamento, Shulman (1987a, p. 7, tradução nossa) ilustra a questão dos saberes dos professores da seguinte forma: “um professor sabe alguma coisa não entendida por outros, presumidamente os estudantes. O professor pode transformar as compreensões, habilidades de desempenho, ou atitudes desejadas ou valores em representações pedagógicas e ações”.

A partir desse pano de fundo, Shulman (1987a) apresenta sua conceituação das categorias do conhecimento de base dos professores, as quais têm sido bastante abordada pela literatura científica. A saber: *conhecimento do conteúdo*; *conhecimento pedagógico geral* (relacionado às estratégias de gestão da sala, organização do conteúdo, etc.); *conhecimento curricular* (com particular atenção aos materiais e programas que servem como ferramentas ao professor); *conhecimento pedagógico do conteúdo* (amalgama especial que relaciona o conteúdo com a pedagogia para ensiná-lo, sendo este uma das maiores particularidades dos professores e sua forma de compreensão da profissão – o autor faz uma ponderação explicando que é ele que distingue o que é ser professor); *conhecimento dos alunos e suas características*; *conhecimentos dos contextos educativos* (variando dos trabalhos em grupo aos financiamentos governamentais, características e cultura das comunidades, etc.); *conhecimento dos fins educacionais* (propósitos, valores, aspectos filosóficos e históricos da educação).

Com relação às fontes de aquisição de conhecimentos, Shulman (1987a) enumera ao menos quatro, a saber: 1) conteúdo das disciplinas acadêmicas (conteúdos propriamente ditos, aquilo que as crianças precisam aprender); 2) materiais e conjuntos de procedimentos institucionalizados (livros didáticos, currículos, etc.); 3) pesquisas sobre a escola, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, etc. (conhecimento formal e acadêmico relacionado à área); 4) saber da prática em si (o menos codificado de todos. Procura guiar e proporcionar racionalidade reflexiva para as práticas dos professores habilitados). Essas concepções contribuíram com o desenvolvimento dos estudos que buscaram analisar a diversidade de saberes no âmbito do ensino.

Em um estudo clássico sobre os saberes docentes, Mercado (1991) identificou alguns que ajudam na sustentação do ensino, especificamente nos anos iniciais (primário): *saber organizar o grupo para um trabalho escolar; poder envolver os alunos na proposta de trabalho; saber atender às prioridades dos alunos, definidas por sua idade, história social e pessoal; saber apoiar seu trabalho individual*. De forma geral, a autora estabelece que boa parte da composição dos saberes dos professores se desenvolve justamente na relação ativa e efetiva com os alunos. Ainda para a autora: “o saber docente se expressa nos tratamentos específicos dos diferentes conteúdos curriculares; se encontra na hierarquização dos conteúdos de acordo com as ideias e crenças dos professores, assim como no ajuste que fazem desses conteúdos de acordo com as demandas e características de cada grupo” (MERCADO, 1991, p. 61, tradução nossa).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de forma bastante inovadora de acordo com os delineamentos apresentados pelas pesquisas até então, foram categóricos ao sustentar que por meio de processos interativos, os professores produzem e tentam produzir saberes (tácitos) para compreender sua prática. Cabe destacar que essa foi uma das primeiras obras traduzidas para a língua portuguesa sobre a temática dos saberes docentes, logo no início da década de 1990, apresentando-se de forma pioneira acerca dessa perspectiva no Brasil.

Para Altet (2001), o saber apresenta-se com uma noção polissêmica, estando normalmente relacionado ao que o sujeito adquiriu e incorporou por meio do estudo e da experiência. Para a autora, esse conceito situa-se entre os polos da informação e do conhecimento, isto é, está na interface entre o sujeito e o ambiente, mediando suas relações. Assim:

O ensino é uma prática relacional: a transmissão ou a apropriação do saber fazem-se na e pela relação pedagógica estabelecida entre o professor e o aprendente. É nas (e pelas) interações pedagógicas que o aluno passa de um estado de não-saber ao saber, que a aprendizagem, quer dizer, a adesão pessoal

aos conhecimentos, se realiza. É ainda necessário que esta relação pedagógica não seja de dominação mas de regulação e de adaptação real ao aprendente e que, a partir de um modo de comunicação adaptativo e não discursivo, se instale uma autêntica estrutura de comunicação em diálogo (ALTET, 2000, p. 78).

Altet (2001) aponta a existência de um conjunto de **“saberes teóricos”**, de ordem declarativa, ou seja, aqueles *“a serem ensinados”* (vinculados às disciplinas em si) e os *“para ensinar”* (relacionados às questões didáticas) e um outro agrupamento, cuja tipologia é mais pragmática, denominado de **“saberes práticos”**, isto é, *“sobre a prática”* (procedimentais, o *“como fazer”*) e *“da prática”* (oriundos da experiência, da ação, etc.).

Van der Maren (1993) apresenta uma tipologia com cinco tipos de saberes: **“saber científico”** (ligado aos conteúdos disciplinares da formação); **“saber aplicado”** (aspectos técnicos usados para solucionar problemas, sem argumentações ou experimentações); **“saber artesão”** (aspectos artísticos do trabalho, compartilhados pelos que o dominam); **“práxis”** (oriunda da reflexão sobre as práticas profissionais); **“saber estratégico”** (tem a função intermediária de unir os saberes aplicados com a práxis). O autor enfatiza esse último saber afirmando que ele permite a instrumentação dos gestos profissionais para além do aspecto narrativo do seu trabalho, ou da simples análise do que foi ou não realizado em sua prática. Portanto, ele permite restabelecer a ligação entre preparação e execução, isto é, formação e intervenção profissional (VAN DER MAREN, 1993).

Para Van der Maren (1993) é necessário aceitar uma condição fundamental ao se compreender os saberes profissionais: que eles não são, necessariamente, racionais. Isso exige uma compreensão diferenciada acerca das pesquisas em educação e um diálogo mais aproximado entre pesquisadores e professores. Um fator importante se refere à análise das situações práticas, uma vez que permeadas pela imersão no contexto e demandas de problemas existentes, pode parecer que pelos olhares científicos, as tomadas de decisão pareçam contraditórias, mas estão articuladas com as especificidades do trabalho. Para o autor, é importante evitar a colonização pelo mito científico na pesquisa em educação (VAN DER MAREN, 1993).

O estudo de Cochran-Smith e Lyte (1999) também merece destaque nesse quadro de análise, uma vez que as autoras empreenderam uma importante investigação concernente à busca por compreensões da relação entre conhecimento e prática, sobretudo a partir das trocas em ambientes de aprendizagem em comunidades. Para as autoras, há ao menos três tipos de

categorias de saberes, cada qual com suas características⁷⁰. O primeiro se refere ao **conhecimento para a prática**, isto é, aquele objeto de produção e transmissão pela universidade por meio da pesquisa e da formação profissional respectivamente (conhecimento formal/teórico); **conhecimento em prática**, produzido na prática profissional, também denominado de prático ou de experiência; e, finalmente, o **conhecimento da prática**, que envolve o manejo da compreensão das estruturas da prática profissional, sendo gerado quando o professor assume uma postura investigativa e trata sua sala de aula como fonte de conhecimento. Este é também o conhecimento gerado quando os professores estão em contextos de comunidade de práticas, problematizando, questionando seu trabalho, ligando-o às questões mais amplas, sociais, culturais e políticas, etc.

Nos subsidiamos também nas orientações de Tardif (2012a) cujo aporte teórico contribuiu em grande parte com as análises dos saberes docentes, inclusive com relativa proeminência em termos de inserção no contexto brasileiro e que se apresenta como um dos referenciais mais utilizados nesse trabalho. O autor apresenta quatro tipos diferentes de saberes docentes. O primeiro se refere aos **saberes da formação profissional**, oriundo das ciências da educação e da ideologia pedagógica, bem como dos aspectos pedagógicos vinculados à prática do ensino. Podem ser denominado também de “saberes profissionais”, transmitidos pelas instituições formativas. O segundo se apresenta como os **saberes disciplinares**, isto é, aqueles incorporados, definidos e selecionados pela instituição universitária e que correspondem aos diversos campos de conhecimentos e que se encontram na forma de disciplinas (matemática, histórica, literatura, etc.). O terceiro está relacionado aos **saberes curriculares**, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar e apresentados concretamente por meio dos programas escolares definidos para os professores. Por fim, o quarto e talvez o que mereça maior atenção por parte do autor, se refere aos **saberes experienciais**, desenvolvimentos no cotidiano de trabalho pelos próprios professores a partir da incorporação das experiências individuais e coletivas, que “brotam” dessas experiências e são por ela validados. Em suma, a composição dos saberes apresenta caracterização heterogênea e amplamente vinculada aos processos de desenvolvimento da prática profissional.

Entretanto, a tipologia de saberes que consideramos mais delineada até o momento e que colaborou como parte sustentadora de boa parte dos delineamentos desse trabalho se refere às proposições de Gauthier et al. (2013). Os autores apresentam um quadro analítico bastante

⁷⁰ Termos originais em inglês: “**knowledge-for-practice**”, “**knowledge-in-practice**” e “**knowledge-of-practice**”, respectivamente.

robusto, ao buscarem as bases para a fundamentação da visão de que a profissão docente é um “*ofício feito de saberes*”, delimitando seis importantes conjuntos de saberes, intitulados por eles de “*reservatório de saberes*”.

Para Gauthier et al. (2013) o primeiro item do “*reservatório de saberes*” se refere aos **saberes disciplinares**, vinculado à matéria em si, se referindo àqueles produzidos pelos pesquisadores das diversas disciplinas científicas e envolve os conhecimentos das matérias e conteúdos a serem ensinados. O segundo é denominado de **saberes curriculares** relacionado ao programa de ensino, isto é, o conhecimento da seleção e organização dos conteúdos e seus programas, geralmente produzidos por especialistas. O terceiro pode ser compreendido pelo **saber das ciências da educação** e se apresenta por meio da produção acadêmica da esfera educativa da qual os professores precisam se apoiar para desenvolver seu trabalho, sendo um saber profissional específico e que serve de pano de fundo, permitindo sua existência enquanto profissional. O quarto é denominado **saber da tradição pedagógica** e se refere àqueles aspectos culturais cristalizados com relação à prática do ensino, por meio da representação que se tem sobre a escola e toda a concepção prévia que se tem sobre o magistério, apresentando inúmeras inconsistências as quais são adaptadas e modificadas juntamente com os demais saberes. O quinto tipo é o **saber experiencial**, vinculado ao aprendizado por meio das próprias experiências, fundamentais para o exercício profissional. Essa experiência não deixa de ser um momento único e individual e, por isso, privado, portanto, se refere à jurisprudência particular de cada profissional, seus julgamentos privados, truques e estratégias, constituído de pressupostos e argumentos que não são verificados cientificamente. Finalmente, o sexto e último pode ser compreendido pelo **saber da ação pedagógica** e, ao contrário do anterior, se refere ao repertório de conhecimentos do ensino compartilhados com os pares, por isso, denominado também de jurisprudência pública validada. Se referem às possibilidades de trocas e construções coletivas imbricadas com as ações práticas.

Com relação aos saberes da ação pedagógica, Gauthier et al. (2013) consideram ainda que eles são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido e compreendido tanto pelos professores quanto pelos próprios pesquisadores do ensino. Para os autores: “Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes” (GAUTHIER et al., 2013, p. 34).

Como salientado anteriormente essas compreensões de saberes são fundamentais para a análise dessa perspectiva de Epistemologia da Prática Profissional. De forma didática, propomos nesse momento uma analogia que pode nos ajudar no entendimento das relações entre os saberes tendo em vista sua complexidade e utilização prática.

De forma figurada, poderíamos compreender, grosso modo, que os saberes compõem uma espécie de amálgama oriundos de diferentes fontes, como salienta Tardif (2012a), perspectiva na qual os dados provenientes de nossa pesquisa ajudam a consolidar. A partir disso, apresentamos uma tese, reforçando parte da literatura científica analisada até o momento, que se sustenta na complexidade das relações oriundas das fontes de aquisição de saberes relacionados ao exercício da profissão. Desse modo, imerso nos contextos de prática, o profissional realiza inúmeros processos de adaptação e combinação de seus conhecimentos, competências e habilidades que fica difícil discernir sobre os limites de quais são suas fontes de aquisição, ou seja, torna-se uma tarefa árdua buscar a gênese desses saberes.

Em suma, uma determinada ação realizada pelo professor de Educação Física, por exemplo, pode abranger uma adaptação e até uma espécie de “miscelânea” de saberes apreendidos em parte em sua formação, em parte nas suas experiências pré-profissionais, com certas adaptações a partir do diálogo com seus pares e assim por diante. Nesse sentido, uma determinada ação prática é resultado de uma intrincada combinação de fontes de aquisição de saberes apresentados de forma imbricada. Ao analisarmos as práticas pedagógicas, podemos observar então, em partes, o resultado de uma organização de saberes muito mais complexa e extremamente relacionada com a história de vida e trajetória profissional daquele que a realiza.

Não devemos, portanto, reduzir tal perspectiva simplesmente avaliando se o professor desempenhou de forma apropriada suas funções, realizando o que deveria ter sido feito (a partir da visão externa de outro agente, a exemplo do pesquisador), ou se sua ação está coerente com determinado referencial científico. Tardif (2012a) apresenta visão semelhante ao afirmar que a pesquisa deve ser realizada com os professores, em colaboração e não como forma de julgá-los ou inquiri-los de suas ações. Em nossa perspectiva, consideramos que a *“inquisição das práticas”* pela pesquisa científica no campo pedagógico, felizmente, parece estar sendo paulatinamente superada, embora muitos sejam os desafios ainda vivenciados.

Assim, em linguagem figurada, apresentamos a ideia de olhar para essa perspectiva por meio da compreensão de *“Aquarela de saberes”*, isto é, poderíamos olhar para a prática profissional do ensino como uma palheta de cores em uma aquarela. O pintor (professor), ao realizar determinada obra de arte, como a pintura de um quadro (prática pedagógica) utiliza diferentes cores (saberes) para traduzir suas ideias e projeções mentais em sua obra, materializada no quadro, como estamos exemplificando. As diferentes cores são então seus saberes, os quais ele os acessa para materializar sua produção artística (aula e/ou prática).

Uma paleta de tintas pode até começar com as cores separadamente postas, porém, durante o desenvolvimento da ação, ocorre uma mistura de cores. No universo das cores, temos

aquelas denominadas “primárias” (ou puras), pois existem sem serem resultado da mistura de outras cores. Tradicionalmente as cores primárias são o vermelho, o azul e o verde. Por meio da mistura das cores primárias temos as secundárias: laranja, roxo e verde. O círculo cromático é formado ainda pelas cores terciárias, oriundas de diferentes tonalidades de combinações entre as cores primárias e secundárias.

Trazendo essa lógica para dentro da esfera dos saberes docentes temos que ao agir, o professor se utiliza de diferentes saberes os quais, por sua vez, são oriundos de diferentes fontes. Consideramos que alguns desses saberes apresentam uma proeminência, tal como o saber da experiência. Esse seria composto pelas cores primárias e acabam gerando ou influenciando fortemente os demais. Contudo, o “quadro” da prática profissional não apresenta apenas uma única cor e na verdade é composto a partir da mistura de muitas cores, variando a ênfase de cada uma delas, trazendo diferentes tonalidades. Assim, o espectro de cores é bastante variado, mas dificilmente o professor utilizará apenas uma única cor primária, sempre mesclando com outras. Uma cor, ao entrar em contato com outras, embora possa manter um pouco de sua tonalidade, perde parte de suas características. Ao pesquisador, olhar para esse “arco íris” de cores da prática profissional procurando distinguir em uma determinada prática ou atividade o que é “amarelo” do que é “vermelho” torna-se complicado. É possível analisar, no entanto, tendências de cores, tonalidades que acabam sendo mais proeminentes, mas dificilmente únicas e exclusivas.

Nessa conjuntura, o professor, apesar de ter adquirido um conjunto de “cores” (saberes) de sua formação profissional, tende a recorrer, sempre que necessário, às “cores” (saberes) de suas experiências. Esse processo tende a ser solitário, uma vez que o compartilhamento de experiências com os pares não costuma ser uma ação plenamente estabelecida. Assim, consideramos extremamente rica a perspectiva de apresentação de “quadros” (experiências de prática) e, inclusive, de trocas de “cores e tonalidades” (saberes) entre os docentes como forma de desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva “brinca” com a ideia do professor como artista ou como artesão e do ensino como arte, mas não é essa a nossa intenção, uma vez que, embora bastante discutida na literatura, essa compreensão em diversas maneiras afasta o desenvolvimento da cultura profissional como base do ofício docente. Procuramos apenas elucidar e exemplificar as relações provenientes entre os professores, seus saberes e suas práticas profissionais de forma didática. Aliás, Tardif (2012a), por exemplo, apresenta a ideia dos saberes como uma “*caixa de ferramentas*”. Gauthier et al. (2013), como dissemos, apresentam a perspectiva do “*reservatório de saberes*”. Borges (2004), por sua vez, ilustra que os saberes podem ser

considerados como um “*caleidoscópio*”. Silva (2014) no contexto da epistemologia da prática profissional e sua relação com os saberes docentes, fala de uma “*caixa preta*”.

Em suma, consideramos que estudar os saberes docentes se refere em debruçar-se sobre novas formas de compreensão da prática profissional. Além disso, tais perspectivas nos oferece outras estruturas analíticas no que corresponde à formação profissional, que deve estar apoiada em novos paradigmas vinculados aos processos de ensino e aprendizagem da profissão para que se possa compreender e valorizar os diferentes saberes e suas relações. No desfecho desse subitem, procuramos finalizar essa análise com relação à como tais perspectivas tem sido vislumbradas especificamente no campo da Educação Física.

Na prática pedagógica da Educação Física se torna ainda importante compreender como os saberes dos professores são desenvolvidos durante suas ações profissionais e como articulá-los com propostas de formação alicerçadas na prática (GARIGLIO; BORGES, 2014; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; BENITES; SOUZA NETO, 2011; CESÁRIO; REALI, 2011; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011; AMORIM; RAMOS, 2010; BARBOSA-RINALDI, 2008; BORGES; DESBIENS, 2005; CALDEIRA, 2001; BORGES, 1998). A análise do processo histórico de constituição desse componente curricular esmiúça certa desvalorização sedimentada por meio de uma cultura escolar que tem como tônica estereotipar e estigmatizar a Educação Física na escola de acordo com os processos de desvalorização e perda de legitimidade social (BRACHT, 2010), inclusive na esfera internacional (HARDMAN; GREEN, 2011).

Gariglio (2013), à luz da compreensão de que os saberes são edificados e validados pelos docentes na relação profissional que eles estabelecem com contextos situados e singulares de trabalho, procurou investigar professores de Educação Física. O autor buscou responder às questões relacionadas ao repertório de saberes utilizados pelos professores ao longo de seu trabalho, relacionando-os às experiências e aos tipos de ação construídas por eles em razão de uma inserção profissional situada no âmbito da escola, valorizando a prática e a experiência profissional.

Sanchotene e Molina Neto (2013), por sua vez, procuraram identificar a construção da prática pedagógica de professores de Educação Física em um estudo de caso etnográfico em uma escola do município de Porto Alegre – RS. Por meio de entrevistas e observações os autores constataram que os professores desenvolvem rotinas e estratégias criativas, baseadas fundamentalmente nos saberes experienciais, tendo em vista os objetivos propostos ao longo de suas práticas. Além disso, as análises dos autores permitiram a eles concluir que a prática pedagógica dos participantes está relacionada aos saberes que eles produziram ao longo de seu

ciclo de vida, o que ilustra a importância de se compreender como se desenvolve o processo de produção de saberes alicerçados na prática profissional dos professores de Educação Física.

A Educação Física ainda sofre com instabilidades advindas de incompreensões epistemológicas sobre suas funções e legitimações sociais, objeto de estudo, área de intervenção pedagógica, entre outras questões, tanto em esfera nacional (BRACHT, 2014) quanto internacional (FREEMAN, 2012; HARDMAN, 2008). Essa instabilidade ocasiona, em muitos contextos, dificuldades para a atuação profissional de professores. Um dos dilemas encontrados está em compreender a efetivação dos processos de construção dos conhecimentos a serem ensinados pela Educação Física escolar. Como destaca Desbiens (2005), no âmago das diversas crises relacionadas à educação estão os saberes que são a base da formação dos docentes de Educação Física, ou seja, aqueles sobre os quais se apoiam suas ações profissionais. No contexto internacional, alguns autores procuraram relacionar estes conhecimentos com as especificidades da área, ilustrando inúmeros desafios para a consolidação efetiva e valorização do ensino da Educação Física (SIEDENTOP, 2002; TINNING, 2002; AMADE-ESCOT, 2000).

Hayes et al. (2008), analisando o contexto do Reino Unido, buscaram examinar que tipo de conhecimento era priorizado nos cursos de formação de professores. Os autores encontraram que o conhecimento do conteúdo específico tende a ser o foco de maior importância ao aluno em formação, enquanto que para os professores formadores, o conhecimento do assunto de modo geral deve ser mais enfatizado. Os autores concluíram que há ainda muito a ser feito para se identificar, efetivamente, a natureza do conhecimento requerido para os professores de Educação Física.

De acordo com Kirk (1986) os discursos da formação de professores representados pelas perspectivas radicais, racionalistas e tradicionalistas falharam ao oferecer justificativas inadequadas à formação, dada a multidimensionalidade da tarefa do professor na educação contemporânea. Por isso, a formação do professor de Educação Física deve compreender as demandas de sua prática profissional, ao mesmo tempo em que precisa permitir a compreensão dos saberes mobilizados no contexto da prática pedagógica, auxiliando na constituição de um profissional reflexivo e que pesquise sua própria prática. Essa perspectiva ajuda a fundamentar a representação dessa nova Epistemologia da Prática Profissional, analisada a seguir.

Ao analisarem o contexto brasileiro, Rossi e Cassidy (1999), por sua vez, questionam sobre quais seriam as bases de conhecimentos dos professores de Educação Física ao inquirir se eles estão alicerçados nas ciências do exercício e do movimento humano, nos aspectos socioculturais das atividades físicas, nos conhecimentos sobre os diferentes jogos e esportes, ou sobre o currículo escolar, ou ainda uma combinação desses conhecimentos acrescidos de

outros. Os autores concluem que ainda não há clarezas na área que ainda sofre em busca de sua legitimidade.

Brown, Morgan e Aldous (2017) apontam que, a partir das perspectivas de Bourdieu, a formação de professores de Educação Física deve ser vista como um processo de socialização ocupacional que tem em seu centro a proposta de recrutamento, refinamento e reformação (quando necessária) do *habitus* de pré-socialização dos estudantes em formação por meio da *doxa* (conjectura formada pelo conjunto inquestionável de relações sociais e ideologias realizadas na e pela prática). Ainda para os autores, essa compreensão de formação é tanto necessária quanto útil ao contribuir com a identificação e permitir clarificar quais são as partes mais desafiadoras desse processo, tanto para apoiar quanto para impor resistência ao *status quo* (quando necessário) das relações práticas que o campo apresentar.

Emerge do contexto atual também muitas incompreensões sobre o objeto de estudo da Educação Física escolar e os saberes necessários à prática pedagógica, ou seja, quais são os conhecimentos desse componente curricular. Cesário e Reali (2011), por exemplo, salientam a importância da formação de professores de Educação Física ser capaz de possibilitar compreensões ampliadas dos conhecimentos do conteúdo específico desse componente curricular. Os autores, no entanto, não propõem possibilidades concretas de estruturação desses conhecimentos.

As relações entre os processos de ensino e aprendizagem, os professores e seus saberes, particularmente no que corresponde aos processos formativos (iniciais e continuados) e interativos no exercício do trabalho, são extremamente complexas e devem ser analisadas de forma apropriada, o que indica a necessidade da construção de subsídios teóricos e estudos que possam compreender questões como os saberes que os professores desenvolvem e mobilizam nas situações práticas cotidianas, suas relações com o trabalho docente, história de vida e socialização e as práticas advindas da experiência. Como contribuições do campo de estudos dos saberes docentes até o presente momento, destacam-se, entre outros, o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando compreender o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional na esfera social. Fica para a área ainda muitas questões que merecem ser investigadas de modo apropriado no direcionamento científico futuro. Algumas dessas questões, procuraremos tratar no presente trabalho, apresentando os limites e possibilidades, bem como os potenciais oriundos da perspectiva dos saberes docentes no campo da Educação Física.

3.3 A prática pedagógica e a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional

Schön (2000), ao analisar a prática profissional, faz uma analogia pertinente: para o autor, trata-se de um “terreno pantanoso”, pois embora as dificuldades mais superficiais possam apresentar respostas oferecidas pelos conhecimentos de ordem científica, os problemas mais profundos são caóticos e confusos e requerem outras estruturas analíticas para sua resolução. Trata-se, de acordo com o autor, das Zonas Indeterminadas de Prática (ZIP), que escapam dos cânones da racionalidade técnica científica. Dessa forma, a análise da prática profissional deve ser composta por aquilo que o autor denomina de racionalidade prática, apresentada como um outro paradigma compreensivo em oposição à lógica da racionalidade técnica. Nessa perspectiva, a prática pode ser compreendida como um complexo contexto de formação, construção e reflexão de saberes, a partir da competência, do talento artístico e da capacidade de reflexão. Inserida em um processo de certa maneira artístico e intuitivo composto pelo “hábil fazer” do praticante reflexivo, as compreensões científicas tornam-se muito limitadas quando inseridas em instáveis contextos de incerteza, singularidade e conflito de valores (SCHÖN, 2000). Nesse sentido:

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p. 17).

A partir dessa perspectiva, procuramos nesse subcapítulo final de nosso quadro teórico-conceitual apresentarmos compreensões que possam nos auxiliar na análise sobre as práticas profissionais dos professores de Educação Física. Para isso, elegemos como parte do arcabouço teórico algumas visões oriundas de certas correntes sociológicas, em especial, alguns conceitos advindos das reflexões de Pierre Bourdieu. Posteriormente, buscamos estabelecer compreensões mais aprofundadas tendo em vista conceituar e analisar a perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional vinculada especificamente ao paradigma da racionalidade prática, nosso principal recorte teórico-conceitual nesse trabalho. Finalmente, analisamos algumas representações acerca do que se tem popularmente denominado de “*Análise das Práticas*” (principalmente a partir de alguns autores baseados em referenciais francófonos) e suas implicações para a Educação Física.

Em seu conjunto, essas análises ofereceram importantes subsídios para o desenvolvimento de nosso trabalho. Ademais, elas também permitiram que pudéssemos compreender como o movimento de profissionalização do ensino e a perspectiva dos saberes docentes dialogam com a prática pedagógica desenvolvida cotidianamente pelos professores de Educação Física nos mais diversos (e adversos) contextos de intervenção profissional.

3.3.1 A prática pedagógica: um olhar sociológico e o desenvolvimento da Epistemologia da Prática Profissional

Parte de nossa análise está apoiada em alguns conceitos e direcionamentos apresentados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Entretanto, não temos a pretensão de fundamentarmos todas nossas reflexões à luz das perspectivas *bourdieusianas*, e nem de fundarmos um campo teórico estruturado nessas perspectivas em relação à Educação Física. Tal fato se deve porque não se trata de um estudo sociológico na definição do tema, e sim de uma pesquisa que, do ponto de vista pedagógico, busca certas explicações e aproximações em algumas ideias da sociologia, em especial ao que corresponde à certas análises do referido autor supracitado.

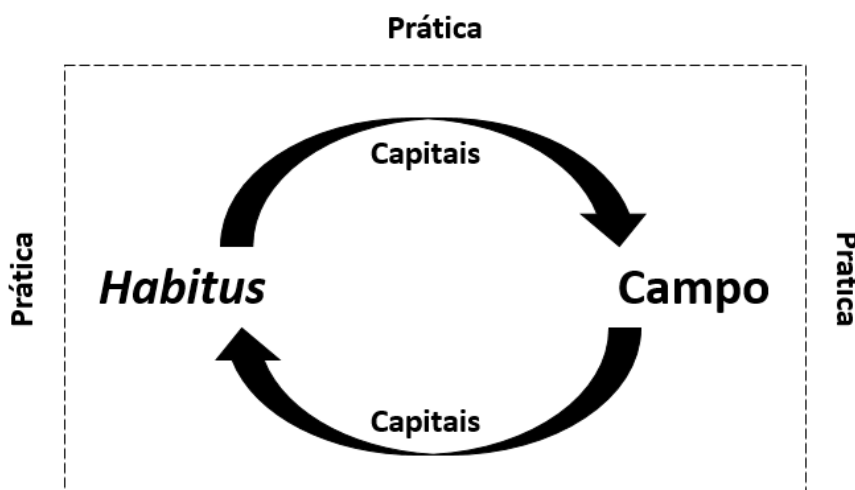
Embora Bourdieu tenha estabelecido análises muito importantes dentro do campo educativo, a exemplo do livro *“A Reprodução”* (BOURDIEU; PASSERON, 1992), além de uma série de outros trabalhos que se tornaram marcos conceituais dentro do campo da teoria sociológica, consideramos que o autor não aprofundou suas robustas análises especificamente no que corresponde ao domínio da formação de professores. No entanto, uma série de autores que analisaram a perspectiva da formação docente se apoiaram em seus postulados, a exemplo de Perrenoud (2002; 1997). De forma semelhante, apesar da Educação Física não ter sido um objeto de análise específico de Bourdieu, a despeito de suas discussões sobre o fenômeno esportivo (BOURDIEU, 2007; 2003), como nos alerta Souza e Marchi Júnior (2017), tem se intensificado as aproximações desse campo com as ideias do autor, como ressaltam também Hilgers e Mangez (2015) e Lisahunter, Smith e Emerald (2015).

Brown, Morgan e Aldous (2017) salientam que a teoria sociológica da prática de Bourdieu tem demandado muita atenção, especialmente nas últimas décadas. Esse incremento é tanto uma contribuição quanto também foi beneficiado pelo que Schatzki, Cetina e Savigny (2001) denominaram de *“virada da prática”* nas ciências sociais. Esse movimento pode ser resumido pelo aumento da compreensão de que a *“prática”* (o que é realizado repetidamente em um dado contexto social) tem um papel causal na vida social, muito mais do que

simplesmente ser consequência dos discursos sociais, narrativos ou interpretação voluntária dos agentes (BROWN; MORGAN; ALDOUS, 2017).

De acordo com Brown, Morgan e Aldous (2017), as abordagens sociológicas decorrentes das ideias de Pierre Bourdieu tem encontrado terreno fértil nos campos do esporte, Educação Física e cultura física nos últimos anos, havendo um aumento considerável de estudos nessas áreas e suas relações com conceitos como “*prática*”, “*habitus*”, “*campo*”, “*capitais*”, entre outros. Da mesma forma, Bourdieu (1990, p. 39) ressalta: “noções como a de *habitus*, de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao esforço para sair do objetivismo estruturalista sem cair no subjetivismo”. É dentro desse enquadramento que nos inserimos. A figura 9 representa essa perspectiva.

Figura 9 – A interação entre *campo*, *habitus* e *capital* por meio da *prática* na perspectiva de Bourdieu



Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseado em Lisahunter, Smith e Emerald (2015, p. 5, tradução nossa).

Para se compreender os conceitos fundamentais de Pierre Bourdieu na perspectiva da prática pedagógica, uma primeira definição necessária se refere à delimitação do que o autor denomina de “*senso prático*”, isto é, aquilo que os indivíduos possuem e utilizam para desempenhar suas ações ou se portar de determinadas formas frente às diversas situações, a exemplo dos jogos de sociabilidade que se expressam na linguagem do tato, da habilidade, da delicadeza, da destreza ou do saber fazer (BOURDIEU, 2009). De acordo com o autor, os sujeitos inseridos no mundo social possuem um senso prático que se atrela a um sistema de preferências e que pode ser entendido como o “gostar de algo”, ou seja, suas disposições, além das estruturas cognitivas e os esquemas de ação que faz com que se perceba a situação, seguida de uma resposta apropriada (BOURDIEU, 2009).

Para Bourdieu (2009, p. 133) “não é fácil falar da prática de uma maneira que não seja negativa; e principalmente da prática no que ela tem de mais mecânico em aparência, de mais oposto à lógica do pensamento e do discurso”. Nesse sentido, o autor ressalta que a *prática* não pode ser traduzida completamente pela linguagem escrita, mas precisa da força dos gestos, dos ritos, da conduta para ser decodificada. O autor menciona ainda que dentro dessa compreensão, toda aprendizagem é prática como, por exemplo, o aprender dos esquemas, das condições, do pensar, da teoria, das ações e dos discursos produzidos. Ainda para o autor, as ações práticas, representadas pela linguagem dos sentidos, tal como o tato, além dos ritos, rituais, cerimônias, os saberes fazer, etc., os quais compõem o “*senso prático*”, não devem ser concebidas como instâncias estanques ou cristalizadas, mas como ações dinâmicas que se desenvolvem ao longo do tempo, não apenas por ocorrer dentro de um intervalo temporal, “mas também porque ela joga estrategicamente com o tempo e particularmente com o andamento” (BOURDIEU, 2009, p. 135). Nesse direcionamento, considera:

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, “modelos”, “normas” ou “papéis”, que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los (BOURDIEU, 1983a, p. 64).

Segundo Bourdieu (2010), as práticas não se deixam deduzir às condições do presente que, aparentemente, podem parecer tê-las suscitado, nem às condições do passado, portanto históricas e, por isso, produtoras do *habitus*. Para o autor, para se compreender as *práticas* (deduzi-las) é necessário focalizar as relações nas quais as condições sociais constituidoras do *habitus* as engendram, além de se investigar as condições sociais nas quais as práticas são colocadas em ação.

No centro dessa análise está a concepção de *habitus*, de forma que torna-se importante delimitarmos tal conceito na visão do autor (embora já tenhamos trabalhado com ele no decorrer dessa tese). Assim, podemos considerar que as ações práticas são desenvolvidas a partir do engendramento do *habitus*, o qual, para Bourdieu (1983b, p. 15) pode ser compreendido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações”. Para o autor, o *habitus* pode ser regulamentado sem necessariamente obedecer a regras objetivas, sendo coletivamente orquestrado a partir da dinâmica da relação dialética de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, sendo uma decorrência do que o autor denominou de conhecimento praxiológico. Em suma, as “disposições” adquiridas,

representadas pelo *habitus* são fundamentais na observação das práticas por caracterizar a sua ação e a trajetória no campo (BOURDIEU, 2008b). Para o autor:

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2009, p. 90).

Ora, podemos considerar então que as ações práticas, inseridas nos contextos relacionados ao mundo social são a manifestação do *habitus* em sua estrutura tanto estruturada quanto estruturante, isto é, as práticas ao mesmo tempo que manifestam o *habitus* são também por ele manifestados, de forma que podemos considerar que elas são produzidas pelo *habitus* da mesma forma que ele é produto das práticas sociais, por meio do que o autor denomina de “incorporação”. Dessa forma, concebemos que o *habitus* representado por cada grupo social delinea ou, em linguagem bourdieusiana, “orquestra” as práticas dos agentes nele inseridos. É nesse sentido que o *habitus* do grupo social formado pelos médicos, por exemplo, delimita uma série de condutas e ações regidas pelos seus agentes que são muito mais enraizadas (incorporadas) do que as leis e normas da profissão, por exemplo. Da mesma forma, o denominado “*habitus dos professores*”, em linhas gerais, representa um conjunto importante de estruturas que de alguma forma regem a forma de organização das ações práticas desse grupo. De acordo com Bourdieu (2009):

O mundo prático que se constitui na relação com o *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimentos a seguir, e objetos dotados de um “caráter teleológico permanente”, como diz Husserl, ferramentas ou instituições; isso porque as regularidades inerentes a uma condição arbitrária (no sentido de Saussure ou de Mauss) tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidas (BOURDIEU, 2009, p. 88).

Ainda segundo Bourdieu (2009, p. 89) as estruturas do *habitus* estão “no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior”. Dessa forma: “O *habitus* não é senão essa lei imanente, *lex insita* inscrita nos corpos por histórias idênticas, que é a condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação” (BOURDIEU, 2009, p. 98). Em suma, Bourdieu (1983a) preconiza que o *habitus*, grosso modo, é a “*gramática geradora*” das práticas sociais. Nossas ações são guiadas por um conjunto de esquemas (portanto, de *habitus*) que, embora individuais, refletem em grande parte as estruturas

representativas dos grupos sociais que nos inserimos, tais como nossa classe social, nosso gênero, nossa profissão, etc.

Perrenoud (2002) exemplifica a importância da compreensão do *habitus*, especificamente para os professores na perspectiva reflexiva afirmando que não somos conscientes de todos os nossos atos durante o tempo todo, e nem temos consciência de que nossas ações seguem estruturas estáveis. Portanto, inevitavelmente, agimos durante boa parte de nossas ações de modo imediato ou, nas palavras do autor no “piloto automático”. O processo reflexivo permite então a reconfiguração do *habitus* dos professores, a partir da tomada de consciência de seus esquemas de ação para, possivelmente, eles serem alterados.

Para Perrenoud (1997) o *habitus* dos professores delimitam suas práticas profissionais, porém, a formação docente, por diversas razões, tem contribuído de forma ainda limitada nessa reconfiguração dos esquemas de ação, fruto da falta de reflexividade presente em seu interior e na cultura do magistério como um todo. Assim, o autor contribui com seu olhar ao frisar que é preciso investir de forma mais contundente “a elaboração de uma teoria mais realista da prática, mais descritiva e menos prescritiva, incidindo tanto no trabalho da aula como naquilo que acontece à margem dela” (PERRENOUD, 1997, p. 50).

No caso dos agentes que compõem o grupo social dos professores, as representações desenvolvidas pelas pessoas inseridas nesse campo apresentam um *habitus* próprio, que pode ser denominado de “*habitus* professoral” (LUGLI, 2005; SILVA, 2005; SILVA 2011), ou de *habitus* docente, ou *habitus* profissional para Perrenoud (2002). Nesse sentido, é fundamental que seja elucidado as dinâmicas de estruturação deste *habitus* uma vez que, por ser desenvolvido no campo profissional e estar fortemente arraigado aos saberes provenientes da experiência, os processos de formação docente precisam compreendê-lo de forma apropriada.

O *habitus* dos professores engloba suas condições de ação enquanto grupo social, bem como suas escolhas e são, portanto, formados pelas rotinas e por esquemas operatórios, que controlam as ações pedagógicas (PERRENOUD, 2001c). Nesse sentido, podemos dizer que esse conceito proposto por Bourdieu (2009; 2002; 1983a) e explanado por diversos autores no âmbito do ensino (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; TARDIF, 2012a; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006; CANESIN, 2002; PERRENOUD, 2001c) está justaposto no interior da profissão docente e ao seu exercício que envolve uma formação específica e o aprendizado de seus fazeres. Dessa forma, se existe o interesse em compreender as práticas dos professores, se faz fundamental elucidar as dinâmicas de estruturação do *habitus* (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010), pois ele agrega os processos da formação inicial/continuada, bem como o desenvolvimento profissional no campo de atuação.

Outro conceito fundamental para nossa análise se refere à compreensão de “*campo*”. Embora já o tenhamos analisado dentro da perspectiva de Bourdieu em nosso quadro de problemática, podemos compreender que a “*teoria dos campos*”, na visão sociológica, contribuiu para a explicação das relações entre os diferentes agentes inseridos no espaço social. Para Bourdieu (1984b) todo espaço social é constituído por múltiplos campos caracterizados como configurações espaciais nas quais os agentes estão inseridos, competindo, interagindo e se relacionando de forma hierárquica.

De acordo com Hilgers e Mangez (2015, p. 2, tradução nossa), o ponto central dessa concepção está na compreensão das relações existentes entre os diferentes agentes e como eles se posicionam dentro dos campos. Para os autores: “a realidade social pode ser concebida fundamentalmente como relacional – é então as relações entre os elementos, e não apenas os elementos em si mesmos, que devem estar no centro das análises”.

Assim, para Bourdieu (1989), o campo pode ser compreendido tanto como um território de forças, no qual as necessidades são impostas aos agentes que nele estão inseridos, quanto um campo de lutas, no qual os agentes se confrontam entre si. Os diferentes meios e fins estabelecidos são baseados nas posições dos agentes na estrutura do campo, seja para contribuir com a conservação, seja para transformar essa estrutura.

Podemos compreender que um campo é um domínio de atividade social relativamente dinâmico e autônomo (com suas próprias estruturas objetivas, regras, categorias, posições, convenções, rituais, interesses, valores, etc.) que responde às regras de funcionamento e instituições específicas as quais definem as relações entre os agentes. Estes, por sua vez, lutam para obter uma condição de dominação ou para se manter nessa condição hegemônica, a partir do seu conjunto de capitais e de seu *habitus*. Importante ressaltar que tanto os agentes inseridos no campo são afetados por seu funcionamento, quanto também o influencia a partir de relações dialéticas. Dentro dessa perspectiva, Bourdieu e Wacquant (1992) compreendem o campo como:

Uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições objetivamente definidas, na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes das instituições, pela suas situações atuais e potenciais (*situs*) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse ordena acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97, tradução nossa).

Em sua vasta obra, Bourdieu abordou as interações sociais em diferentes campos. Dentre os mais analisados pelo autor, podemos citar: *científico, religioso, artístico, econômico,*

político, jurídico, educacional, entre outros. Apesar de cada um desses campos apresentar características específicas, como regras e relativa autonomia, Hilgers e Mangez (2015, p. 5, tradução nossa) consideram que em linhas gerais “é possível trazer à tona os elementos invariantes que os formam e os estruturam”. Por esse motivo, uma série de autores têm se apropriado dessa perspectiva para se analisar outros diferentes campos, como o denominado “*campo dos esportes*” por Souza e Marchi Júnior (2017). É o caso também de Lisahunter, Smith e Emerald (2015), que ilustram um exemplo de compreensão da teoria de Bourdieu para se analisar o campo esportivo. Para os autores:

O *campo* do esporte, por exemplo, é formado por sistemas estruturados de relações de poder. Essas relações devem ser entre os corpos governados de esportes individuais nos níveis internacional, Olímpico, nacional, regional e de clubes; conjunto de fundos governamentais de esporte de cada nação; organizações oficiais e credenciadas de técnicos e árbitros; os próprios atletas; aqueles que apoiam os atletas, como os expectadores ou amigos e familiares; a grande mídia; patrocinadores dos atletas; empresas esportivas de equipamentos e roupas; e assim por diante (LISAHUNTER; SMITH; EMERALD, 2015, p. 8, tradução nossa).

Dessa forma, podemos compreender que onde quer que haja relações sociais entre diferentes agentes pela busca do monopólio pelo poder, podemos estabelecer campos e subcampos específicos, ainda que as barreiras entre cada um podem não ser claramente estabelecidas. Por exemplo: dentro do campo educacional, podemos considerar diferentes subcampos, tais como o relacionado à formação de professores em específico, ou o ligado à Educação Física escolar, entre outros. Para Lisahunter, Smith e Emerald (2015) essa concepção nos permite identificar e diferenciar os diversos espaços sociais, assim como as práticas e as posições de poder. Para esses autores, todos os campos contém agentes dominados e outros dominantes, sendo essa divergência um dos fatores que levam às lutas em seu interior. Ainda, cabe ressaltar que as fronteiras entre os campos são delimitadas onde sua lógica para de fazer efeito, embora nem sempre essas demarcações sejam bem delimitadas, conforme já ressaltado.

Uma importante conceituação apoiada pelas ideias de Bourdieu se refere à intrínseca relação entre *habitus* e *campo*. Hilgers e Mangez (2015) destacam que *habitus* e *campo* são produtos do encontro de duas histórias, sempre incompletas e diferentes. As estruturas sociais dos campos requerem certas estruturas de seus agentes de forma que as delimitações dos *habitus* acabam por demarcar os papéis dos agentes no interior do campo, isto é, se ele terá ou não o monopólio do poder. Como dissemos anteriormente, o deslocamento entre *habitus* e *campo* repercute na *hysteresis*, o que pode causar diversas crises tanto para o sujeito, quanto para o próprio campo no qual ele se insere.

Finalmente, para a compreensão geral da constituição sociológica das práticas, é importante estabelecermos alguns olhares introdutórios ao conceito de “*capital*”, igualmente central à análise *bourdieusiana*, perpassando boa parte de suas obras. Lisahunter, Smith e Emerald (2015) apontam que Bourdieu propõe uma conceituação de capital que vai além da denominação econômica, marcadamente fundamental na obra de autores como Karl Marx. Assim, para além do *capital econômico*, o autor salienta a presença de outros, tais como o *social*, o *cultural* e o *simbólico*. O *capital simbólico* é, via de regra, a forma que os demais capitais assumem quando eles são reconhecidos e valorizados dentro de um determinado campo (BOURDIEU, 2010).

Bourdieu e Wacquant (1992) afirmam que os capitais só existem em relação ao campo, uma vez que conferem, cada qual do seu modo, poder ao campo. Para os autores, os capitais propiciam também poder aos instrumentos de produção ou reprodução materializados ou incorporados que constituem cada campo, além das regularidades e regras que definem seu funcionamento, ou ainda devido aos aportes financeiros engendrados no campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

O *capital econômico*, como destacam Lisahunter, Smith e Emerald (2015) se refere às questões econômicas que se configuram na base da fundação ontológica das sociedades capitalistas. O *capital social*, por sua vez, é definido pela rede de relações duráveis que permanecem conectadas entre os agentes em seu interior. Com relação ao *capital cultural*, cabe destaque aos valores e posses culturais e atributos sociais valorizados socialmente no interior de cada campo. Por fim, o *capital simbólico* é a representação da atribuição de poder autoritário aos capitais econômico, social e cultural, de forma que busca influenciar e até mesmo determinar a natureza de um determinado campo.

Retomando a figura apresentada no início desse subitem, podemos compreender que a relação dialética entre *habitus* e *campo* é estabelecida pela intensa troca de capitais entre os agentes. Essa configuração representa a forma com que a prática é estabelecida no interior da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. No entanto, cabe destaque ao fato de termos apresentado apenas os contornos gerais de alguns conceitos, os quais são muito mais profundos, fugindo de nosso recorte nesse quadro teórico-conceitual. Além disso, optamos por não explicitar outros conceitos centrais estipulados por esse autor, embora já tenhamos apresentados alguns desses e, adiantamos, iremos abordar outros nos próximos capítulos da tese.

Dessa forma, consideramos que para Bourdieu (2009; 1983b), a gênese da problemática entre a oposição da teoria e da prática pode ser compreendida, nas ciências sociais, no que se refere ao contraponto entre dois tipos de conhecimento: o subjetivismo, ligado à perspectiva

fenomenológica, o qual busca refletir sobre as experiências mas, via de regra, não pode ir além da mera descrição dessa “experiência vivida”; e o objetivismo, o qual, por sua vez, busca estabelecer regularidades objetivas (estruturas, leis, sistemas de relações, etc.), introduzindo a perspectiva do conhecimento erudito, tendo como foco racionalizar as práticas.

A oposição entre objetivismo e subjetivismo é danosa à compreensão da prática à medida que opõe duas visões limitadas sobre o ponto de vista das estruturas sociais advindas das relações dialéticas existentes na esfera prática. Portanto, a compreensão do conhecimento praxiológico, o qual busca operar nessa relação dialética entre as estruturas estruturadas e estruturantes apresenta-se como possibilidade de superação de ao menos parte dos problemas orientados pela ótica da oposição de tipos diferentes de conhecimentos e suas implicações para a prática social (BOURDIEU, 2009; 1983b).

Em suma, podemos compreender que a “*teoria da prática*” estabelecida por Pierre Bourdieu busca, dentro do campo da sociologia, formas de apreender a prática sem basear-se nos conhecimentos objetivistas e subjetivistas. É justamente no empreendimento do conhecimento praxiológico que a compreensão de prática passa a fazer sentido, por meio das categorias analisadas, tais como *habitus*, *campos*, *capitais*, entre outras. Essa análise é potencialmente importante para se compreender a dinamicidade das ações práticas, tão característica da esfera educativa, evitando-se incorrer ao risco já salientado de entender a prática como produto mecânico das ações ou, ainda mais grave, analisa-la como *lócus* de “aplicação” de teorias e técnicas. É a partir dessa perspectiva que procuraremos, no próximo subitem, delimitarmos a compreensão de Epistemologia da Prática Profissional, central em nossa análise.

3.3.2 Epistemologia da prática e racionalidade: em busca de convergências teóricas no contexto da formação de professores

Schatzki, Cetina e Savigny (2001) ao tecerem uma análise do ponto de vista sociológico sobre a prática, apontam que é por meio da ação e da interação com as práticas que a mente, a racionalidade e o conhecimento (termos frequentes no pensamento sociológico) são constituídos e a vida social é organizada, reproduzida e transformada. Apesar disso, segundo os autores, a teoria da prática esteve oposta aos modelos proeminentes de pensamento, como o individualismo, intelectualismo, teoria sistêmica e muitas outras correntes do humanismo e pós-estruturalismo. Em síntese, poderíamos considerar que compreender a prática revestida de

especificidades epistêmicas alicerçadas no conhecimento praxiológico não parece ser uma tendência claramente apresentada nas ciências sociais e, ainda menos, dentro do campo educativo.

Apesar de não haver uma única abordagem para se compreender a prática, muitos teóricos a concebe como um arranjo mais ou menos ordenado de atividades. Todavia, as próprias concepções sobre atividade variam consideravelmente. Além disso, alguns definem prática como conjunto de habilidades, ou conhecimentos tácitos e pressuposições que sustentam as atividades. Outro conjunto de autores, a maior parte formado por filósofos e cientistas sociais tradicionais, a concebe como arranjos de atividades humanas. Há ainda uma minoria de acadêmicos de corrente pós-humanista, ligados aos estudos da tecnologia, que incluem não apenas as atividades humanas, mas também aquelas realizadas por máquinas (SCHATZKI; CETINA; SAVIGNY, 2001).

Kemmis e Wilkinson (2002) estabelecem que existem cinco diferentes aspectos relacionados às investigações sobre as práticas: análise dos desempenhos individuais; compreensões sobre as condições e interações sociais e materiais que as constituem; intenções, significados e valores que as compõem; linguagens, discursos e tradições alicerçadas na prática; e pesquisas sobre as mudanças e evoluções das práticas. Para os autores, as análises sobre as práticas e as pesquisas à elas relacionadas devem conceber duas grandes tradições: a primeira vincula-se à prática enquanto comportamento individual a ser estudado objetivamente. A segunda, por sua vez, estabelece a prática enquanto comportamento ou ritual de um grupo a ser estudado efetivamente. Uma compreensão crítica sobre a prática pedagógica dos professores deve levar em consideração estas duas características, investigando tanto sua manifestação individual (ligada ao sujeito que a realiza), quanto coletiva (vinculada às ações sociais advindas de um determinado grupo de agentes específicos inseridos dentro de algum campo, no caso, os professores de Educação Física).

Embora haja inúmeras divergências, Schatzki, Cetina e Savigny (2001) destacam que o **campo das práticas**, no geral, comporta algumas aproximações entre si. Nesse sentido, para os autores, conceitos sociológicos e fenômenos tais como “*conhecimento*”, “*significado*”, “*atividade humana*”, “*ciência*”, “*poder*”, “*linguagem*”, “*instituições sociais*” e “*transformações históricas*”, ocorrem no interior das práticas e/ou são seus aspectos e principais componentes.

Na análise de Schatzki, Cetina e Savigny (2001) o “*campo das práticas*” é então o *nexo* de interconexão das atividades humanas. Dessa forma, duas compreensões emergem com relação à “*abordagem da prática*”: análise de campos de práticas ou algum de seus

subdomínios (exemplo: ciência); ou o lugar de estudo da natureza e transformação de seus conteúdos. Em ambas as perspectivas a noção de “*campo de práticas*” é o elemento chave da abordagem da prática.

Outro elemento central de convergências entre os pensadores da prática está em concebê-la como conceito de “*incorporação*”, ou seja, “arranjos de atividades humanas materializadas e mediadas, sendo centralmente organizadas entre compreensões de prática compartilhada” (SCHATZKI; CETINA; SAVIGNY, 2001, p. 11, tradução nossa). Portanto, nessa perspectiva, as práticas mediam os contextos nos quais as propriedades corporais cruciais para a vida social são formadas, não apenas no que se refere às habilidades e atividades, mas as experiências corporais, representações e até mesmo as estruturas físicas.

As práticas não são necessariamente e exclusivamente individuais, mas agregam um conjunto de representações sociais. As esferas micro e macro se subvencionam na análise das práticas. Na perspectiva micro, é possível analisar a prática de um ou mais sujeitos inseridos no mundo social, tais como seus movimentos, ações, representações, enfim, formas de incorporação da cultura as quais trazem, invariavelmente, aspectos sociais. Desse modo, trata-se da análise das manifestações oriundas do *habitus* desses agentes. Na perspectiva macro, por sua vez, a teoria da prática analisa comunidades, sociedades, culturas, assim como governos, corporações (tais como as profissões), bem como suas formas de dominação e coerção instituídas por meio das práticas (SCHATZKI; CETINA; SAVIGNY, 2001). É dentro desse quadro analítico que procuramos consolidar a compreensão da Epistemologia da Prática Profissional e seu recorte específico ao campo da Educação Física.

O conceito de epistemologia pode adquirir diferentes conotações de acordo com a fundamentação teórica assumida. Abbagnano (2007), a partir de concepções filosóficas positivistas o compreende como sinônimo de teoria do conhecimento, ou seja, proveniente da doutrina do saber científico. Sánchez Gamboa (2014a), salienta também que esse conceito converge tanto para o estudo da natureza do conhecimento, quanto para sua justificação e seus limites. Para esse autor, a epistemologia apresenta ainda como propósito a recuperação da tensão entre conhecimento geral e específico, além de buscar reatar os nexos entre filosofia e ciência (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014a).

Dentro do paradigma da pesquisa científica, o termo epistemologia, segundo Sánchez Gamboa (2014a, p. 250-251, grifo do autor) é empregado para se compreender o polo de análise, bem como o nível de articulação lógica “das técnicas, métodos e teorias e que se refere às concepções de ciência, aos critérios de validade e de rigor da prova, nível esse que se identifica, também, com os *pressupostos epistemológicos* que definem e diferenciam as diversas

abordagens teórico-metodológicas utilizadas na pesquisa científica”. Em suma, em sua raiz, a epistemologia congrega sua forte vinculação com a fundamentação do conhecimento científico.

Todavia, de acordo com Tardif (2012a), tal perspectiva foi se modificando historicamente, se afastando da demarcação entre o que é ou não ciência e se aproximando dos estudos relacionados aos conhecimentos comuns oriundos da etnometodologia, do interacionismo simbólico, da sociologia cognitiva, entre outros. Para o autor, desde a década de 1960, houve o esfacelamento das concepções mais ortodoxas sobre o conceito de epistemologia a partir da abertura das compreensões que o relacionava aos saberes cotidianos, vinculados ao senso comum. Nesse sentido, foi ganhando cada vez mais proeminência a constituição epistemológica dos conhecimentos das diversas profissões, ou seja, relacionados ao desenvolvimento da prática dos profissionais de diferentes áreas de atuação. É dentro desse paradigma que o conceito de Epistemologia da Prática Profissional se insere.

Sánchez Gamboa (2014b, p. 252, grifo do autor), partindo de um diálogo com autores de corrente marxista, considera que o conceito de Epistemologia da Prática pode ser definido como “a análise dos significados da prática, da sua construção histórica e da sua relação com outros conceitos, tais como *teoria* e *práxis*”. Segundo esse autor, na literatura filosófica, a concepção de prática apresenta divergências, partindo de correntes que a subordina à teoria, enquanto outras que a valoriza, tal como o pragmatismo e o utilitarismo, cujo pensamento de John Dewey cabe destaque (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014b). Apesar disso, o autor conclui sua definição considerando tal conceito em sua acepção de *práxis*.

Embora, como vimos, esse termo apresente diferentes gêneses, o conceito de Epistemologia da Prática em sua delimitação mais contemporânea teve origem com Schön (1987; 1983) que o cunhou ao analisar como profissionais reflexivos apresentam um processo de reflexão durante suas ações, opondo-se à Epistemologia da Prática arraigada ao paradigma da racionalidade técnica. O autor buscou oferecer uma abordagem baseada no estudo detalhado sobre o que alguns profissionais realmente fazem quando estão desenvolvendo suas ações, propondo um paradigma alternativo no qual o conhecimento inerente à prática deve ser entendido como um hábil fazer (SCHÖN, 1983).

Dessa forma, em oposição ao paradigma positivista da racionalidade técnica, Schön (1983) propõe uma nova visão de Epistemologia da Prática a qual, por sua vez, está implícita ao processo artístico e intuitivo no qual alguns profissionais realizam suas ações nas situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores, estando imersos nas Zonas Indeterminadas de Prática (ZIP). Essa proposição apresentou diversas implicações na literatura, tendo mobilizado debates acerca do tema da profissionalização do ensino e da formação

profissional, além da própria valorização da prática para o desenvolvimento de profissionais reflexivos.

Uma das análises sobre esta concepção é apresentada por Whitehead (2000) que critica a construção da Epistemologia da Prática baseada na resposta à pergunta “*Como eu posso melhorar a minha prática*”? Na visão desse autor, a criação e legitimação da EP deveria ser viabilizada por meio de processos coletivos de interação social no qual os questionamentos devem incluir conjuntos de pessoas, ou seja, os professores enquanto grupo social, por exemplo, ao invés de simplesmente responderem ao questionamento de um ou outro indivíduo em particular.

Pimenta (2002) corrobora a crítica ao individualismo presente nessa perspectiva de Epistemologia da Prática e acrescenta ainda outras considerações, tais como a ausência de critérios que potencializem uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, as dificuldades no que corresponde às investigações nos espaços escolares à luz dessa perspectiva, entre outras. A autora reconhece, contudo, as contribuições dessa proposição, uma vez que considerou a reflexão no exercício do ensino como valorização da profissão docente e dos saberes dos professores. Essa consideração vai ao encontro de Zeichner (1992) quando o autor ressalta que não se trata de considerar se os professores são ou não reflexivos, mas sobre o que e como eles estão refletindo cotidianamente em suas ações.

Alves (2007) salienta que existe um caráter relativamente recente na introdução de termos como a Epistemologia da Prática no âmbito da formação de professores, o que pode se constituir como um paradigma ainda em desenvolvimento. Para o autor:

O campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: *epistemologia da prática*, *professor-reflexivo*, *prática-reflexiva*, *professor-pesquisador*, *saberes docentes*, *conhecimentos* e *competências* passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área (ALVES, 2007, p. 265, grifos do autor).

Freitas (2002), por sua vez, é categórica ao estabelecer que as políticas formativas brasileiras apoiadas em conceitos como o de “Epistemologia da Prática” buscam retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, transferindo-as para esse campo da prática. Do mesmo modo, Duarte (2003) salienta que noções como as conhecimentos tácitos e as abordagens baseadas em autores como Donald Schön favorecem a secundarização do papel da teoria e do saber acadêmico ligado à formação de professores.

Podemos observar, à esteira da problematização apresentada pelos autores supracitados, que no cerne de tais críticas encontra-se o confronto entre duas perspectivas paradigmáticas de formação profissional: de um lado a valorização da racionalidade técnica e sua tradição na construção do conhecimento científico e implementação na prática profissional a partir da visão aplicacionista e, do outro lado, a busca pela compreensão de um processo alternativo fundamentado e organizado sob a égide da racionalidade prática. Consideramos que a tradição pedagógica, via de regra, está baseada na concepção da racionalidade técnica com forte caráter científico de aplicação e que, por ser tradição, apresenta-se como perspectiva até certo ponto hegemônica. A proposta de outras formas de abordagem da epistemologia da prática vinculada à racionalidade prática, por sua vez, não encontra o mesmo amparo histórico e respaldo científico e sofre com processos de busca por legitimidade. Apesar do teor das críticas apresentadas e dos limites referentes e inerentes à quaisquer paradigmas dentro dos contextos formativos, consideramos que seria importante haver maiores proposições de fato vinculadas à racionalidade prática nos currículos dos cursos de formação, até para que se pudesse analisar de forma consubstanciada suas potencialidades e limitações.

Outro conjunto de críticas é destacado por Alves (2007) que apresenta a tese de que os estudos orientados pelo conceito de Epistemologia da Prática são fundados nos pressupostos teóricos apoiados na filosofia pragmática, cujo principal referencial é John Dewey. Dessa forma, tais aportes teóricos “herdam”, de alguma maneira, as mesmas limitações exaustivamente debatidas acerca do “pragmatismo” como, por exemplo, sua desconsideração das diferenças sociais e de classe, a ênfase na formação por meio das experiências, o esvaziamento conceitual, a reprodução de ações e práticas (formação artesanal) que tal modelo pode ocasionar, entre outras.

Consideramos, nesse interim, que um conjunto importante de críticas à perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional vinculada à racionalidade prática apresenta discernimento dentro de pressupostos teóricos de origem crítica, especialmente oriundos de autores de correntes ligadas ao marxismo. Sem incorrer ao risco de negar os importantes avanços que os referenciais críticos propiciaram para o avanço do conhecimento dentro do âmbito da formação docente, a exemplo da consideração das lutas de classe, problematizamos que essas análises críticas devem ser preconizadas por meio das limitações teóricas e conceituais do paradigma alternativo da racionalidade prática proposto e não pura e simplesmente porque tal perspectiva suprime a citação deste ou daquele autor ou deixa de abordar um ou outro conceito chave para determinado referencial teórico. Assim, embora consideramos que é preciso viabilizar análises mais proeminentes acerca do diálogo dessas

diferentes abordagens teóricas, algumas proposições podem ser iniciadas com a análise das relações entre os conceitos de *'Epistemologia da Prática Profissional'* no viés paradigmático da racionalidade prática e o conceito de *'práxis'* amplamente debatido pela literatura e por referenciais críticos. Esse é apenas um exemplo do quanto ainda podemos avançar em análises e proposições acerca dessa seara de possibilidades teóricas a serem futuramente exploradas pela comunidade científica ligada ao campo da formação docente.

Em uma tese defendida recentemente, Bandeira (2017) analisou a razão instrumental e o pragmatismo de professores de Educação Física com foco no estágio curricular supervisionado. A autora investigou diversas teses e dissertações acerca dessa temática publicadas na área da pós-graduação no Brasil e, dentre outros resultados, constatou que o conceito de “Epistemologia da Prática” tem se firmado como uma das principais concepções formativas dentro das produções por ela avaliadas. Embora reconheça a importância da ruptura com a racionalidade técnica, a autora apresenta uma visão crítica, baseada na compreensão da “dialética negativa”, considerando que tal conceito, à reboque da discussão sobre “formação crítica e reflexiva”, revela um “engodo travestido de emancipação e autonomia”. A principal crítica apresentada por essa autora se transfigura na percepção, apoiada em tendências marxistas, que se refere à certo ecletismo conceitual e ao possível “esvaziamento” dos fundamentos teóricos que tal perspectiva pode ocasionar.

A despeito das críticas apresentadas (bastante presentes tanto na esfera nacional, quanto internacional), a partir dos dados apresentados por Bandeira (2017), nos inquiremos sobre esse fortalecimento das discussões sobre Epistemologia da Prática vinculada ao paradigma da racionalidade prática, especificamente no âmbito da formação docente em Educação Física. Estabelecemos como hipótese, caminhando na contramão das conclusões de Bandeira (2017), que esse aumento de reflexões acerca desse conceito trazem à tona um revigoramento conceitual necessário para o próprio desenvolvimento da ciência. Cabe destaque que tal ênfase está atrelada aos estudos no campo do estágio curricular supervisionado, recorte estabelecido pela autora.

Dessa forma, problematizamos que a preocupação sobre a fundamentação dessa nova perspectiva de Epistemologia da Prática no campo da EF tem sido preconizada por estudos sobre estágio curricular o que, sendo assim, trariam uma importante contribuição para a área, propondo efetivamente formas alternativas de se encarar os fenômenos para além do paradigma da racionalidade técnica. É possível aventar que os estudos sobre o estágio curricular e as práticas de ensino podem estar sinalizando importantes direcionamentos para o campo como um todo. Para isso, é fundamental compreendermos o delineamento das pesquisas nos demais

domínios socioculturais e pedagógicos para que possamos consolidar tal perspectiva. Baseados em Bandeira (2017) afirmamos que os estudos sobre estágio, dentro do campo da EF, estão sinalizando para uma seara a ser explorada, com limitações e potencialidades que precisam ser melhores compreendidas e não devem limitar as análises às críticas já bastante frequentes sobre o esvaziamento teórico de tal perspectiva.

Apesar das críticas sofridas por tal perspectiva, as implicações da proposição de Schön (2000; 1994; 1987; 1983) tanto no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, quanto no que corresponde às ações práticas dos professores, bem como suas implicações à formação profissional, foram muito frutíferas em termos da construção de novos paradigmas de pesquisas, estabelecendo as bases do desenvolvimento da compreensão da prática enquanto *locus* de construção, mobilização e transformação de saberes. Nesse direcionamento, Roldão (2007, p. 102), apesar de estabelecer críticas à “ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores”, reconhece também “a valia da epistemologia da prática enquanto iluminadora da sustentação nuclear do conhecimento profissional na reflexão antes, sobre, na e após a acção [sic]” (p. 99).

Na análise acerca do ensino, Raelin (2007), por exemplo, afirma ser necessária uma nova Epistemologia da Prática, que acrescenta práxis à educação em sala de aula, a fim de ajudar os alunos a desconstruir as estruturas e sistemas que incorporam seus ambientes sociais. Nessa mesma linha sobre as práticas de ensino, Ferry (1998), ao investigar a perspectiva de EP de Schön (1983) por meio da exploração das ligações entre a experiência e a prática reflexiva aponta que a experiência, por si só, não indica necessariamente que o educador é um profissional reflexivo.

Beckett e Hager (2000), ao analisar os julgamentos como sendo a base da aprendizagem no local de trabalho, apontam que a Epistemologia da Prática apresenta inovações tanto conceituais quanto empíricas, estando alicerçada em cinco características, a saber: o *contingente* (ao invés de estudos exclusivamente formais), a *prática* (e não exclusivamente o conhecimento teórico), o *processo* (e não exclusivamente a assimilação do conteúdos), o *particular* (ao invés somente do universal) e a *afetividade e os domínios sociais* (em vez de somente o domínio cognitivo). Nessa visão, a EP contribui para os processos de tomada de decisão relacionados ao trabalho docente, o que exige que os profissionais sejam reflexivos em suas ações.

Dentro de nosso recorte de estudo, consideramos que Tardif e Lessard (1999) contribuem para o desenvolvimento dessa nova compreensão de Epistemologia da Prática Profissional ao vinculá-la aos saberes da experiência dos professores. Os autores afirmam que

esses saberes são, entre outras coisas, forjados no trabalho, estando ligados às tarefas do ensino sendo, portanto, interativos, sincréticos, plurais, heterogêneos, complexos, personalizados, existenciais, temporais, sociais, etc. Nessa perspectiva os autores apontam:

Essas características esboçam uma “**epistemologia da prática do ensino**” que **tem pouco a ver com os modelos dominantes de conhecimento inspirados nas técnicas, na ciência positivista e nas formas dominantes do trabalho material**. Esta epistemologia corresponde, acreditamos, com aquela que **provém de um trabalho que tem o humano como seu objeto** e cujo processos de realização é fundamentalmente **interativo**, que convoca o trabalhador à se apresentar “em pessoa”, com tudo que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF; LESSARD, 1999, p. 403, tradução nossa, grifo nosso).

Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 25, grifo dos autores) afirmam que a compreensão contemporânea vinculada à Epistemologia da Prática Profissional baseia-se no princípio de que a prática profissional se constitui, em si, como um lugar autônomo e original de formação. Para os autores, a prática implica certas determinações e tensões específicas e que não são encontradas em outros âmbitos e que também não podem se reproduzir de forma “artificial”, seja no contexto da formação teórica na universidade, seja em um laboratório.

Essa estrutura de compreensão sobre a prática a partir dessa racionalidade é considerada como “um novo paradigma para o ensino” (SCHÖN, 1987; 1983). Isso porque rompe com uma perspectiva que se desenvolveu no âmbito da formação e da ciência que opera como o *status quo*, inclusive atualmente, com o modelo disciplinar corriqueiramente empregado nos processos formativos iniciais e continuados nas mais diversas áreas. Tardif, Lessard e Gauthier (2001) exemplificam, em linhas gerais, as principais características dessa Epistemologia da Prática Profissional. Para os autores:

Segundo esta perspectiva, a prática profissional vê-se investida de uma realidade própria, largamente independente das construções teóricas dos investigadores e dos procedimentos aplicados pelos tecnólogos da acção [sic]. É por isso que ela constitui um lugar de aprendizagem autônoma e incontornável. Local tradicional de mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é cada vez mais considerada numa instância de produção desses mesmos saberes e competências; neles integrando uma parte da formação, a prática torna-se um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Esta visão rompe profundamente com o modelo tradicional que separava claramente uns dos outros os locais de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 26).

Para Tardif (2012a, p. 247) “a questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização”. Para o autor, no mundo do trabalho, a natureza dos conhecimentos distinguem as ocupações, de forma que no

caso da educação, a profissionalização pode ser entendida como uma tentativa de reformulação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor, implicando em profundas alterações no âmbito da formação para o magistério (TARDIF, 2012a).

Dessa forma, o conceito de Epistemologia da Prática Profissional em uma perspectiva contemporânea ganha um salto qualitativo em termos de fundamentação, análise e proposições a partir das conceituações elaboradas por Tardif (2012a; 2000). O autor propõe uma definição de pesquisa, a fim de construir e delimitar um objeto de investigação baseado no compromisso com certas posturas teóricas e metodológicas. Nesse sentido, estabelece que essa Epistemologia da Prática Profissional pode ser compreendida pelo “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2012a, p. 255; TARDIF, 2000, p. 10). Sendo assim, trata-se de uma postura de investigação científica a qual busca compreender como se desenvolve o processo de produção, mobilização e transformação dos saberes relacionados às ações profissionais dos professores. Ainda para o autor:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes à suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2012a, p. 256; TARDIF, 2000, p. 11).

A elucidação dos saberes relacionados ao trabalho dos professores, ou seja, a análise da Epistemologia da Prática Profissional na perspectiva da racionalidade prática, apresenta implicações fundamentais em ao menos três âmbitos. São eles: a *pesquisa*, a *formação* e a *prática profissional*. No que corresponde à pesquisa, Tardif (2012a) aponta que em toda atividade profissional, é imprescindível que se leve em consideração o ponto de vista dos práticos, ou seja, de quem efetivamente realiza as ações profissionais. Isso se deve porque são eles quem realmente sedimentam seu próprio trabalho e, por meio de suas experiências tanto pessoais quanto profissionais, constroem seus saberes, assimilando novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. Ou seja, para Perrenoud (1997), significa considerar que as investigações devem incidir diretamente sobre a prática, compreendida como a expressão do *habitus* dos professores (BOURDIEU, 1983b). Em suma, ao se analisar o ensino, compreender as ações protagonizadas pelos professores é condição fundamental. De acordo com Tardif (2012a), nesse sentido, os delineamentos investigativos correspondem à seguinte perspectiva:

[...] uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores. Noutras palavras, se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (TARDIF, 2012a, p. 239).

Shulman (1987a, p. 11, tradução nossa) é enfático ao afirmar que “uma das tarefas mais importantes da comunidade científica é trabalhar com os praticantes no desenvolvimento de representações codificadas da sabedoria pedagógica da prática dos professores habilitados”. No campo da Educação Física no Brasil, essa perspectiva investigativa foi abordada, entre outros, por Sanches Neto (2014) que considera que a noção de Epistemologia da Prática Profissional traz ao âmbito da pesquisa e da produção do conhecimento uma série de consequências, a exemplo da valorização do trabalho efetivo dos professores em situações concretas de ação, desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, fomento à visão ecológica no que tange o conjunto de saberes mobilizados e utilizados na concretude da prática pedagógica, entre outros.

Sendo assim, os professores devem ser compreendidos como sujeitos do conhecimento, caracterizados por Tardif (2012a) como possuidores de saberes específicos atrelados ao seu ofício, fato que corrobora com Zeichner (1998) ao destacar que eles não estão à procura de respostas prontas e querem ser reconhecidos pelo que sabem e fazem cotidianamente. Dessa forma, os procedimentos de pesquisas devem ser realizados com os docentes, buscando compreender os processos de constituição da EPP. Como salientam Hargreaves e Fullan (1992, p. 5, tradução nossa): “o conhecimento das pesquisas ‘duras’ dos especialistas é considerado superior à ‘mole’ sabedoria da prática dos professores”. Essa crítica na Educação Física foi representada por Daolio (1995, p. 58) que afirmou que “os pesquisadores vão à escola, usam os professores e depois os criticam em suas análises”, fato que ilustra a importância da transformação do paradigma investigativo no âmbito educativo e, mais especificamente, na Educação Física.

No que corresponde à formação profissional, a crítica ao modelo aplicacionista (TARDIF, 2012a), baseado na racionalidade técnica (SCHÖN, 1987), inclusive no âmbito brasileiro (MIZUKAMI, et al., 2002), tem sido o mote da discussão de uma série de propostas de formação profissional alicerçadas na prática, tais como o modelo clínico proposto por Perrenoud (1997), cujo objetivo é a articulação entre teoria e prática, ou o delineamento do *practicum* adotado por Zeichner (1990; 1986), o qual propõe que a formação profissional deve ser baseada nas ações profissionais, formando assim práticos reflexivos, entre inúmeras outras propostas.

Zeichner (2013), ao discorrer sobre as perspectivas acerca da formação de professores em sociedades democráticas, ressalta que ela deve estar baseada em uma epistemologia igualmente democrática a qual inclui o respeito e a interação tanto entre o conhecimento profissional, quanto o âmbito acadêmico e da comunidade em geral. Para isso, o autor propõe a criação de espaços híbridos de formação para que “o conhecimento acadêmico, o profissional e o da comunidade se reúnam de novas maneiras para apoiar o desenvolvimento de soluções inovadoras e híbridas para os problemas envolvidos em formar professores” (ZEICHNER, 2013, p. 203).

Dessa forma, a análise dessa nova perspectiva de Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física pode contribuir com alterações curriculares nos cursos de formação profissional de modo a permitir uma compreensão maior sobre as vicissitudes nas quais as intervenções profissionais estão imersas. Sem incorrer à visão de que a formação de professores é um “meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema” (PERRENOUD, 1997, p. 94), é preciso considerar que ao longo da prática, os professores levam consigo “toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional, bagagem certamente incompleta, mas cujo peso não se pode desprezar” (GAUTHIER et al., 2013, p. 302-303). Essa afirmação indica a necessidade da compreensão dos saberes mobilizados ao longo da prática nos cursos de formação de professores.

Finalmente, a análise da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física permeada pela perspectiva da racionalidade prática apresenta implicações para a prática pedagógica uma vez que pode desmistificar e trazer à tona visões ainda obscuras no que corresponde ao trabalho docente. Tal como Tardif (2012a, p. 234) considera: “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Um dos possíveis desdobramentos que tal processo oferece se refere à sua contribuição no desenvolvimento da prática pedagógica, permitindo aos professores terem mais clareza de seu trabalho. Tal fato não deve, no entanto, ser visto de forma desarticulada de outros inúmeros condicionantes atrelados à prática, tais como a valorização profissional, aumento de salários e carga horária de trabalho compatível e adequada, condições de trabalho, relação com os alunos, pais e equipe gestora, entre inúmeras outras questões.

Ainda com relação às implicações dessa Epistemologia da Prática Profissional nas ações de intervenção destacam-se ao menos dois apontamentos fundamentais. O primeiro está relacionado à contribuição que tal aspecto pode oferecer ao processo de profissionalização do

ensino, uma vez que permite a compreensão e definição de saberes que estão na base do repertório de conhecimentos peculiares ao ofício de professor (GAUTHIER et al., 2013).

O segundo aspecto está relacionado à possibilidade de tornar público os processos decisórios dos professores os quais, de acordo com Gauthier et al. (2013), ficam muitas vezes restritos à esfera do julgamento particular. Ou seja, criar uma jurisprudência pedagógica que permita a democratização de ações e decisões cotidianamente realizadas mas que, de outro modo, ficam confinadas ao âmbito individual, o que pode acontecer por meio da criação de comunidades de aprendizagem de professores (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; ZEICHNER, 1992).

Nessa visão, Tardif (2012a, p. 54), ao salientar a importância fundante dos saberes da experiência, interroga se os professores não enriqueceriam suas ações ao democratizar os “saberes da prática cotidiana e da experiência vivida de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle social legítimo”. Em suma, fundamentar a compreensão acerca dessa nova Epistemologia da Prática Profissional pode contribuir, juntamente com outros inúmeros fatores, para um desenvolvimento da prática pedagógica, ainda necessária às ações educativas de modo geral e, em particular, à Educação Física.

Como temos procurado salientar, a defesa da Epistemologia da Prática Profissional na perspectiva da racionalidade prática não corresponde, necessariamente, ao empobrecimento ou esfacelamento teórico-conceitual no âmbito da formação docente, embora esta talvez seja uma das principais críticas a tal perspectiva. Ao criticarem o modelo de formação disciplinar e defenderem uma formação centrada na prática, Tardif, Lessard e Gauthier (2001) destacam que isso não deve significar a desvalorização dos saberes teóricos e científicos e sim procurar entender de que forma eles podem ser articulados com a profissão. Para os autores:

Este deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação dos professores se torne uma instância de reprodução de práticas existentes, nem que não comporte uma forte componente teórica. Este deslocamento significa mais que a inovação, o espírito crítico, a “teoria” devem ser tomadas em conta com os constrangimentos e as condições reais do exercício da profissão e contribuir para a sua evolução e transformação. Assim, a inovação, o espírito crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais para a formação de um praticante “reflexivo”, capaz de analisar situações de ensino, reacções [sic] dos alunos, bem como as suas, e capaz de modificar simultaneamente o seu comportamento e os elementos da situação a fim de atingir os objectivos [sic] e os ideais que se propôs. Num certo sentido, um praticante “reflexivo” agalado exerce um julgamento pedagógico de alto nível, que elaborou ao longo de toda a sua carreira (TARDIF; LESSAD; GAUTHIER, 2001, p. 27-28).

Essa capacidade de realizar julgamentos é crucial na perspectiva dessa nova Epistemologia da Prática Profissional, uma vez que somente um arcabouço de teorias e conhecimentos científicos não é capaz, por si, de munir um profissional com competência suficiente para tomar as melhores decisões dentro das condições em que se insere. É justamente essa articulação entre os conhecimentos e a capacidade, habilidade e experiência da e na prática que permite ao professor exercer julgamentos que sejam eficientes e eficazes, condizentes com os contextos de atuação.

De forma resumida, consideramos que essa importância tem sido muito debatida e apoiada pela literatura, a exemplo de Schön (2000; 1994; 1987; 1983) e as formas de agir do praticante reflexivo em contextos de singularidade de valores e fortes incertezas. Perrenoud (2002; 2001b) nos apresenta as competências profissionais que permitem ao professor tomar as melhores decisões em contextos de urgência e incerteza. Em Hargreaves e Fullan (2012) e Hargreaves (1994) temos o capital de decisão que reveste a competência profissional com elementos de julgamentos sábios, baseados tanto em evidências quanto nas experiências. Gauthier et al. (2013) ilustram essa visão a partir da analogia entre o professor e o juiz no desenvolvimento da prudência e da capacidade de realização de julgamentos, bem como do caráter de contingência da prática profissional. Beckett e Hager (2000), por sua vez, valorizam a centralidade da capacidade de julgar como base do aprendizado no local de trabalho e, por isso, fundamento da Epistemologia da Prática. Finalmente, Tardif (2012a) reconhece os vários tipos de juízo no qual o professor se baseia, resultados que não se limitam à fatos e evidências, mas às experiências e saberes empíricos. Esses e outros autores têm buscado valorizar essa perspectiva dentro do campo da educação de modo geral.

3.3.2.1 A Epistemologia da Prática e a produção de teses e dissertações no Brasil

Em termos de produção acadêmica dentro do âmbito nacional acerca da temática da Epistemologia da Prática, ainda que de forma breve, procuramos contextualizar o estado da arte de trabalhos publicados que pudessem de alguma maneira abordar esse assunto. Para isso, elegemos analisar os dados provenientes das teses e dissertações publicadas dentro do contexto brasileiro. Consideramos que os trabalhos em nível de pós-graduação correspondem à uma parcela muito importante da produção do conhecimento científico, podendo ilustrar de modo apropriado e representativo como esse tema tem sido abordado e desenvolvido dentro do recorte empreendido.

Em um primeiro momento, apoiamos nossa análise na pesquisa realizada por Silva (2014), a qual avaliou, de modo semelhante, trabalhos publicados no Brasil sobre o tema da “epistemologia da prática”, tanto em teses e dissertações, quanto em periódicos científicos. A autora encontrou em sua busca um total de 43 pesquisas, sendo 23 artigos científicos, 15 teses e cinco dissertações, dentro do recorte temporal de 1996 até 2013.

De posse desses dados, Silva (2014) sintetiza suas análises considerando que as áreas de estudo que mais tem investigado a abordagem da epistemologia da prática tem sido a Educação (com um total de 29 estudos) e a Educação Física (com quatro trabalhos). Além desses domínios, diversos outros tem também procurado investigar esse assunto, a exemplo da Arquitetura, Matemática, entre outros. Apesar disso, a autora alerta que boa parte dos estudos apenas faz certa “menção” ao termo sem desenvolver uma perspectiva conceitual mais elaborada. Há também certa diversidade de autores mencionados para fundamentar a perspectiva da epistemologia da prática no corpo dos trabalhos analisados, embora tem havido uma proeminência na referência da perspectiva defendida pelo pesquisador canadense Maurice Tardif (SILVA, 2014).

Com esse panorama de análise, procuramos ampliar as fontes de busca embora, diferente de Silva (2014), focamos nossa investigação apenas em teses e dissertações, deixando os artigos científicos para um próximo estudo. Em termos metodológicos, realizamos nossa pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁷¹, atualmente a maior base de dados e de informações sobre os trabalhos defendidos no âmbito da pós-graduação no país. Além disso, complementamos nossa busca também por meio da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷². No entanto, destaca-se que os trabalhos encontrados na BDTD estavam também no Catálogo da CAPES, de forma que buscamos evitar a sobreposição de estudos, analisando individualmente cada uma.

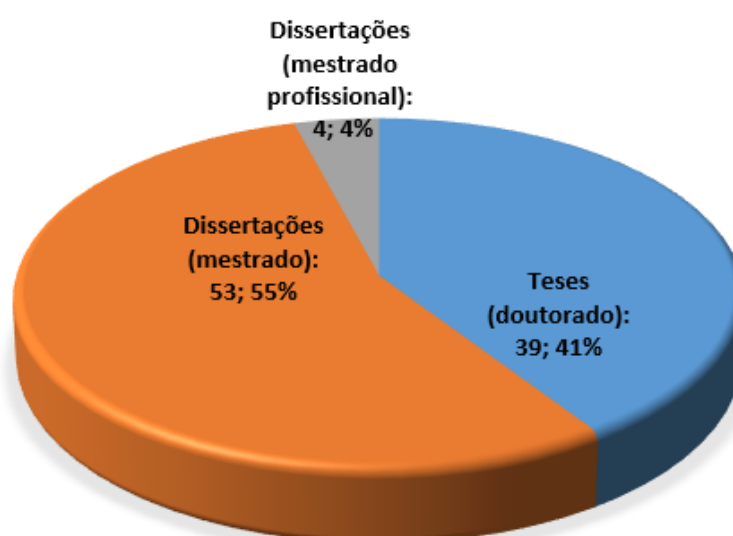
Em termos de índice de busca, optamos por pesquisar o termo “*epistemologia da prática*”, mantendo-o entre aspas, pois almejamos analisar o conceito exato dessa terminologia, sem palavras adjacentes. Assim, encontramos no catálogo CAPES um total de 168 trabalhos cujo resultado esteve relacionado ao nosso objeto de busca (a pesquisa no BDTD resultou em

⁷¹Outrora denominado “*Banco de Teses e Dissertações da CAPES*”, o atual sistema, com a denominação de “catálogo”, busca congrega os trabalhos publicados pelos programas de pós-graduação no país de forma mais robusta e com uma ampliação no armazenamento dos dados referentes às teses e dissertações defendidas no Brasil. Outras informações e acesso no site: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

⁷²A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, fomentando ainda o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Informações no site: <http://bdtd.ibict.br/>.

um total de 116 estudos, sendo que todos já estavam inseridos no catálogo CAPES). Após a leitura atenta dos títulos de todos os trabalhos, bem como das palavras-chaves e resumos, nosso *corpus* de investigação culminou em um total de **96 teses e dissertações**, as quais aprofundamos as análises, apresentadas a seguir. Cabe salientar que todos os trabalhos analisados podem ser encontrados no quadro “Análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”, apresentado na seção de “apêndices” desse trabalho⁷³.

Figura 10 – Caracterização por tipo de trabalho de pós-graduação e seus respectivos valores correspondentes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de 96 trabalhos analisados que abordavam de alguma forma a temática da epistemologia da prática, podemos compreender que 53 (o que corresponde à 55% do total) se referiam à dissertações de mestrado acadêmico, 39 (correspondente à 41% do total) eram teses de doutorado e ainda quatro (4%) estavam relacionados à dissertações de mestrado profissional. Esses dados podem ser compreendidos na figura 10, relacionada ao gráfico representativo da caracterização dos estudos investigados.

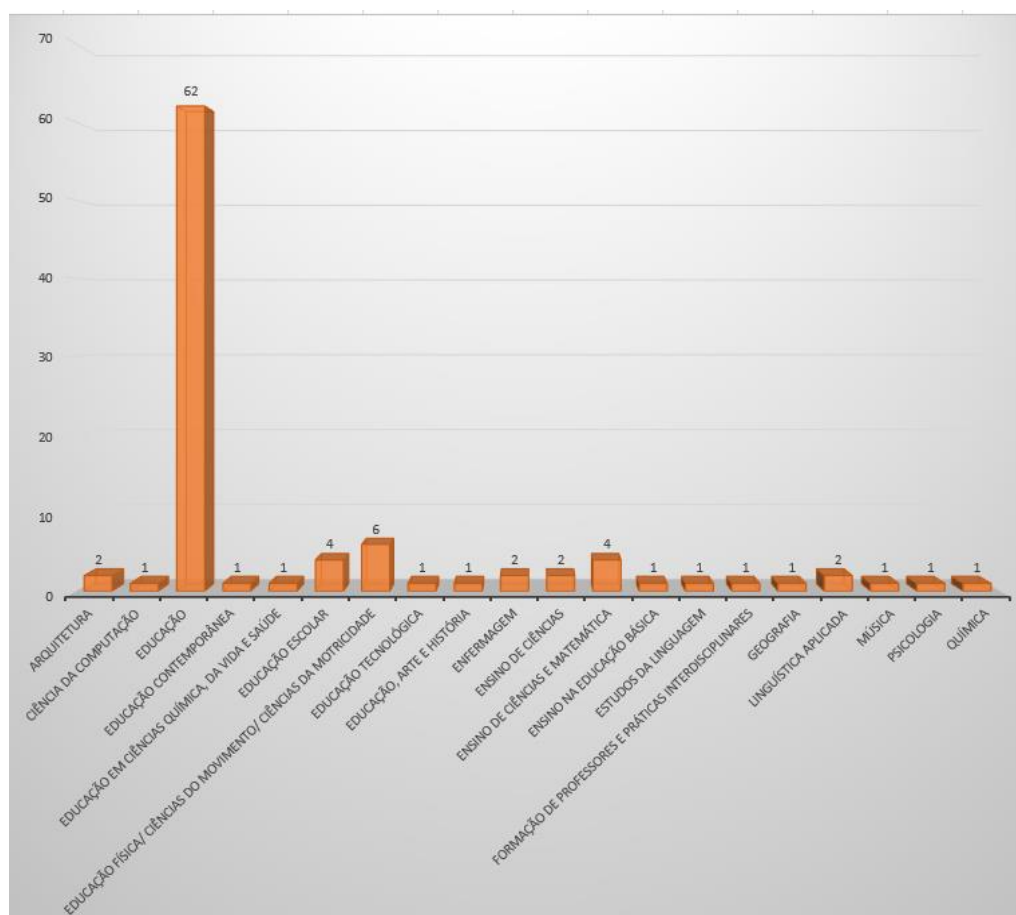
Outro dado que procuramos investigar ainda em termos de caracterização geral se refere ao número de trabalhos monográficos analisados e sua proporção de autoria em termos de homens ou mulheres que as produziram. Assim, encontramos 71 trabalhos (entre teses e dissertações) realizados por mulheres (74% do total) e 25 por homens (26% do total). Esse dado

⁷³ Por se tratar de um quadro grande e detalhado e que apresenta as especificações de cada um dos trabalhos analisados, optamos por deixá-lo na seção de “Apêndices” dessa tese, mais especificamente, o “Apêndice – B”. Ressaltamos, no entanto, que todos os dados apresentados foram retirados da análise pormenorizada desse quadro, razão pela qual procuramos mantê-lo no trabalho, ainda que não no corpo do texto principal.

nos parece interessante uma vez que apesar do número de mulheres tender a ser proporcionalmente menor do que o de homens na pós-graduação brasileira especialmente em determinadas áreas, em domínios de investigação científica como as mais voltadas aos processos educativos (cujos estudos sobre epistemologia da prática estão mais relacionados, conforme analisaremos a seguir), há certa predominância da autoria de mulheres que estão debruçadas na investigação sistemática e científica sobre essa temática.

Em termos da análise por programas e áreas de conhecimento, como já sublinhamos, há a proeminência de estudos na área da Educação. A figura 11 apresenta o gráfico representativo dessa questão.

Figura 11 – Divisão dos estudos por programas de pós-graduação e áreas de conhecimento



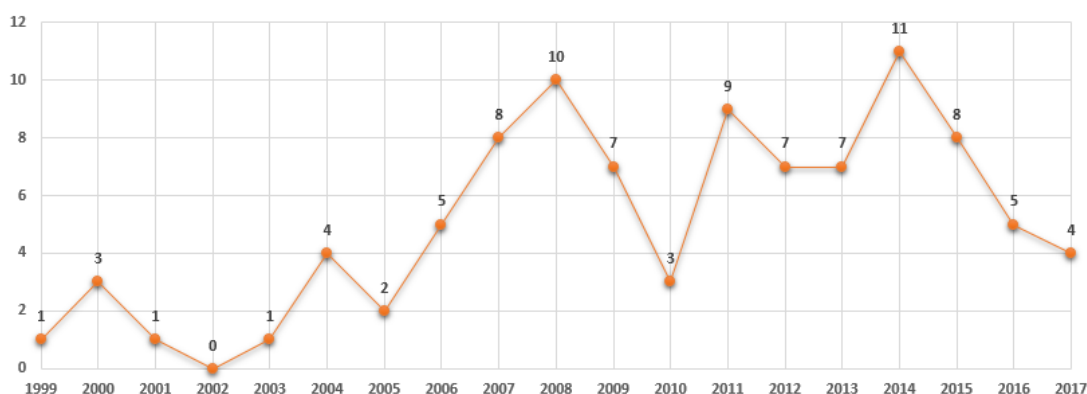
Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desses dados, podemos compreender que aproximadamente 75% dos trabalhos analisados se referem aos programas direcionados na área da Educação (seja de “Educação” propriamente dito, seja correlacionado, a exemplo de “Educação Escolar”, “Educação Contemporânea”, “Educação, Arte e História”, etc.). A Educação Física vem como área que apresenta o segundo maior número de trabalhos, embora com quantidade bastante inferior à

encontrada nos estudos sobre educação (6,25% do total). Apesar disso, cabe salientar que alguns estudos desenvolvidos com a temática da EF (mais precisamente dois) estiveram lotados em programas da área da Educação e afins. Ressaltamos ainda a quantidade de áreas e programas que vem se apropriando do tema da epistemologia da prática, sendo um total de 20 com ao menos um trabalho sobre essa temática.

Com relação à divisão do recorte temporal analisado, encontramos que o primeiro trabalho publicado e disponibilizado pelo Catálogo CAPES apresenta a data de 1999 e o último 2017. Apesar dos dados dos trabalhos estarem contidos online no catálogo, o que tornou possível tanto a busca quanto a análise dos estudos, boa parte deles (sobretudo os publicados até a primeira metade dos anos 2000) não estava disponibilizado completamente para leitura de todo o corpo do texto. Contudo, por meio dos títulos, palavras-chaves e resumos, foi possível proceder à análise. A figura 12 apresenta o gráfico da produção sobre epistemologia da prática em teses e dissertações ano à ano de acordo com o recorte realizado.

Figura 12 – Gráfico do recorte temporal dos trabalhos analisados ano à ano e suas respectivas quantidades de estudos correspondentes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao desenvolvimento de pesquisas em nível de pós-graduação sobre a epistemologia da prática, consideramos que desde que encontramos o primeiro trabalho (1999), em todos os anos ao menos uma produção à respeito desse tema foi defendida no Brasil, com exceção do ano de 2002, sendo que a média de trabalhos defendidos por ano é superior à 5 teses e/ou dissertações. Além disso, percebe-se uma tendência de crescimento (embora não linear) a partir de meados da década de 2000, sobretudo entre os anos de 2007 até 2015 (cujas médias chegam a 7,77 trabalhos publicados por ano), com exceção do ano de 2010 (com apenas 3 estudos). Nos últimos anos, a produção tem se mantido estável, embora a tendência seja de uma pequena queda com relação aos trabalhos defendidos, sobretudo no último biênio analisado. É

possível que nem todos os trabalhos do ano de 2017 tenham sido computados ainda, uma vez que por se tratar de um ano recente, não se sabe até que ponto o catálogo se apropria dos trabalhos defendidos nos últimos meses ou se há certa demora nesse processo.

Tanto o gráfico com relação ao número de trabalhos publicados por ano, quanto o correspondente às áreas de conhecimento e programas demonstram que a temática da epistemologia da prática tem se ampliado enquanto objeto de estudo e investigação científica na pós-graduação brasileira, apesar de ser ainda uma quantidade pouco representativa do total de trabalhos produzidos no Brasil. Essa tendência de crescimento está fortemente relacionada com uma série de fatores, a exemplo do aumento da produção acadêmica a respeito desse tema e maior inserção de alguns trabalhos internacionais no contexto brasileiro (sobretudo de autores como Donald Schön e Maurice Tardif), apropriação conceitual de parte dessa perspectiva por algumas leis e referenciais que acabam tanto instigando a elaboração de mais estudos à respeito, quanto propiciando maior contato dos autores brasileiros com essa temática, entre outros. Tem-se também um número razoável de trabalhos que estabelecem críticas (algumas vezes contundentes) à tal abordagem, principalmente aqueles vinculados à pressupostos norteadores histórico-críticos (marxistas), entre outros. Parte dessas críticas e autores temos discutido e analisado ao longo dessa tese.

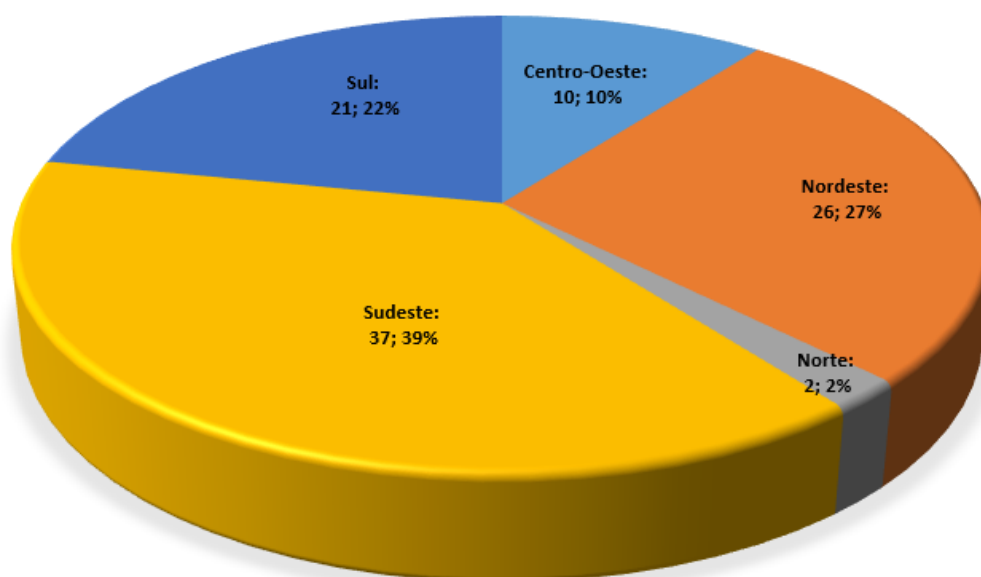
Finalmente, em termos quantitativos, procedemos à uma análise das Instituições de Ensino Superior (IES) que tem abordado o tema da epistemologia da prática e suas respectivas regiões. As universidades que mais tem produzido teses e dissertações sobre essa temática são: Universidade Federal do Ceará (10 trabalhos), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (8), Universidade Estadual Paulista (7), Universidade Estadual do Ceará (5) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (5). Ao todo encontramos 41 instituições com ao menos um trabalho defendido sobre esse assunto.

Em termos da regionalidade da produção, procuramos congregamos as instituições analisadas em cada uma das grandes regiões brasileiras. A figura 13 apresenta o gráfico representativo dessa análise.

Com base nas análises do gráfico representado pela figura 13, consideramos que a região sudeste é aquela com maior número de trabalhos defendidos sobre o tema da epistemologia da prática, com 37 produtos (correspondendo à 39% do total). Em segundo lugar vem a região nordeste com 26 estudos (27% do total). Em terceiro lugar está a região sul, com 21 teses ou dissertações (22% do total). Posteriormente, aparece a região centro-oeste com dez (10% do total). Finalmente, temos a região norte com dois trabalhos (2% do total). Apesar dessa tendência de prevalência de estudos na região sudeste, devido, inclusive, à maior concentração

de programas de pós-graduação nessa região, cabe destaque também à região nordeste, a qual tem contemplado quantidade significativa de investigações, bem como concentra boa parte das IES mais produtivas sobre defesas de teses e dissertações com relação à essa temática.

Figura 13 – Gráfico do recorte por região dos trabalhos analisados acerca da epistemologia da prática a partir das Instituições de Ensino Superior (IES) com estudos defendidos sobre o tema



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse momento, nosso foco se deu em procedermos à um panorama geral do estado da arte sobre as produções com relação ao tema da epistemologia da prática em teses e dissertações defendidas no Brasil nos últimos 19 anos. Uma análise mais qualitativa está inserida em outros momentos desse trabalho, bem como poderá ser encontrada em estudos subjacentes, resultados dessa tese. Destacamos, todavia, assim como constatou Silva (2014), que existe uma quantidade bastante grande de referenciais teóricos utilizados para se abordar tal temática. Os mais proeminentes e que aparecem na maioria dos trabalhos são Schön e Tardif. Apesar disso, autores como Dewey, Zeichner, Pérez Gómez, Therrien, bem como outros nacionais, a exemplo de Franco, Ghedin, Pimenta e Alarcão, entre outros, também são citados. Cabe ainda destaque à uma quantidade menor de investigações que buscam suporte em outros autores clássicos, a exemplo de Piaget e Habermas.

Alguns apontamentos provenientes das análises dos trabalhos que consideramos importantes com relação à esse panorama se refere à três fatores: 1) grande utilização do conceito de “epistemologia da prática” muitas vezes com pouca fundamentação de suas bases

epistemológicas; 2) apresentação dessa abordagem ora como referencial teórico e conceitual, ora como fundamentação metodológica; 3) volume representativo de trabalhos que apresentam crítica ao conceito. Discorreremos brevemente sobre essas perspectivas a seguir.

Com relação à utilização do termo, boa parte dos trabalhos analisados apresenta como referencial teórico os autores supracitados, embora o nível de profundidade e fundamentação varie de acordo com cada um. Entretanto, considera-se preocupante que alguns dos trabalhos analisados (aproximadamente 8 estudos) fazem menção ao termo, mas apresentam poucas referências sobre o mesmo, ou então não apresentam citação alguma que dê suporte ao conceito. Assim, há um empobrecimento conceitual dessa perspectiva, da mesma maneira que se enfraquece as análises, podendo gerar dificuldades de compreensão.

Acerca da perspectiva teórica e metodológica, boa parte dos trabalhos apresentam o conceito de epistemologia da prática como referencial teórico que fundamenta o quadro conceitual dos trabalhos e também as discussões e análises empreendidas. Porém, cabe destaque a um número relativamente grande de trabalhos (aproximadamente 17 estudos) que apresentaram o termo como sendo parte dos referenciais metodológicos do trabalho. Embora acreditamos ser bastante profícuo o estudo do conceito de epistemologia da prática tanto como fundamentação teórica quanto metodológica, é preciso que se invistam em maiores compreensões acerca de como utilizar essa perspectiva criteriosa e rigorosamente comprometida com os pressupostos científicos norteadores da pesquisa acadêmica no que tange aos procedimentos metodológicos de investigação. Esse alerta se faz necessário porque os primeiros autores que cunharam o termo não apresentaram necessariamente os passos metodológicos necessários ou não tiveram essa preocupação *a priori*. Portanto, uma série de questionamentos podem ser arrolados sobre essa questão, a exemplo: “*O que vem a ser a epistemologia da prática como referencial metodológico?*”; “*Quais são os passos e encaminhamentos de coleta de dados de uma pesquisa sobre esse viés?*”; “*Em que medida torna-se claro e evidente os pressupostos metodológicos de um estudo baseado nessa abordagem?*”.

Assim, é importante que se investigue de forma mais apropriada essas questões. Como hipóteses, consideramos que tomar como suporte o conceito de epistemologia da prática como arcabouço metodológico de um trabalho tende à buscar subsídios na racionalidade prática, opondo-se às formas mais positivistas de ciência vinculadas à racionalidade técnica. Apesar de ser uma intenção potencialmente interessante, é preciso ter cuidado com o esvaziamento teórico a partir de confusões conceituais. Consideramos preocupante a perspectiva de poder haver certo “desbarato” do conceito, sobretudo no âmbito da pós-graduação brasileira.

Por fim, também chama a atenção as pesquisas que tem sido conduzidas e que tem como intenção questionar, criticar, apresentar as fragilidades do conceito e mesmo se opor à perspectiva da epistemologia da prática. Esses trabalhos (aproximadamente 26 estudos) procuraram a partir de diferentes perspectivas apresentar inúmeras críticas ao conceito. As principais nós já apresentamos anteriormente no início dessa mesma seção da tese, a exemplo da suposta ênfase prática e pragmática do conceito e seu possível esvaziamento teórico, sua pouca relação com os condicionantes sociais, sobretudo em uma perspectiva de luta de classes, pouca ênfase aos domínios clássicos da ciência, a exemplo das disciplinas de “fundamentos”, entre outras. Contudo, cabe salientar que alguns estudos desenvolvem suas críticas sem apresentar uma compreensão apropriada do conceito e de suas potencialidades e limitações, o que dificulta a análise do real impacto desses questionamentos para a produção do conhecimento.

Em suma, consideramos que a perspectiva da epistemologia da prática tem apresentado certa inserção no âmbito das pesquisas na pós-graduação brasileira, especialmente na última década, o que ilustra a proeminência da abordagem desse conceito atualmente. Apesar disso, é fundamental que haja análises criteriosas acerca de suas potencialidades e limitações, bem como considera-se importante haver investimento maior na fundamentação teórica que subsidie os trabalhos de modo mais apropriado. Sendo assim, procuraremos, finalmente, compreender como esse conceito tem sido abordado especificamente no campo da Educação Física no Brasil.

3.3.2.2 A Epistemologia da Prática e suas relações com a Educação Física brasileira

Especificamente no campo da Educação Física há ainda uma escassez em relação ao número de estudos que apresentam como *lócus* de investigação a constituição e mobilização dos saberes docentes por parte dos professores que efetivamente estão intervindo durante a prática pedagógica, relacionando-os com os processos de formação profissional, focalizando-se assim essa nova abordagem vinculada à Epistemologia da Prática Profissional. Nessa perspectiva, Gariglio e Borges (2014) consideram que:

Nessa direção, começam a se desenvolver estudos sobre o trabalho docente que visam a delimitar um novo campo investigativo: *a epistemologia da prática docente*, isto é, o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais de ensino em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas práticas profissionais. *A epistemologia da prática docente* objetiva revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e porque esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em virtude dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas (GARIGLIO; BORGES, 2014, p. 287, grifo dos autores).

Borges (1998), por exemplo, procurou analisar a construção dos saberes docentes junto a dois professores de Educação Física, focalizando especificamente suas trajetórias profissionais. Para isso a autora traçou um paralelo entre a formação profissional e a prática pedagógica, identificando que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes mobilizados no cotidiano da prática escolar desses docentes.

Gariglio (2013), à luz da compreensão de que os saberes são edificados e validados pelos docentes na relação profissional que eles estabelecem com contextos situados e singulares de trabalho, também procurou investigar professores de Educação Física. O autor buscou responder às questões relacionadas ao repertório de saberes utilizados pelos professores ao longo de seu trabalho, relacionando-os às experiências e aos tipos de ação construídas por eles em razão de uma inserção profissional situada no âmbito da escola. É dentro desse contexto de análise que o autor supracitado sistematiza a compreensão de Epistemologia da Prática a partir da integração de saberes que são situados e concretamente desenvolvidos pelos professores ao longo de suas ações profissionais. Trata-se, de acordo com esse autor, de buscar valorizar o que as correntes teóricas e de a pesquisa em educação durante muito tempo negligenciou: a materialização do trabalho docente dentro do contexto escolar. Nesse sentido:

A epistemologia da prática profissional tenciona, portanto, revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e porque esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Esses conhecimentos, por serem engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimentos do tipo *suis generis*. Os professores seriam, com base na concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática profissional, produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas produtores de “saberes” de variada latitude (GARIGLIO, 2013, p. 26, grifos do autor).

Sanchotene e Molina Neto (2013), por sua vez, procuraram identificar a construção da prática pedagógica de professores de Educação Física em um estudo de caso etnográfico em uma escola do município de Porto Alegre – RS. Por meio de entrevistas e observações os autores constataram que os professores desenvolvem rotinas e estratégias criativas, baseadas fundamentalmente nos saberes experienciais, tendo em vista os objetivos propostos ao longo de suas práticas. Além disso, as análises dos autores permitiram a eles concluir que a prática pedagógica dos participantes está relacionada aos saberes que eles produziram ao longo de seu ciclo de vida.

O trabalho de Barbosa-Rinaldi (2008) pode ser considerado como uma importante contribuição uma vez que se apresenta como um ensaio pioneiro na análise acerca do desenvolvimento do paradigma da Epistemologia da Prática dos professores de Educação Física. De acordo com a autora, com base em certas aproximações com Donald Schön, a inserção da prática reflexiva no cerne tanto da formação profissional como da prática pedagógica, permite o desenvolvimento de uma “nova epistemologia para a prática docente” a qual, por sua vez, está galgada “na necessidade de uma formação profissional em Educação Física que atente para a formação crítica e reflexiva” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 202).

Para Barbosa-Rinaldi (2008) o valor da denominada “Epistemologia da Prática Reflexiva” recai em sua fundamentação nas práticas pedagógicas sem, com isso, incorrer ao risco da desvalorização dos conhecimentos científicos acumulados historicamente. Estratégias inovadoras de investigação, tais como a pesquisa-ação, são apontadas como possibilidades importantes para o campo. A autora ainda faz um alerta: “não podemos correr o risco do esvaziamento do conhecimento, não devemos descartar todos os saberes que foram historicamente produzidos e nem valorizar apenas a prática pela prática, porque assim estaríamos contribuindo para um processo de desqualificação profissional em Educação Física” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 199).

No contexto internacional, Amade-Escot, Elandoulsi e Verscheure (2015) apontam que a compreensão da Epistemologia da Prática permite identificar os conhecimentos e ações privilegiados pelos professores enquanto estão ensinando. Nesse sentido, os autores consideram que esse conceito apresenta forte relação com o pensamento de Pierre Bourdieu, uma vez que é produzido pela e para a prática, operando não como uma base de conhecimento, mas como um “tropismo de ação”, isto é, um modo de agir cuja coerência é pragmática e influencia as formas como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva:

O papel dos professores é oferecer aos alunos direções que possam expor o que é válido como conhecimento a ser ensinado bem como as formas apropriadas de se praticá-lo em uma prática social específica (...). Esse conceito auxilia no entendimento de quais aspectos do conhecimento são privilegiados pelos professores enquanto ensinam atividades físicas e como eles impactam as ações dos alunos (AMADE-ESCOT; ELANDOULSI; VERSCHEURE, 2015, p. 6, tradução nossa).

Embora ainda escassos, os estudos que revelam compreensões relacionadas às novas perspectivas vinculadas à Epistemologia da Prática Profissional emergem como uma possibilidade de pesquisa que permite revelar os saberes dos professores. Buscando maiores entendimentos sobre os processos que constituem essa perspectiva, com especial atenção ao componente curricular Educação Física, é importante um maior entendimento acerca dos

saberes docentes e como os estudos tem delineado esse campo de investigação. Sendo assim, como eixo final de nosso quadro teórico-conceitual, analisaremos brevemente a perspectiva da Análise das Práticas, fundamental para nosso delineamento investigativo.

3.3.3 A Análise das Práticas e suas possibilidades para o campo da Educação Física

Como vimos anteriormente, o conceito de “prática” apresenta uma série de fundamentações e perspectivas. Da mesma maneira, quando se busca compreender a “Análise das Práticas” inúmeras possibilidades podem ser elaboradas. Nesse intuito, nos referimos ao recorte que propicie entendimentos dentro do campo da formação de professores. Dessa forma, embora o conceito de prática seja também abrangente e pode ser compreendido de diferentes modos no interior da formação docente, consideramos que, grosso modo, ele está relacionado tanto à mobilização de fazeres quanto aos próprios fazeres em si, sejam eles dos docentes, dos estudantes ou da ação que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é necessário fundamentá-lo de forma apropriada (GAUTHIER et al., 2013).

Cyrino (2016) afirma que no contexto da profissionalização do ensino há a consideração de uma série de elementos fundamentais para sua efetivação. Entre eles, a autora destaca o conjunto de conhecimentos especializados, possíveis de serem sistematizados e racionalizados. Nessa direção, a formação profissional é concebida de forma que tanto o trabalho, quanto a prática, bem como as situações de ensino, tornam-se objetos de análise e de reflexões (CYRINO, 2016).

Como apontado anteriormente, a despeito das críticas apresentadas à compreensão da racionalidade prática, sobretudo no que corresponde a um possível esvaziamento teórico/conceitual proveniente dessa perspectiva, ressalta-se que, como o próprio Schön (2000) preconizou, ela não deixa de ser um processo de racionalidade, ou seja, de reflexão sistemática, seja na ação, sobre a ação ou sobre a reflexão na ação. Dessa forma, as análises sobre a prática devem viabilizar modos de compreendê-la adequadamente, dotando-a de importância basilar ao longo das ações profissionais.

Assim, é necessário compreender as estratégias que consideram a prática como *lócus* de produção e mobilização de um amplo conjunto de saberes e experiências complexas. Nesse contexto, uma série de procedimentos tem sido elaborados. Uma destas possibilidades refere-se ao conjunto de elementos denominados de Análise das Práticas (doravante AP).

De acordo com Altet (2001), a abordagem relacionada à AP corresponde às formas de desenvolvimento da prática à medida que os participantes são convidados a protagonizarem seus próprios processos formativos, por meio da atividade reflexiva sobre suas ações e situações de trabalho. Essas estratégias apresentam como principal desdobramento a possibilidade concreta de geração efetiva de transformações nas atuações profissionais.

Os procedimentos relacionados à AP no âmbito da formação docente têm se intensificado a partir da década de 1980 em decorrência do movimento de profissionalização do ensino, sobretudo a partir de um conjunto de referenciais de origem francófona (embora existam perspectivas arroladas por autores de corrente anglófona também). A AP tem agregado elementos de áreas distintas ao campo pedagógico, mas que tem contribuído para o enriquecimento de elementos que auxiliam nas transformações dos contextos práticos dos professores. Entretanto, embora sejam cada vez mais empregadas no âmbito internacional, as estratégias da AP ainda não apresentam grande inserção dentro da área de formação de professores no Brasil, sobretudo no que se refere à Educação Física. Tal fato se consolida atualmente como uma lacuna, uma vez que elas podem ajudar a subsidiar processos de formação que levem à reflexão crítica, contribuindo com o desenvolvimento do trabalho docente.

No campo da Educação Física no Brasil pouca atenção tem sido dada às formas de implementar estratégias relacionadas à AP aos contextos formativos, o que necessita de uma ampliação no número de investigações que possam alicerçar os fundamentos que contribuam para com os processos de reflexão sobre a prática dos professores desse componente curricular. Sendo assim, durante a prática pedagógica na Educação Física é fundamental que os processos de desenvolvimento profissional sejam alicerçados por situações reflexivas que possam compreender como os saberes docentes são desenvolvidos (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; RUFINO, 2017a; BENITES; SOUZA NETO, 2011; BORGES, 1998; BORGES; DESBIENS, 2005).

Dessa maneira, é fundamental que sejam compreendidas formas que busquem o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Física no Brasil por meio de processos formativos alicerçados no terreno das ações laborais vinculadas ao trabalho docente. As estratégias e dinâmicas vinculadas à AP podem ser integradas aos processos de formação e investigação, tendo como mote a valorização da prática profissional.

Com a intensificação do movimento de profissionalização do ensino, a partir da década de 1980, a literatura da área pedagógica passou a buscar formas de desvendar os conhecimentos que seriam base para o desenvolvimento da profissão (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF,

2012a; HOLMES GROUP, 1986; SHULMAN, 1986). Outra implicação desse processo se deu a partir da valorização dos contextos práticos dos professores, culminando em uma diversidade de proposições que pudessem compreender as ações desenvolvidas por eles.

É inserido neste contexto mais amplo que a ideia da AP vai tomando forma e passa a representar possibilidades de investigação dos saberes docentes e que tem mobilizado professores e pesquisadores em diversas partes do mundo, sobretudo nas regiões francófonas. Como exemplo, podemos citar, entre uma série de outros, a criação de um número especial em 2006 sobre AP na revista francesa *Recherche et Formation*, proeminente publicação científica na área da formação docente, especialmente no âmbito francófono, agregando pesquisadores das mais variadas matrizes teóricas, debruçados na AP e em seus desdobramentos (BUTLEN; CHARTIER, 2006).

Como salientado anteriormente, para Altet (2001), a AP corresponde a um conjunto de diferentes métodos e procedimentos desenvolvidos de modo a fomentar reflexões e transformações nas ações profissionais. Em linhas gerais compreende-se a AP como uma estratégia didática e metodológica que auxilia o desenvolvimento tanto do ensino quanto da formação, trazendo à tona os saberes vinculados às ações profissionais, propiciando a reflexão sobre a prática, a resolução de problemas, a possibilidades de agir de modo diferente, etc.

Alguns dos pressupostos da AP podem ser vinculados às afirmações de Altet (2001) de que a formação profissional parte da prática e que o saber profissional é adquirido em campo. Nesse sentido, a autora considera que as análises devem se basear em um tripé que abarque *ação, formação e pesquisa*, envolvendo constantes articulações entre essas dimensões. Para a autora, a AP pode contribuir para a mediação dos saberes científicos e práticos, a partir dos saberes pedagógicos que atuam como intermediários e que podem desenvolver competências de adaptação.

A AP concebe o ensino como um tempo e um espaço de formação pedagógica constante, alicerçado no terreno das ações profissionais, que requer reflexão para uma melhor intervenção. Nesse sentido, possibilitar o protagonismo aos professores é uma forma de organizar o processo formativo edificado horizontalmente, dirimindo as possibilidades de incorrer em propostas ou muito diretivas, ou descontextualizadas das condições reais de execução do trabalho docente, ou ainda academicizadas a ponto de cientificar todas as ações realizadas pelos professores.

Para WITTORSKI (2014) a AP permite identificar certos princípios organizadores das práticas de modo que contribuem para com o processo de construção de estratégias e rotinas adaptadas a cada situação. O autor reforça que a tomada de decisão frente às situações

imprevisíveis tem a particularidade de serem produzidos na situação, ou seja, são eficazes em um dado momento e em um certo contexto, raramente reproduzíveis em outras situações. Assim:

O que permite precisamente a análise das práticas é oferecer um espaço de verbalização dessas práticas espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores (...). A análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, pelo trabalho de troca coletiva, apreender suas tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional (WITTORSKI, 2014, p. 906).

Alguns dispositivos são necessários para a efetivação dos processos de AP dentre os quais destaca-se a presença de mediadores que buscam auxiliar os participantes em seu processo de reflexão e tomada de decisão. Assim, Altet (2001) estabelece que:

A ANÁLISE DAS PRÁTICAS é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes da ação. Pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, como videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos (ALTET, 2001, p. 33).

Existem diversas estratégias que se inserem no bojo de procedimentos vinculados à AP. Apresentamos brevemente apenas algumas que por sua praticidade de realização e potencialidade formativa podem assumir um papel de mediação importante para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física, algumas das quais utilizamos em nosso quadro metodológico. Para isso, as seguintes técnicas serão especificadas, embora outras diversas possam ser arroladas: autoconfrontação, instrução ao sócio, análise de episódios de ensino e utilização de casos de ensino.

3.3.3.1 Autoconfrontação

O procedimento de autoconfrontação pode ser definido como os processos formativos em que o professor analisa sua própria prática por meio da gravação audiovisual (filmagem) de pequenos episódios desencadeadores de situações reflexivas. É vinculada à Psicologia do Trabalho, sobretudo à Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e tem sido empregada em diversos procedimentos investigativos no campo da educação, inclusive no Brasil (BRASILEIRO, 2011).

Para Clot et al. (2001, p. 8) a autoconfrontação é uma metodologia “cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la”. De acordo

com Brasileiro (2011) essa técnica gera a tomada de consciência da alteridade, desencadeando certo estranhamento com relação à imagem que lhe é familiar, por se tratar da própria pessoa.

Brasileiro (2011) explica que a autoconfrontação pode ser desenvolvida de duas formas: simples ou cruzada. Na forma simples o pesquisador/mediador grava o participante durante sua prática. Posteriormente, ele seleciona pequenas cenas significativas e as mostra ao professor que deve descrever seu desenvolvimento, proporcionando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos e com o próprio pesquisador. Na forma cruzada há o encontro de dois participantes com o pesquisador, no qual um assiste ao vídeo do outro, comentando suas ações. Todo o processo de apresentação das filmagens e das análises empreendidas deve ser gravado para fins de interpretação e provimento de reflexões. A autoconfrontação pode acontecer em mais de um dia de modo que o trabalhador vá paulatinamente agregando perspectivas críticas acerca de suas ações. Conforme explicaremos posteriormente, em nossa tese, buscamos desenvolver análises a partir da Autoconfrontação Simples (ACS).

3.3.3.2 Instrução ao sócia

A instrução ao sócia é também originária da Clínica da Atividade. Nesse procedimento, os profissionais são convidados para uma entrevista no qual irão relatar alguns procedimentos de seu trabalho para um sócia fictício, representado pelo pesquisador. Ivan Oddone criou este método ao trabalhar com operários de uma fábrica de automóveis a partir de uma abordagem que levasse o participante a um processo de reflexão. Como instrução ao participante é dada a seguinte informação:

Se existisse outra pessoa perfeitamente idêntica a você, do ponto de vista físico, como você diria a ela para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, aos colegas, à hierarquia e à organização informal, de forma que ninguém percebesse que não se trata de você mesmo? (ODDONE et al., 1981, p. 57).

A partir do momento em que o trabalhador passa a descrever detalhadamente suas ações, um intenso processo de reflexão pode ser desencadeando. Inicialmente o pesquisador conduz as instruções realizando possíveis questionamentos que contribuam com o enriquecimento dos detalhes. Posteriormente, encerrada a instrução (cuja duração aproximada é de uma hora), o pesquisador passa a assumir o papel de mediador do processo de tomada de decisão do participante, levando-o a refletir sobre as razões, motivos e condutas que o levaram a agir de uma dada maneira em detrimento de outras. Para Batista e Rabelo (2013) é importante delimitar uma sequência de trabalho ou ter um objetivo bem definido para que a instrução possa ser dada de modo detalhado, mas sem tornar-se prolixa ou descontextualizada.

De modo geral a instrução acontece em diversos encontros, dentro de um intervalo de tempo definido, tendo em vista o tempo necessário para reflexão. Batista e Rabelo (2013) indicam ainda que é importante que a cada novo encontro retome-se a última instrução realizada. Os autores arrematam: “é justamente colocando em debate as formas de intervir que poderemos analisar os limites e as possibilidades para fazer delas instrumentos de transformação de nosso próprio ofício” (BATISTA; RABELO, 2013, p. 7).

3.3.3.3 Análise de episódios de ensino

Segundo Altet (2000) a análise de episódios de ensino é uma forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem tal como ele é, ou seja, da maneira como é desenvolvido em situações reais de aula, focalizando as interações entre os comportamentos dos professores e dos alunos. Para isso, uma série de funções didáticas deve fazer parte do roteiro de observação, seja sobre o conteúdo ou situação de aprendizagem, seja com relação ao aluno, a tarefa ou ao clima da aula.

As observações roteirizadas são gravadas em vídeo e, posteriormente, analisadas individualmente a partir de episódios bem definidos. Um episódio é um momento bem delimitado com início a partir de uma troca verbal sobre um determinado assunto e término quando a discussão do assunto é finalizada, abrangendo o que Altet (2000) denomina de unidade de interação entre vários atores. Os episódios não tendem a durar muito tempo, mas apresentam um importante momento de compreensão do trabalho docente e que, por conta da gravação, pode ser analisado posteriormente. Por exemplo, ao iniciar uma atividade de dança em uma aula de Educação Física, o professor, ao perguntar a um determinado aluno sobre certa modalidade, inicia um episódio (a partir da troca verbal estabelecida, nesse caso, pelo docente). O episódio se desenvolve com os apontamentos deste e de outros alunos e se encerra no momento em que o professor muda a atividade ou inicia um novo assunto.

Altet (2000) apresenta três formas de enquadramento dos episódios: *indutores*, *mediadores* e *adaptadores*. Os indutores são os processos de interação mais diretiva por parte do professor que conduz a atividade com poucas possibilidades de envolvimento dos alunos. Eles tendem a ser os mais utilizados e fazem parte da própria cultura escolar tradicional. Já os mediadores emergem quando os professores apresentam situações problema com estímulos a comportamentos mais ativos dos estudantes. É um modo de interação mais integrativa e com maior reciprocidade e tendem a ser menos utilizados. Por fim, os adaptadores são a forma mais aberta de interação entre professor e alunos, sendo centrado nos discentes a partir de um ajustamento mais interativo. Nessa perspectiva o professor é um mediador, um guia das ações

protagonizadas pelos alunos. Tende a ser o tipo de episódio menos presente ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.

3.3.3.4 Utilização de casos de ensino

A utilização de casos de ensino em educação não é uma estratégia recente e não está ligada somente ao contexto da AP. Contudo, muitos desdobramentos são possíveis a partir do enquadramento de casos de ensino que busquem articular situações reais com reflexões fundamentadas pelo próprio professor. Nono e Mizukami (2002, p. 72) definem caso de ensino como “um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores”. Para as autoras os casos de ensino correspondem a uma representação multidimensional de um certo contexto, no qual são inseridas informações que permitam a interpretação a partir de diferentes perspectivas.

Shulman (1986), ao analisar o processo de formação de professores, já preconizava a importância da utilização de casos de ensino de modo a integrar os contextos práticos e teóricos da profissão. Para o autor os casos devem ser exemplos de situações específicas da prática e podem ser divididos em três tipos: *protótipos*, que exemplificam princípios teóricos; *precedentes*, que capturam e comunicam princípios da prática; e *parábolas*, que convergem normas e valores.

Ao abordar os casos de ensino um dos vieses importantes para a análise são as premissas, compreendidas como norteadoras do processo de reflexão. Fenstermacher e Richardson (1994) apresentam a possibilidade de análise de quatro premissas, sendo a primeira a de *valor*, a qual refere-se aos pressupostos de moral e ética vinculados ao caso. A segunda, a *empírica*, refere-se à prova, ou seja, reconfirma o método. A terceira é a *condicional* e está relacionada aos referenciais teóricos que subsidiam o caso. Finalmente, a quarta é a *situacional* que se vincula com o contexto e a intenção de agir. Todas as premissas, após analisadas, auxiliarão na composição do argumento prático, ou seja, nas conclusões pedagógicas do caso que estão relacionadas ao motivo de agir e refletir.

A estrutura de apresentação de casos de ensino baseada em premissas tem sua origem na concepção filosófica de Aristóteles de construção de silogismos. A análise do caso de ensino possibilita a construção de um raciocínio dedutivo a partir de premissas as quais permitem a elaboração de uma inferência em caráter conclusivo, denominado de argumento prático. Assim, apresentam grande potencial tanto para os contextos de formação de professores quanto para a prática pedagógica porque um caso não é, em suma, reproduzido, pois é dado em um

determinado contexto específico, permitindo um processo de tomada de decisão e de reflexão fortemente ligado com o trabalho docente.

3.3.3.5 A AP e a Educação Física

Apesar de seu potencial pedagógico e formativo, em linhas gerais, as estratégias e compreensões vinculadas à AP e sua relação com a profissionalização do ensino (e com a didática profissional) não tem sido empregada corriqueiramente, quer do ponto de vista da formação de professores, quer com relação às pesquisas em educação. Cyrino (2016, p. 84) reforça essa argumentação, ao considerar que: “no Brasil, a análise de práticas sob tal perspectiva é um assunto pouco explorado”.

No que corresponde à Educação Física brasileira, consideramos que a AP tem-se apresentado como uma “seara de possibilidades” a ser explorada. Sendo assim, publicamos recentemente um trabalho que procurou investigar as estratégias de AP e suas relações com a construção do *status* social da EF no país, indicando a necessidade de maiores estudos a respeito (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Para que a Educação Física no Brasil possa alçar o estatuto profissional e o reconhecimento social que se busca é necessário transformar uma série de perspectivas ainda vinculadas a esse campo. Consideramos que entre as formas de reversão do quadro de crise vinculado à EF, a valorização dos professores como responsáveis por suas próprias práticas é condição *sine qua non* sem a qual as demais iniciativas ficam indubitavelmente prejudicadas. É dentro dessa perspectiva de protagonismo docente que o trabalho desempenhado por eles assume um estatuto fundamental. Os professores passam a ser compreendidos como produtores de saberes alicerçados em suas práticas profissionais, e não apenas como reprodutores de conhecimentos e teorias, ou seja, a prática profissional engendra um núcleo de construção, mobilização e ressignificação de saberes que podem ser fundamentados a partir da epistemologia ancorada na prática (TARDIF, 2012a) e alicerçada no *habitus* profissional (BOURDIEU, 2009).

Dessa forma, as estratégias relacionadas a AP emergem como possibilidade de elucidar o desenvolvimento de processos reflexivos durante a prática pedagógica dos professores, uma vez que compreendem o trabalho docente como *locus* produtor de saberes. Assim, ao permitir que os próprios professores passem a refletir sobre aquilo que de fato eles realizam, as possibilidades de desenvolvimento da prática tornam-se mais factíveis com a realidade concreta, valorizando-os como protagonistas de sua profissão.

Juntamente com outras ações, a AP pode contribuir com a valorização docente ao viabilizar meios de protagonismo docente e desenvolvimento da prática reflexiva que busque a autonomia profissional. Essas estratégias podem ainda colaborar com o reconhecimento da Educação Física como um componente curricular, ao valorizar o trabalho dos professores, colaborando com o fortalecimento de sua legitimidade. Essa perspectiva por si só pode não ser suficiente para a resolução da “crise” que assola a área há mais de trinta anos, mas ao menos poderá ajudar na compreensão das transformações efetivas a partir do modelo da racionalidade prática (SCHÖN, 2000).

Outrossim, a AP pode ajudar na inversão da lógica de que mudanças efetivas devem partir apenas de proposições teóricas e de políticas públicas que os professores devem implementar ou “aplicar” em seus locais de trabalho. O ponto de partida passa a ser o efetivo desenvolvimento do trabalho docente a partir de uma abordagem menos hierarquizada, na qual a parceria entre os diferentes atores sociais é peça chave desse processo. Em suma, o desenvolvimento de visões colaborativas na área da Educação Física é uma iniciativa tanto emergencial quanto fundamental para que se possa olhar para a prática “de dentro para fora”, concedendo a ela o estatuto de importância que deve ser atribuído.

As estratégias arroladas à AP apresentam possibilidades de utilização tanto durante os processos formativos, quanto no desenvolvimento de investigações científicas. Com relação à formação é possível desenvolvê-las na inicial, para que o futuro professor possa tanto de forma didática aprender a utilizá-las quando construir processos reflexivos mais sistematizados, buscando confluências com o âmbito científico, de modo que possa compreender a mudança de passagem do *habitus* estudantil para o *habitus* professoral. Essas estratégias também podem ser desenvolvidas na formação continuada, por meio de cursos, oficinas, seminários, entre outras ações, para que os professores possam analisar suas próprias práticas a partir de um modelo de mediação não hierarquizada, galgado na racionalidade prática, desenvolvendo suas ações profissionais.

Acerca do desenvolvimento de pesquisas científicas, a AP tem sido empregada em uma diversidade de áreas como procedimentos metodológicos e técnicas de coleta e análise de dados em estudos e investigações cujos direcionamentos estejam relacionados ao desenvolvimento do mundo do trabalho. Dessa forma, a área da Educação Física pode se apropriar dessas estratégias tendo em vista o avanço dos estudos vinculados à prática pedagógica, ampliando assim as possibilidades metodológicas de investigação do trabalho docente. Nessa direção, aponta-se que é necessário maior envolvimento de pesquisadores do campo da Educação Física no que corresponde ao desenvolvimento das estratégias da AP, centradas no rigor metodológico, tendo

em vista a ampliação da produção acadêmica nessa perspectiva, buscando averiguar suas potencialidades e limitações.

As críticas às ações docentes, tanto no âmbito nacional quanto internacionalmente, têm sido muito contundentes nos últimos anos dentro do campo da Educação Física. Um exemplo que gostaríamos de desenvolver se refere ao conjunto de trabalhos intitulado em tradução literal como o *“Rol da vergonha da Educação Física”*⁷⁴ (WILLIAMS, 2015; 1996; 1994; 1992). Em linguagem irreverente e tom jocoso, o autor procurou nesses artigos apresentar um panorama de atividades e procedimentos considerados lesivos para a prática pedagógica da Educação Física, a exemplo de ações e dinâmicas simples inseridas no cotidiano da disciplina, tal como os jogos de “queimada”, até procedimentos didáticos como apresentações de rotinas individuais, atividades com apenas alguns envolvidos, pouca utilização de práticas divididas em várias estações (circuitos), etc.

Embora pertinentes do ponto de vista da apresentação de ideias e diretrizes para as ações profissionais na Educação Física, a inclusão ou não de práticas pedagógicas no *“Rol da vergonha”* pode colaborar para com a exclusão e, ainda mais importante, desconsiderar os saberes docentes e a compreensão mais aprofundada que leva o professor a agir de uma certa maneira. Como salientado anteriormente, não temos como pretensão com a utilização de estratégias de AP de sacramentar o que temos denominado nesse trabalho de *“inquisição das práticas”*, arrolando o que deve ou não deve ser pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem.

Embora determinadas práticas estejam de fato passíveis de serem questionadas, à exemplo da implementação de exercícios como forma de “punição” aos alunos ou da escolha de times por meio de procedimentos excludentes, como ilustra Williams (1996), consideramos que rotular um professor como detentor de uma “má prática” ao vê-lo implementando um jogo de “queimada”, por exemplo, pode caminhar no sentido contrário da valorização profissional. Por outro lado, compreender como ele ensina, a constituição de seus saberes, sua história de vida, relações com os alunos e com a escola, processos formativos empregados, momento da

⁷⁴ Termo original em inglês: *“The Physical Education Hall of Shame”*. Em caráter de nota explicativa, cabe ressaltar que essa expressão é uma analogia à uma outra bastante utilizada em língua inglesa. O termo *“Hall of Fame”*, em tradução literal significa *“Rol da Fama”*, isto é, contextos em que pessoas, ações, entidades, indivíduos e sociedades são colocadas em destaque positivo (listadas e aglomeradas) e valorizadas por qualquer que seja sua proeminência. Assim, existe o *Hall da Fama* dos melhores atores, dos melhores esportistas e assim por diante. Uma vez que em inglês a palavra *“fame”* (fama) é parecida com *“shame”* (vergonha) a expressão *“Hall of shame”* é usada em sentido oposto e serve para expressar pessoas, práticas, ações, indivíduos, entidades, etc. que, por quaisquer que sejam os motivos, realizaram ou desenvolveram condutas vergonhosas ou que deveriam receber papel de destaque negativo em um dado contexto.

carreira em que ele se encontra, seus saberes da experiência incorporados até o momento, entre outras questões, podem colaborar com seu desenvolvimento profissional a partir de procedimentos reflexivos que busquem valorizar as ações. Dessa forma, conseguimos compreender como ele mobiliza os saberes no cotidiano laboral, o que nos oferece importantes elementos para a construção dessa nova Epistemologia da Prática Profissional. É nesse sentido que compreendemos os potenciais formativos das estratégias e possibilidades advindas da AP.

Na perspectiva da desvalorização presente atualmente e sua herança histórica ainda em voga, não é de se estranhar, a esteira da observação apresentada por Betti (1996) há mais de vinte anos, que o termo “*Educação Física*”, de forma geral, continua fortemente presente na sociedade sobretudo como referência ao componente curricular na escola e, também, ao curso de graduação (nas modalidades licenciatura e bacharelado). Nos demais contextos opta-se, via de regra, por denominar a modalidade ou ação específica (exemplo: aula de natação, corrida na esteira, etc.). Bressan (1979) provocativamente já alertava para o perigo de se “matar” a EF, restando analisar as evidências entre homicídio ou suicídio. A autora sinalizava para a relação de interdependência entre a configuração do campo da formação na universidade, enquanto disciplina acadêmica, e sua forma e substância nas escolas. Kirk (2010) retoma essa análise reforçando que a sobrevivência de um componente curricular na escola, como é o caso da Educação Física, está diretamente relacionada ao desenvolvimento da formação profissional no ensino superior nesse campo no qual os futuros professores serão formados.

Os procedimentos e estratégias de AP são importantes por diversas razões, uma vez que permitem o desenvolvimento de processos reflexivos, aprimorando as ações pedagógicas dos professores, contribuindo com as análises acerca dos alunos, tais como motivação, participação, nível de aprendizagem, entre outras. Deve-se ressaltar que uma análise aprofundada da prática implica em considerar não apenas o ensino como esfera autônoma, nem somente a aprendizagem como elemento independente, mas a relação desenvolvida entre o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, há algo ainda mais fundamental ao se pensar na Análises das Práticas na Educação Física. Ora, se pensamos e refletimos sobre a formação de professores profissionais, como deve ser esta formação? Independente se de cunho mais acadêmico/universitário ou por meio das rotas alternativas, há um aspecto primordial: a formação de professores que almeje o desenvolvimento da identidade profissional deve ser, não de outro modo, uma formação igualmente profissional. Isso significa dizer que profissionalizar a formação de professores requer que sejam desenvolvidas pelos formadores maneiras de compreensão dos saberes docentes por meio de estratégias que possam convergir os saberes teóricos – a serem ensinados

e para ensinar – e os saberes práticos – sobre a prática e da prática – em esquemas representativos baseados em formas críticas, criativas e, sobretudo, éticas. Em muitos contextos, prega-se que os professores sejam trabalhadores profissionais, mas a formação realizada por estes professores permanece arraigada às práticas antiquadas, empíricas ou fundamentadas apenas na égide da ciência e que desconsideram que as situações práticas não são apenas um local de “aplicação” de conhecimentos oriundos dos componentes curriculares, mas sim espaços e lugares de construção, confrontação, mobilização, assimilação e fundamentação de saberes.

Para que haja o desenvolvimento da formação de professores e que ela seja galgada na construção de profissionais competentes algumas estratégias são profícuas e interessantes, com destaque para as que apresentamos com relação às AP e a pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem. Muitos ainda são os percursos necessários, o importante é compreender que há caminhos possíveis que precisam ser melhores explorados por parte dos pesquisadores comprometidos com saltos qualitativos e quantitativos na Educação Física e na formação do professor, entendido como um profissional.

Certamente, as estratégias da AP não foram desenvolvidas como forma de superar os inúmeros problemas vinculados ao âmbito pedagógico uma vez que estes exigem resoluções complexas que vão muito além de se analisar as práticas. Contudo, alguns elementos podem ser alterados e ressignificados à medida que os professores compreendam suas próprias ações como geradoras de sentidos e significados que engendram uma diversidade de saberes que muitas vezes ficam restritos e “aprisionados” ao âmbito privado, individualizadas pelo próprio professor. Esses saberes podem ser democratizados e tornados públicos pelas análises que tenham como foco o que de fato os professores fazem durante suas ações profissionais.

A partir da analogia proposta por Schön (2000), é possível considerar que as estratégias da AP podem não ser suficientes para se explicar todas as ações que ocorrem no terreno “pantanososo” da prática profissional. Contudo, ao menos elas corroboram, a partir de ações reflexivas acerca da própria prática, para tornar menos turvo tal processo. Esse fato pode contribuir com o desenvolvimento da formação profissional na Educação Física no Brasil, bem como auxiliar na fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional de seus professores em consonância com o paradigma da racionalidade prática, trazendo à tona os saberes mobilizados por estes profissionais ao longo de suas ações laborais. O desenvolvimento de ações reflexivas, incorporadas pelo *habitus* profissional, permite que os professores compreendam suas ações como geradoras de sentidos e significados que engendram uma diversidade de saberes que devem ser democratizados pelos contextos formativos.

4. QUADRO METODOLÓGICO: caminhos, percursos e procedimentos adotados na pesquisa

Nessa seção apresentamos os referenciais metodológicos utilizados no desenvolvimento desse estudo, descrevemos todos os procedimentos adotados e desenvolvidos e também trazemos um panorama contextual da caracterização dos participantes da pesquisa, dos procedimentos éticos adotados e das formas de análises e discussões dos resultados. Importante salientar que trata-se da apresentação e descrição de um conjunto de procedimentos embasados por meio de nossos referenciais teóricos, mas que também encontra desdobramentos específicos frente ao nosso recorte de investigação, fato que necessitou de alguns delineamentos próprios, os quais serão descritos de forma pormenorizada no presente capítulo.

Para isso, dividimos o capítulo de nosso quadro metodológico em cinco tópicos diferentes. O primeiro se refere à apresentação da tipologia básica da pesquisa, seus referenciais e sua descrição elementar. Trata-se, nesse primeiro momento, de focalizarmos a escolhas estabelecidas tendo em vista o embasamento da construção de nosso percurso metodológico de pesquisa. Em um segundo momento ilustramos a estrutura dos métodos de pesquisa adotados, por meio de um diagrama representativo para cada uma das etapas a serem percorridas e suas implicações na obtenção de dados que possam colaborar na efetivação dos objetivos propostos (geral e específicos). Posteriormente, buscamos apresentar e descrever todos os procedimentos adotados em cada uma das etapas, detalhando-os frente ao que procuramos realizar no presente trabalho. Como quarto aspecto temos como intuito apresentar a descrição geral dos participantes do presente estudo em cada uma das etapas, bem como os critérios de seleção e/ou exclusão utilizados. Finalmente, apresentamos a fundamentação analítica vinculada ao nosso quadro de análise de dados. Nesse último item, além da fundamentação teórica escolhida, especificamente concernente aos procedimentos de Análise de Conteúdo adotados, descrevemos brevemente as formas de análise dos resultados e de nossa discussão.

Com base nessa estruturação, temos como intenção descrever de forma detalhada e precisa nosso quadro metodológico e suas relações com nossos objetivos. Cabe salientar que trata-se de um trabalho que apresenta uma série de etapas que estão articuladas entre si para a concretização de nossos objetivos. Por esse motivo, nosso quadro metodológico busca responder à questão de estudo (e perguntas adjacentes), bem como atender ao objetivo geral e objetivos específicos, conforme ilustrado em nosso quadro de coerência (Apêndice A).

4.1 Tipologia da pesquisa e seus referenciais

Na busca de responder ao problema de pesquisa e elucidar os objetivos (geral e específicos) do presente trabalho, tendo como referência principal compreender o processo de construção desse novo paradigma de Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física ancorado na racionalidade prática, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir dos saberes que compõem tanto a prática pedagógica quanto a formação profissional, bem como aqueles que realizam a mediação da relação entre universidade e escola, escolheu-se como caminho metodológico a pesquisa com abordagem qualitativa e interpretativa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2011; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2002; MILES; HUBERMAN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Como finalidades, busca-se propiciar a compreensão dos fenômenos de forma contextual e processual, no qual o pesquisador não se distancia do objeto investigado.

Na compreensão de Thomas, Nelson e Silverman (2011) a pesquisa qualitativa envolve, com frequência, a observação intensiva e prolongada de um ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que acontece nesse ambiente, a interpretação e a análise dos dados, entre outros. De modo semelhante, Lüdke e André (1986) apontam que o estudo qualitativo se desenvolve em situações consideradas naturais, ou seja, onde os fenômenos de fato ocorrem, sendo rico em dados descritivos, além de possuir um plano considerado aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Para Thomas, Nelson e Silverman (2011), a pesquisa qualitativa progride em um processo indutivo de desenvolvimento de hipóteses e teoria à medida que os dados são revelados. O pesquisador é o instrumento primário da coleta e análise de dados, por isso que esse tipo de pesquisa caracteriza-se por uma intensa presença do pesquisador. Os autores consideram também que o aspecto mais importante da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo, ou seja, as formas como os dados obtidos são interpretados pelo pesquisador.

Dessa forma, na pesquisa qualitativa, não se objetiva criar um distanciamento dos fenômenos analisados e sim fazer parte deles. Os aspectos de reprodutibilidade, objetividade e validade dão lugar a interpretação subjetiva do pesquisador, focalizando-se menos a lógica da reprodução dos procedimentos pesquisados e mais a questão da singularidade das interpretações específicas do caso estudado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2002).

Ancorados na abordagem qualitativa compreendemos que subjaz em todo o delineamento científico dos métodos preconizados um viés de reflexividade, assumido por meio das escolhas realizadas, tanto *a priori* (antes da imersão ao campo) quanto *a posteriori* (durante

e após o trabalho de campo). Ghedin e Franco (2011) ressaltam que a descrição dos métodos da pesquisa em educação não deve se reduzir apenas ao relato dos procedimentos a serem seguidos, tal como um manual de ações engessado. É fundamental que os encaminhamentos estejam baseados no rigor científico, mas sejam organizados “em torno de um quadro de referências, decorrente de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 108). É a partir desse direcionamento que apoiamo-nos na afirmação de Severino (2002) ao concebermos como características qualitativas do presente trabalho de pesquisa e reflexão uma apropriação teórica e conceitual que pudesse ser pessoal, autônoma, criativa e rigorosa.

Ainda no que concerne à abordagem qualitativa, cabe ressaltar que ela tende a ser enriquecida a partir da consistência de materiais e dados empíricos coletados ao longo do processo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nessa direção, a permanência em campo e a triangulação dos dados coletados permite maior confiabilidade às análises empreendidas, bem como amplia as possibilidades de realização de inferências a partir das análises estabelecidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Não se trata de se buscar uma emaranhado de dados desconexos e nem de um “ecletismo” de procedimentos diversificados, mas da promulgação de um conjunto consistente de dados que nos permitisse desenvolver as reflexões e análises de forma apropriada.

A opção pela pesquisa qualitativa, para o presente estudo, foi a que se demonstrou como a mais adequada tendo em vista nosso problema e objetivos de estudo, bem como a partir de nossos referenciais teóricos utilizados e pressupostos investigados arrolados em nosso quadro teórico-conceitual. Nesse sentido, objetivamos estabelecer uma relação dialética de proximidade e distanciamento com o terreno de investigação e nossa pesquisa de campo, procurando imergir no contexto investigado tendo como orientação nossos procedimentos de pesquisa, seus critérios preestabelecidos, as condutas éticas preconizadas e o rigor científico na obtenção dos dados a serem analisados (GHEDIN; FRANCO, 2011; SEVERINO, 2002; MILES; HUBERMAN, 1994).

Miles e Huberman (1994) ressaltam que dentro da abordagem da pesquisa qualitativa existe uma variedade considerável tanto de instrumentos para coletas de dados quanto de vieses para sua coleta, análise e interpretação. Ainda para os autores, esse enfoque valoriza ao menos quatro condições: intenso e prolongado contato com o campo de investigação; visão ampliada, holística e sistemática do problema; busca pela coleta de dados inserido dentro do contexto investigado (processo de imersão aprofundada, compreensão e empatia, e quebra de

preconceitos); possibilidade de revisão de dados com os próprios participantes e/ou retorno à campo para ampliação no processo para sua obtenção (MILES; HUBERMAN, 1994).

No nosso caso, apesar de termos optado pela utilização de uma série de procedimentos diferentes oriundos de duas categorias diversificadas de *lócus* de realização da investigação e explicadas a seguir, em seu conjunto, consideramos que eles nos ajudam a responder nossos objetivos. Além disso, os procedimentos arrolados nos permitiram ampliar a imersão no contexto investigado e, conseqüentemente, o volume de dados obtidos. Para isso, foi preciso estabelecer alguns delineamentos (*design* de pesquisa) específicos ao nosso recorte. Dessa forma, consideramos que baseados em nossos referenciais teóricos, construímos um processo com certas especificidades e características próprias, delineado de forma particular com relação à nossa estrutura investigativa, porém em conformidade com o arcabouço conceitual de nosso quadro teórico, o qual descrevemos a seguir.

4.2 Estrutura metodológica da pesquisa

Para realizar e desenvolver o estudo elaboramos um delineamento que nos permitisse compreender, de acordo com nosso objetivo geral, a relação entre o processo de fundamentação e sistematização dessa Epistemologia da Prática Profissional e sua relação com o campo da formação de professores. O estabelecimento desse recorte necessitou que pudéssemos estabelecer um duplo olhar, tanto para o contexto da formação profissional, cujo *lócus* se refere à universidade, quanto à prática pedagógica, cujo *lócus* se refere à escola. Além disso, foi preciso estruturar nosso processo metodológico tendo em vista o estabelecimento de relações entre esses dois contextos, por meio da triangulação de dados.

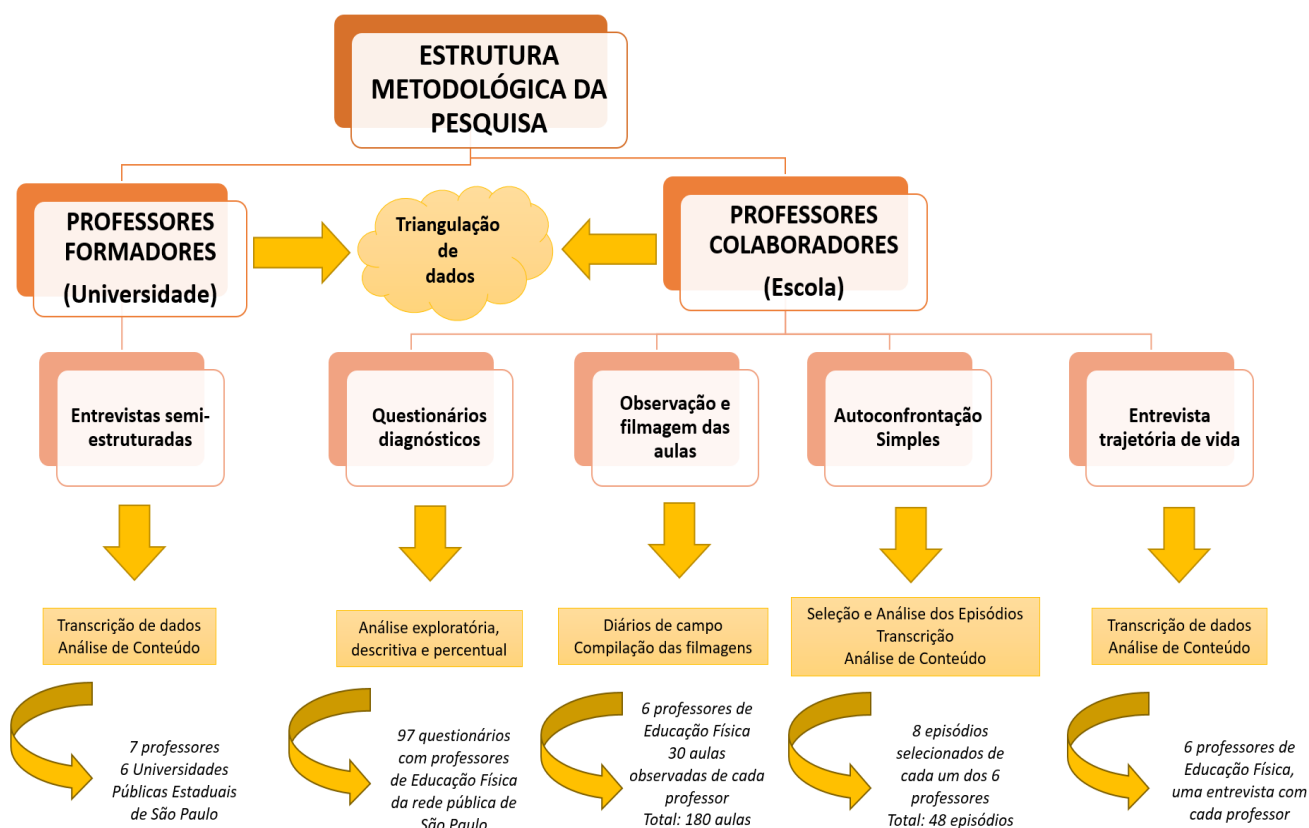
Na orientação do processo metodológico das pesquisas no campo da educação é importante conceber as bases científicas que sustentam as diretrizes, os procedimentos e as técnicas utilizadas e suas relações com o modo de produção do conhecimento dentro das especificidades advindas desse campo. Para Ghedin e Franco (2011), os métodos se tornam formas (pretexto) para se repensar as teorias educacionais e o conhecimento em educação. Assim:

O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entende que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. O discurso é que possibilita a constituição da ciência (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 25).

Em nosso percurso (estrutura metodológica), foi necessário criarmos um delineamento metodológico (*design*) que nos permitisse a obtenção de um conjunto de dados que possibilitasse essa relação de trocas e transições de saberes, título de nossa tese, isto é, aquilo que se passa “*entre a escola e universidade*” no que corresponde à construção, mobilização e ressignificação dos saberes e suas implicações para a constituição de uma nova *Epistemologia da Prática Profissional na Educação Física*. Esse duplo processo necessitou, em um primeiro momento, de um olhar para a universidade, por meio de entrevistas com professores formadores. Em um segundo momento, focalizamos especificamente na prática profissional de professores de Educação Física a partir da obtenção de dados oriundos de diferentes fontes, bem como nos aprofundamos em procedimentos que nos permitisse desenvolver nossa tese. Para que essa relação fosse possível, um ponto crucial foi estabelecer uma relação entre ambos os procedimentos, tanto na universidade quanto na escola. O fio condutor selecionado se referiu ao fato de analisarmos na segunda parte do estudo professores formados nas instituições pesquisadas na primeira parte da pesquisa. Assim, estabelecemos a relação que nos permitisse empreender nossa investigação e manter em todos os procedimentos a articulação entre formação profissional e prática pedagógica na Educação Física. A estrutura metodológica da pesquisa pode ser compreendida pela figura 14.

Como salientado, em um primeiro momento, focalizamos nossa análise no contexto formativo, composto pelos professores formadores das universidades públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física. A técnica de obtenção de dados selecionada foi a entrevista semiestruturada.

Em um segundo momento, procuramos elucidar as compreensões no contexto dos professores colaboradores, isto é, os participantes que compunham o grupo de docentes de Educação Física na escola. Para isso, primeiramente realizou-se uma investigação exploratória por meio da aplicação de questionários diagnósticos. De posse desses resultados, escolheu-se uma amostra de professores formados pelas instituições estudadas na primeira parte do trabalho para um aprofundamento dos procedimentos. Essa imersão se deu de três formas: observação e filmagens de aulas, realização da técnica de Autoconfrontação Simples e, finalmente, entrevista individual por meio da trajetória de vida desses professores. Explicaremos de modo pormenorizado cada um dos procedimentos realizados e seus respectivos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados. Em seu conjunto, todos os procedimentos arrolados nos permitiram desenvolver um panorama de dados que pudessem responder a nossa questão de estudo e os objetivos propostos (geral e específicos).

Figura 14 – Estrutura metodológica da pesquisa (*design* do estudo)

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3 Procedimentos adotados e seus instrumentos

Para desenvolvermos o presente trabalho foi necessário a realização de uma série de procedimentos, cada qual com suas especificidades e delimitações metodológicas, de acordo com nosso *design* de pesquisa (delineamento). Em linhas gerais os processos ocorreram em duas fases: uma destinada ao panorama advindo das entrevistas com professores das universidades e a segunda, vinculada às análises com os professores de Educação Física escolar (mais aprofundada) Para isso, descreveremos brevemente cada um deles tendo em vista explicitar as etapas desenvolvidas ao longo de todo o processo.

4.3.1 Primeira fase – Identificação e análise do desenvolvimento da prática pedagógica e dos saberes docentes à luz dos processos de formação na universidade: em questão, as considerações dos professores formadores

Para a presente etapa foram convidados a participar da pesquisa professores de Instituições de Ensino Superior (IES) de universidades públicas do Estado de São Paulo por meio de uma seleção não probabilística e intencional da amostra, definida por Rudio (1978) como oriunda através de uma estratégia adequada, escolhendo participantes que representem determinada população sob algum aspecto. Ressaltamos que foram investigadas todas as IES públicas com cursos de licenciatura em Educação Física de São Paulo.

Formosinho (2009) considera que a academização do ensino superior resulta no distanciamento que muitos professores universitários apresentam com relação à prática pedagógica. Nesse sentido, nem todos os docentes se assumem como formadores, o que, muitas vezes, fica restrito aos professores das disciplinas mais práticas. Para o autor:

De um modo geral, os professores de currículo, de didática [sic] específica e de prática pedagógica assumem-se como professores-formadores. Dentre estes, o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante no curso, mas é aquele que, numa lógica academizante, tem menor influência na vida da instituição (FORMOSINHO, 2009, p. 82).

Sendo assim, para a seleção dos professores formadores seguimos alguns critérios, a saber: serem professores regularmente vinculados às instituições públicas do Estado de São Paulo em cursos de graduação em licenciatura em Educação Física (universidades federais ou estaduais) com regimes de dedicação exclusiva tanto à docência quanto à pesquisa; serem professores das disciplinas de estágio e/ou prática de ensino, seguindo a concepção de professores formadores de Formosinho (2009), apresentando articulações entre os contextos formativos tanto da universidade quanto da escola; estarem envolvidos em projetos de pesquisa relacionados às práticas pedagógicas da Educação Física e/ou da formação de professores; terem experiência com a docência no nível superior há, pelo menos, cinco anos, podendo ser considerados como professores experientes (HUBERMAN, 1995).

Consideramos também os seguintes critérios para a seleção das instituições: serem instituições públicas de ensino superior do Estado de São Paulo e que apresentem cursos de graduação em licenciatura em Educação Física (universidades federais ou estaduais); serem instituições de renome e excelência na formação, comprovadas pela tradição no ensino, pesquisa e extensão, bem como comprometidas com a formação de novos profissionais; se dispuserem a participar do presente estudo.

Como critérios de exclusão dos professores formadores, oriundos das universidades investigadas, consideramos: não serem professores efetivos das universidades ou estarem em regimes de afastamento e/ou desvinculados das instituições momentaneamente (licenças prêmio, licenças de saúde, afastamentos para formações, etc.); não estarem ministrando aulas nas disciplinas de estágio curricular e/ou prática de ensino por quaisquer que sejam as razões; terem projetos de pesquisa em andamento que não tenham como foco a investigação da Educação Física e a formação profissional de docentes; terem experiência com a docência no ensino superior por um período inferior a cinco anos; e, finalmente, não se disponibilizarem à participar do estudo por quaisquer que sejam as razões de fórum íntimo/particular.

Com esse grupo de participantes (professores formadores), objetivou-se a realização de entrevistas semiestruturadas a qual, por sua vez, têm como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Essa estratégia apresenta inúmeras vantagens, tais como poder ser utilizada com todos os segmentos da população, além da possibilidade de se conseguir informações mais precisas e que possam ser quantificadas (MARCONI; LAKATOS, 1982).

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que emergem, à medida que recebem as respostas do informante. Ainda, por ser semiestruturado, o roteiro de entrevista procura evitar o direcionamento das respostas, diminuindo as chances dos discursos tornarem-se enviesados. Dessa forma, o roteiro de perguntas a ser previamente estipulado consistiu em quatro eixos⁷⁵: concepção sobre formação profissional; perfil profissional dos professores de Educação Física; saberes vinculados aos cursos de formação; e possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica e da formação dos professores. Outros desdobramentos advindos das entrevistas acabaram sendo desenvolvidos a partir do diálogo com os professores formadores de acordo com o andamento dos procedimentos.

Todos os participantes dessa parte do estudo foram entrevistados e os dados foram coletados. A realização das entrevistas se deu na instituição de origem de cada um dos professores formadores universitários, de modo que houve um deslocamento de mais de 2200 quilômetros para que fosse possível entrevistar todos os docentes em suas próprias instituições.

⁷⁵ Para maiores informações, vide o Apêndice G (Roteiro de Entrevista Professores Formadores).

O número total de participantes foram 7, advindos das seguintes universidades (apresentadas em ordem alfabética)⁷⁶:

Quadro 5 – Lista de Instituições de Ensino Superior públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física participantes do estudo

INSTITUIÇÃO	SIGLA	Localização	Jurisdição
Universidade de Campinas	Unicamp	Campinas – SP	Estadual
Universidade de São Paulo	USP São Paulo	São Paulo – SP	Estadual
Universidade Estadual Paulista – Bauru	Unesp Bauru	Bauru – SP	Estadual
Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente	Unesp Prudente	Presidente Prudente – SP	Estadual
Universidade Estadual Paulista – Rio Claro	Unesp Rio Claro	Rio Claro – SP	Estadual
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	São Carlos – SP	Federal

Fonte: Elaborado pelo autor.

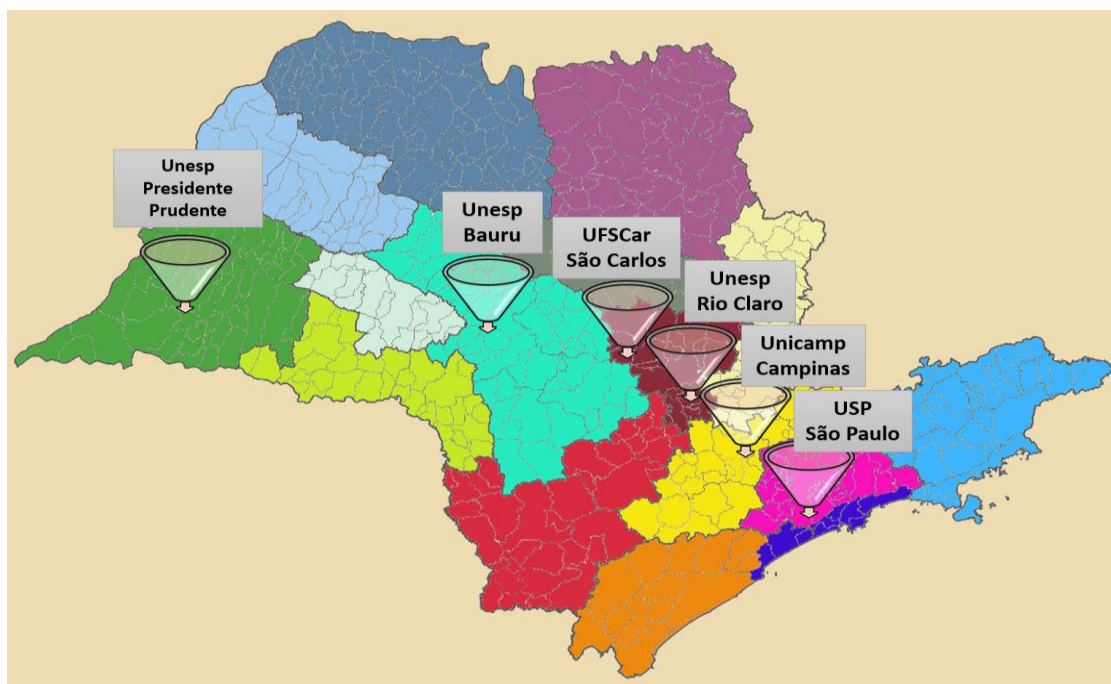
Em uma dessas instituições houve a participação de mais de um professor, totalizando-se assim 6 instituições e 7 professores formadores participantes. Cabe ressaltar que trata-se das únicas seis instituições públicas que apresentam, até o presente momento, cursos de licenciatura em Educação Física⁷⁷.

A figura 15 representa o mapa do Estado de São Paulo (em escala reduzida) com a localização aproximada e identificação de cada uma das instituições pesquisadas.

⁷⁶ Por motivos éticos, relacionado à identidade dos participantes, optamos por não vincular cada um dos professores formadores investigados à sua instituição de origem (tais participantes serão representados pela sigla Professor Formador 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, de acordo com a ordem de realização das entrevistas, não havendo relação com a ordem alfabética das instituições apresentadas no quadro 5). Tal fato se deu uma vez que a partir de tal relação, seria plenamente possível a identificação dos sujeitos, uma vez se tratar de poucos os professores das disciplinas de prática de ensino/estágio supervisionado em Educação Física nestas instituições, sendo os mesmos figuras públicas de renome dentro do campo da EF, o que poderia comprometer tanto o próprio participante (e suas seguridades éticas) quanto o desenvolvimento do estudo em si.

⁷⁷ Existem outras instituições, ou outros cursos ligados à essas mesmas instituições mas que se enquadram na categoria de formação em bacharelado em Educação Física. Há ainda cursos diversos que também não foram pesquisados, a exemplo dos de “Esporte”, “Ciência da Atividade Física”, “Ciências do Esporte”, etc. Tais cursos foram desconsiderados por se tratarem da formação profissional no campo do bacharelado e não na licenciatura, nosso *locus* de investigação.

Figura 15 – Mapa de localização das Instituições de Ensino Superior públicas pesquisadas na primeira parte do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Mapa cartográfico (sem a identificação das instituições) disponível em:

<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-aspectos-territoriais.php>

Do ponto de vista metodológico, o contato com os professores formadores nos permitiu analisar de forma mais aprofundada as considerações de alguns agentes do campo acadêmico com relação aos processos formativos desenvolvidos no interior dos cursos de formação de professores de Educação Física. Assim, procuramos compreender as representações desses agentes oriundos do próprio campo científico analisando suas implicações ao contexto da prática profissional. Além disso, esse procedimento nos permitiu refletir sobre as dificuldades e limitações provenientes das considerações relacionadas às esferas formativas à luz das opiniões dos participantes investigados, bem como analisar criticamente as alternativas e potencialidades apresentadas por esses agentes. Finalmente, esse procedimento viabilizou estabelecermos análises referentes às relações entre o que tem sido pensado e discutido na esfera da formação profissional e o que se tem de fato realizado na prática pedagógica por determinados professores de Educação Física.

4.3.2 Segunda fase – Compreensão da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física: Diagnóstico geral, Análise das Práticas, reflexividade, saberes docentes e as ações profissionais na escola

A presente fase da pesquisa foi dividida em quatro partes, sendo a primeira mais geral, em caráter diagnóstico, representada pela aplicação do questionário à uma mostra de professores de Educação Física da rede pública do Estado de São Paulo (estadual e municipal). Os demais três procedimentos se referem às análises mais específicas e aprofundadas ao grupo de professores selecionados por meio do diagnóstico, os quais participaram dos processos de observação e filmagens de aulas; realização da Autoconfrontação Simples; e entrevista por meio da trajetória de vida. Vejamos o detalhamento de cada um deles a seguir.

4.3.2.1 Aplicação do questionário diagnóstico sobre a reflexão acerca da prática pedagógica

O questionário é um instrumento metodológico com capacidade de agregar uma grande quantidade de dados e de participantes, sendo uma forma de aquisição de dados de pesquisa de forma direta com os próprios sujeitos (MARCONI; LAKATOS, 1982). Em nosso caso, na primeira parte dessa segunda fase, em caráter diagnóstico e exploratório, lançamos mão da utilização desse instrumento como forma de obter um número maior de dados que nos permitissem realizar diagnósticos e inferências acerca da prática reflexiva de professores de Educação Física na escola, frente à nossa problemática. Com base nesse encaminhamento, foi possível compreender algumas questões no que corresponde ao processo reflexivo, seleção de saberes e sua mobilização em professores que estão atuando no exercício profissional na rede pública paulista, sendo possível selecionar, em um segundo momento, alguns dos participantes respondentes do questionário para a realização dos demais procedimentos estabelecidos, seguindo os critérios explicitados posteriormente.

Dessa forma, objetivou-se com esse instrumento estabelecer um diagnóstico ampliado no que corresponde às compreensões acerca da prática pedagógica e do processo de reflexão subjacente às ações profissionais⁷⁸. Para a escolha dos professores participantes das demais fases dessa etapa (observações de aulas, Autoconfrontação e entrevista), procurou-se estabelecer uma seleção crítica que pudesse contemplar sujeitos oriundos das universidades analisadas na primeira fase da pesquisa e que puderam demonstrar fundamentações de seu

⁷⁸ Para maiores informações, vide o Apêndice H (Roteiro – Questionário Avaliação Inicial).

trabalho. Procuramos também investigar professores que estivessem em diferentes fases do desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 1995) e se disponibilizassem à realizar os demais procedimentos.

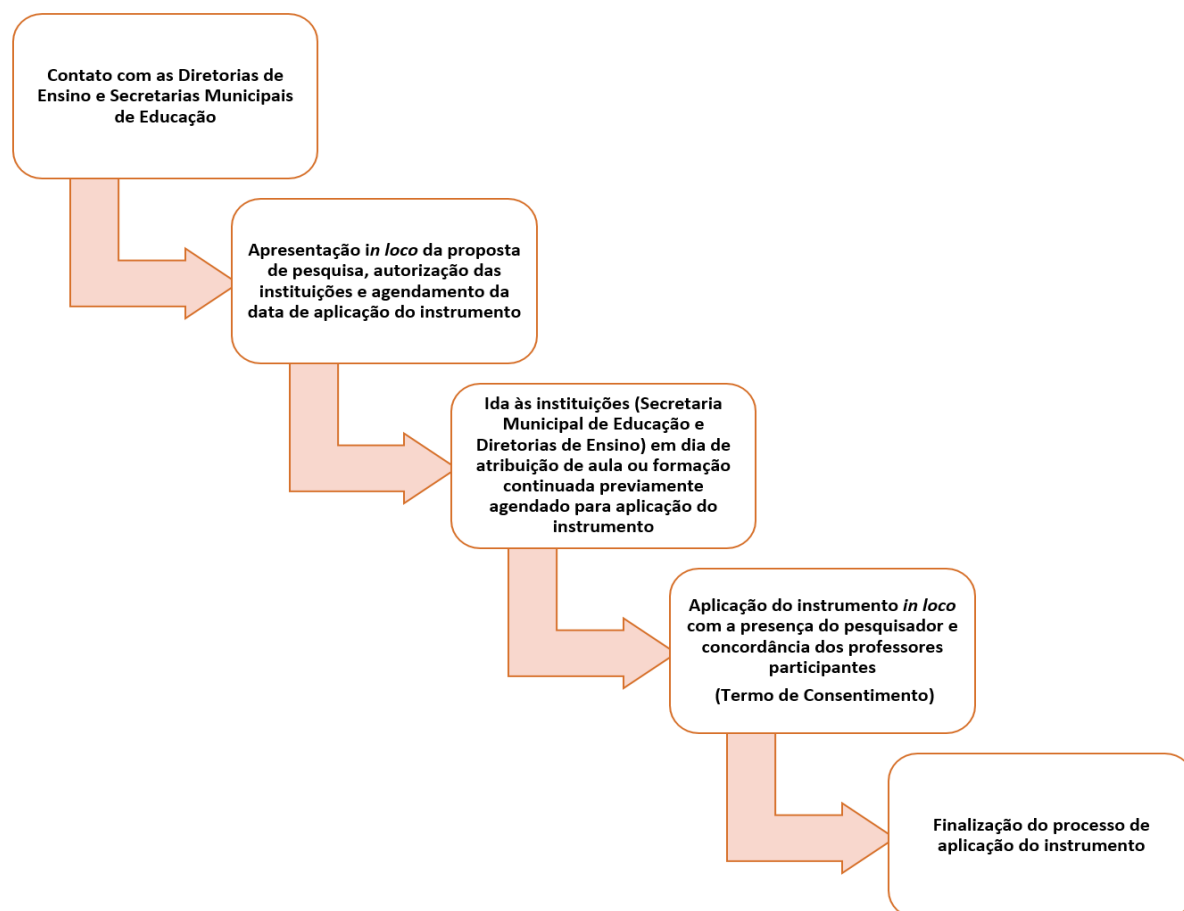
O questionário foi estruturado de modo a permitir uma identificação dos participantes, uma vez que isso será importante para os encaminhamentos concernentes aos demais procedimentos dessa segunda fase do estudo. Houve também algumas perguntas de cunho geral, acerca do processo de recebimento de estagiários, motivos que levaram o participante a escolher ser professor de Educação Física, bem como a se manter na carreira, além de questões vinculadas à formação continuada e à perspectiva interdisciplinar.

Além disso, algumas questões do questionário foram elaboradas a partir dos pressupostos de reflexão apresentados por Smyth et al. (1999) e Smyth (1992) e corroboradas por Marcelo García (1999) de modo que permitisse ao entrevistado desenvolver e estruturar em suas respostas uma articulação reflexiva de suas ações. Focalizamos a formulação de um plano de aula e, a partir disso, propusemos os quatro elementos da prática reflexiva crítica: **descrever** (no caso, do plano de aula proposto pelo próprio professor); **informar** (como o plano foi pensado e qual(is) teoria(s) que o embasa; **confrontar** (possibilidades de transformação das propostas, reconfiguração de valores e crenças, reconhecimento das práticas sociais expressadas, etc.); **reconstruir** (o que é possível fazer diferente, propostas de alterações ao plano de aula, o que se considera importante sob o ponto de vista pedagógico, etc.).

O instrumento foi avaliado por um grupo de cinco especialistas (júri), composto por professores doutores com experiência na análise de instrumentos para pesquisas qualitativas. Tratou-se de uma validação de conteúdo, momento em que os especialistas puderam apresentar suas críticas e sugestões ao questionário. Como resultados, embora considerado adequado ao tema proposto, foi sugerido que houvesse maiores explicações sobre as ações práticas desenvolvidas pelos informantes para além da apresentação do plano de aula. Seguindo as sugestões, acrescentamos na versão final desse nosso dispositivo três questões concernentes às “rotinas” desenvolvidas cotidianamente na escola, solicitando definições sobre o que os professores entendem por tal tema, bem como pedindo para que eles descrevessem brevemente suas rotinas diárias. Como última indicação, seguindo o que foi estipulado pelos especialistas, acrescentamos uma questão acerca dos principais desafios vivenciados na prática profissional.

Em termos de aplicação do instrumento seguiu-se o processo do organograma explicitado pela figura 16.

Figura 16 – Organograma do processo de desenvolvimento da aplicação do questionário diagnóstico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Primeiramente houve o contato e a apresentação do projeto de pesquisa para algumas Diretorias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação de algumas das regiões investigadas no estudo. Após o contato e a visita in loco aos representantes vinculados à Educação Física dessas instituições houve o acordo (alguns dos quais são apresentados como anexos desse trabalho) para a implementação de todos os procedimentos, inclusive dos questionários.

Visando otimizar a forma de aplicação dos instrumentos e, considerando que muitos questionários poderiam deixar de ser respondidos se fossem enviados por outros meios, foi acordado com as instituições que a aplicação dar-se-ia por meio da visita in loco do pesquisador em dia de atribuição de aula e/ou formação continuada proposto pelo local para seu grupo de professores. Dessa forma, foi possível obter o aceite e autorização de quatro instituições, sendo duas Secretarias Municipais de Educação (prefeituras de cidades do interior do Estado de São Paulo), e duas Diretorias de Ensino (responsáveis por um conjunto de cidades do interior do referido Estado no âmbito da educação pública estadual).

Nos dias previamente agendados, o pesquisador foi até os locais e aplicou o instrumento proposto. Primeiramente houve a explicação da pesquisa e as questões éticas e legais propostas. Posteriormente, os professores que se voluntariaram a responder assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preencheram o questionário individualmente. Seguiu-se um protocolo de explicação do instrumento em todas as localidades, buscando homogeneizar a forma de apresentação da proposta. No entanto, as dúvidas durante as explicações foram bastante variadas em cada local o que exigiu que o pesquisador estivesse presente em todos os momentos buscando sanar os questionamentos e explicar os procedimentos.

Vale ressaltar que não foi agendado um dia com todos os professores apenas para a aplicação desse instrumento e sim que, por meio da autorização das instituições, cedeu-se um intervalo de tempo preestabelecido para sua implementação. O tempo médio de preenchimento do instrumento foi de 35 minutos, variando entre 15 minutos (tempo mínimo registrado) e aproximadamente uma hora (tempo máximo registrado).

Participaram desse processo 97 professores de Educação Física das redes públicas estadual e municipal de cidades do interior do Estado de São Paulo. Os docentes participantes variaram de vínculo entre o ensino fundamental anos iniciais e anos finais e também ao ensino médio. Trata-se, por tanto, da composição de uma amostra por conveniência sendo, portanto, não probabilística (MARCONI; LAKATOS, 1982; RUDIO, 1978). A descrição detalhada dos participantes será apresentada no item “participantes”. Como forma de tratamento dos dados, utilizou-se o software Excel versão 2013 (Microsoft) para as análises das transcrições, representações gráficas e dados estatísticos descritivos e percentuais utilizados.

4.3.2.2 Observações da prática pedagógica dos professores de Educação Física: diário de campo e filmagens das aulas

A observação é uma técnica utilizada para obtenção de informações, examinando determinados fenômenos que se pretende estudar, além de permitir uma imersão em um contexto específico, como no caso das aulas de Educação Física em escolas. Marconi e Lakatos (1982) relatam que a observação possibilita um contato mais direto com a realidade. Alvez-Mazzotti e Gewandsznadger (2002) estipulam que a identificação de comportamentos, o registro de acontecimentos e a compreensão da realidade são os pontos mais positivos dessa técnica. Todavia, por outro lado, a presença do pesquisador, invariavelmente, acaba interferindo de alguma maneira na situação observada.

Para que as observações pudessem ser de fato elucidativas em nosso contexto foi fundamental que elas seguissem critérios previamente estipulados, estando em consonância com os participantes em observação, no caso, os professores de Educação Física, bem como com nossa realidade estudada (a prática profissional na escola). Portanto, seguimos um roteiro semiestruturado⁷⁹ (RUDIO, 1978), embora tal instrumento permitisse a inclusão de especificidades e imprevisibilidades ou observações de ordem prática emergidas da análise do cotidiano da pesquisa. Esse diário de campo foi o instrumento utilizado em todas as observações de cada um dos professores como meio de obtenção de dados e registro das ações. Com relação às filmagens, apresentaremos suas especificidades a seguir.

Adotamos, desse modo, o delineamento de observações sistemáticas (não participantes), dentro do quadro teórico proposto por Gil (2008). Embora não tivemos como intenção intervir diretamente na realidade observada, também não ficamos alheios à ela, considerando que um observador, mesmo em caráter não participante, acaba influenciando, em alguma medida, seu contexto de observação, especialmente na realidade cotidiana da escola (a qual nossa figura de alguma forma passa a ser a de um “estranho” dentro desse contexto), conforme nosso *lócus* de investigação.

Gil (2008) e Rudio (1978) consideram que a observação é um importante elemento nas pesquisas qualitativas, permitindo o contato mais estreitado com a realidade focalizada no estudo e, ainda, a obtenção eficiente de dados por um dos meios mais frequentes para se conhecer pessoas, acontecimentos, fenômenos, relações sociais, etc. Os autores consideram ainda que essa ferramenta metodológica pode ser utilizada em consonância com outros métodos de investigação. Em nosso estudo, utilizamos as observações de forma articulada com as demais fontes de aquisição de dados, conforme descrito nesse capítulo.

Houve a previsão inicial de se ficar imerso no contexto de atuação de cada professor em cada uma das escolas envolvidas até que os procedimentos comecem a se repetir e até que pudéssemos ter obtido dados suficientes para nosso arcabouço analítico. Além disso, foi necessário termos dados das filmagens em número suficiente. Thomas, Nelson e Silverman (2011) consideram que deve ser levado em conta características como: os comportamentos, quem será observado, locais, número de observações, quando elas serão feitas e como as elas serão pontuadas e analisadas. Tardif (2012a), por sua vez, aponta:

[...] uma teoria do ensino consistente não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita. Ela deve registrar também as regularidades da ação dos

⁷⁹ Para maiores informações, vide Apêndice J.

atores, bem como as suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais, etc. (TARDF, 2012a, p. 213).

Com relação à Educação Física escolar, o projeto que Betti (2009) estabelece para esse componente curricular demonstra a necessidade de investigação da prática pedagógica, fato que demanda pesquisas de campo, realizadas em situações reais de ensino e que considerem os envolvidos não como sujeitos, mas como produtores de saberes. Dessa forma, as observações das aulas em contextos reais de ensino podem corroborar na fundamentação e sistematização dessa visão contemporânea alicerçada à Epistemologia da Prática Profissional relacionada aos participantes da pesquisa. Para isso, foram analisados de maneira pormenorizada todos os procedimentos adotados pelos professores ao longo das aulas no que concerne a mobilização e utilização dos saberes docentes, processos de tomada de decisão e de ação em situações de imprevisibilidade, organização e gestão dos alunos, processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos, planejamento, ações didáticas, metodologias de ensino utilizadas, entre outros inúmeros aspectos relacionados à prática pedagógica.

Seguimos os critérios de saturação dos dados (BARDIN, 1991; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008), não estipulando, *a priori*, um número padrão de aulas a serem observadas para cada professor. Sendo assim, adotamos o modelo de coleta de dados até que os procedimentos comesçassem a se repetir, ocasionado por meio da saturação de dados, possibilitando uma análise mais apurada e precisa acerca do que foi encontrado em campo. Todavia, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo a obtenção dos dados passou a se tornar semelhante em cada realidade de forma que acabamos por designar um número determinado de aulas a serem observadas que fossem suficientes para a composição de todo nosso *corpus* de dados. Dessa forma, em todas as seis escolas com os professores colaboradores, observamos um total de 30 aulas para cada um. Essas informações encontram-se no quadro 6.

Quadro 6 – Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o respectivo número de aulas observadas e registradas no diário de campo

PARTICIPANTE	NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS
Professor Colaborador 1 – PC 1	30 aulas
Professor Colaborador 2 – PC 2	30 aulas
Professor Colaborador 3 – PC 3	30 aulas
Professor Colaborador 4 – PC 4	30 aulas
Professor Colaborador 5 – PC 5	30 aulas
Professor Colaborador 6 – PC 6	30 aulas
TOTAL	180 aulas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além das observações sistemáticas *in loco* das aulas dos professores colaboradores e do registro por meio do diário de campo, houve a realização de filmagens de algumas aulas, o que permitiu um importante registro em vídeo e áudio dos procedimentos adotados pelos participantes dessa etapa. Esse registro foi fundamental, não apenas para o enriquecimento dos dados sobre a prática pedagógica de cada professor, mas também sendo a fonte primária de registros para a técnica de Autoconfrontação Simples desempenhada posteriormente (explicada no próximo tópico). O aparelho utilizado foi uma câmera marca Sony modelo Hdr-hc1 Hdv 1080i Handycam Camcorder.

De acordo com Altet (2001), na Análise das Práticas, o uso de recursos de filmagem torna-se estratégia fundamental na obtenção de dados que permitam a compreensão da lógica de ação vinculada aos processos de ensino e aprendizagem. Para a autora, o desenvolvimento de saberes e competências nas práticas em situações gravadas podem ser desenvolvidos por meio de metacompetências durante os processos formativos, contribuindo para a formação do que a autora denomina de “*professor profissional*”.

Para Altet (2000, p. 53), as filmagens permitem o registro de episódios de ensino, elementos fundamentais para a compreensão dos atos pedagógicos, isto é, de análise do “processo de ensino-aprendizagem ‘tal como ele é’, tal como se desenrola durante as sequências reais na aula, centrado nas interações [sic] entre os comportamentos dos professores e os que são induzidos pelos alunos”. Esses episódios podem ser analisados por meio de diferentes recortes metodológicos. Em nosso caso, optamos pela seleção de cenas pontuais referentes à episódios que foram posteriormente analisadas pelos próprios professores participantes.

Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005) consideram que, nas pesquisas qualitativas, o uso de vídeos e filmagens como forma de obtenção de dados é um instrumento valioso. Todavia, os autores reconhecem inúmeras dificuldades, tais como as questões éticas envolvidas, a aplicabilidade de realização, e uma série de questões técnicas como número de câmeras, captação de áudio, iluminação, etc.

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) apresentam visão semelhante, indicando que a produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas pode apresentar uma série de limitações se utilizadas indevidamente. Entretanto, as autoras reconhecem também inúmeras possibilidades importantes, as quais foram também verificadas em nossa pesquisa. Para elas:

(...) o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador – como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia,

gravura, símbolo, ícone etc.); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc. (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 251-252).

No caso de nossa pesquisa, a inserção da gravação por meio da filmagens potencializou a obtenção de dados. Contudo, provocou também uma série de dificuldades tanto metodológicas, no que se refere ao estranhamento que a câmera causou para os grupos investigados, como também técnicas, acerca da forma de obtenção das filmagens.

Com relação aos procedimentos metodológicos, embora a literatura apresente que a câmera como recurso de obtenção de dados em pesquisas qualitativas pode gerar uma série de constrangimentos e estranhamentos às pessoas e ao ambiente pesquisado (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005; ALTET, 2000), é inevitável que isso não provoque algumas implicações nas formas de obtenção dos dados. Especialmente, alunos e professores no início do processo de utilização da câmera (nas primeiras gravações), sentiram-se um pouco retraídos e tímidos, o que com o passar do tempo provocou uma espécie de “naturalização” do instrumento, diminuindo tal interferência. Além disso, as próprias equipes gestoras das escolas apresentaram uma tendência de surpresa quando informávamos sobre a utilização da câmera. Após a explicação detalhada dos procedimentos, esse estranhamento foi reduzido de forma que em todas as escolas foi permitido sua utilização.

Acerca dos aspectos técnicos, cabe destacar uma série de dificuldades apresentadas na utilização da câmera. Uma das principais se referiu à certas características específicas das aulas de Educação Física na escola. Usualmente, as aulas começavam em sala de aula e, decorridos alguns momentos, os professores levavam os alunos para outros espaços (normalmente a quadra). Essa transição era dificilmente captada pela câmera por conta do deslocamento. Além disso, as quadras (local da maior parte do desenvolvimento das aulas gravadas) não apresentavam as melhores condições para as filmagens em termos de captação de áudio (acústica dos lugares, provocação de ecos, ruídos paralelos, etc.), e imagens (iluminação, nitidez, etc.). Havia também a presença de apenas uma câmera, o que às vezes dificultava as gravações. Questões como falta de memória na câmera e falta de tomada ou de extensão para carregá-la também acabaram se tornando alguns empecilhos em momentos pontuais. Todavia, apesar dessas implicações, de forma geral, conseguimos obter um volume de gravações adequado para cada um dos professores.

Como forma de superação dessas adversidades, buscamos congregamos os recursos de diário de campo e gravações em vídeo. Dessa maneira, inicialmente registramos apenas as aulas por meio do diário de campo, até estarmos mais familiarizados com o ambiente interativo (e os

sujeitos familiarizados conosco). Esse processo foi diferente em cada uma das escolas e durou cerca de duas até cinco aulas, aproximadamente. Posteriormente, começávamos a introdução paulatinamente da câmera, gravando pequenos episódios e desligando-a, ou ainda deixando-a em seu pedestal, mas desligada, para que os estranhamentos causados pudessem ser diminuídos. Todos os professores participantes acabaram conversando com os alunos e explicando os procedimentos, inclusive os de gravação, o que contribuiu com a “naturalização” do processo.

Sendo assim, cabe ressaltar que as filmagens não ocorreram na totalidade das trinta aulas observadas de cada um dos professores analisados, tendo sido um número menor, de acordo com a disponibilidade e a acessibilidade aos recursos. O quadro 7 ilustra o número total de aulas gravadas de fato de cada professor colaborador, em horas.

Quadro 7 – Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo de gravação em vídeo das aulas observadas (em horas)

PARTICIPANTE	TEMPO TOTAL DE GRAVAÇÃO EM VÍDEO DAS AULAS (em horas)
Professor Colaborador 1 – PC 1	4,6 horas
Professor Colaborador 2 – PC 2	6,0 horas
Professor Colaborador 3 – PC 3	6,2 horas
Professor Colaborador 4 – PC 4	4,4 horas
Professor Colaborador 5 – PC 5	5,1 horas
Professor Colaborador 6 – PC 6	7,5 horas
TOTAL	33,8 horas

Fonte: Elaborado pelo autor.

A diferença entre o número total de aulas observadas e registradas por meio do diário de campo e das gravações era esperada desde o início do processo, tendo em vista as dificuldades no que corresponde a inserção da câmera e das filmagens. Além disso, o recurso em vídeo foi utilizado especificamente para a análise e seleção de episódios representativos para a Autoconfrontação Simples (explicada no próximo item). A articulação entre os registros em diário de campo (escritos) e as gravações (em vídeo) permitiram o enriquecimento e maior detalhamento das ações práticas analisadas dentro do âmbito das escolas.

Para a seleção dos participantes para essa etapa de aprofundamento, conforme já ressaltado, seguimos algumas orientações. A primeira se refere ao fato de serem professores licenciados em Educação Física nas instituições analisadas na primeira fase do estudo. Essa informação foi possível ser colhida por meio da análise dos questionários diagnósticos. Além disso, esses professores foram selecionados intencionalmente, tendo em vista terem

apresentado um desenvolvimento coerente na articulação das ideias e na prática reflexiva no questionário. Isso se fez importante tendo em vista a necessidade de analisarmos a construção dessa nova Epistemologia da Prática Profissional o que indica, entre outras coisas, que pudéssemos pesquisar professores que desenvolvessem um trabalho organizado, planejado e articulado com os pressupostos pedagógicos voltados para a área da Educação Física brasileira atualmente.

Dessa forma, para a seleção dos participantes, também denominada de *corpus* do estudo (BAUER; GASKELL, 2004), seguimos os seguintes critérios: serem professores de Educação Física em escolas públicas (estaduais ou municipais); serem efetivos em seu cargo como professor, ou seja, exercerem este ofício com vínculo empregatício formal; aceitarem participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); terem preenchido o questionário reflexivo diagnóstico. O número total de participantes seguiu o critério de diversidade em relação aos ciclos do desenvolvimento profissional estipulado por Huberman (1995), a saber: a fase do início da carreira (até 3 anos), fase da estabilização (4 a 6 anos), fase da experimentação e diversificação (7 a 25 anos) e a fase da serenidade/conservantismo (entre 25 e 35 anos). A descrição pormenorizadas dos professores colaboradores encontra-se no item “participantes”.

Para os professores colaboradores, docentes de Educação Física escolar, seguiremos os seguintes critérios de exclusão de participantes: não serem professores efetivos das redes públicas de ensino (seja na esfera estadual ou municipal) ou terem regimes de trabalho caracterizados como eventual e/ou substituto; estarem afastados da docência da Educação Física independentemente das justificativas ou afastamentos, mesmo que estejam frequentando a escola, mas executando outras funções que não seja ministrar efetivamente aulas de Educação Física; não autorizarem ou não aceitarem participar da pesquisa ou então não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além da autorização e aceite de cada um dos professores, foi necessário a autorização formal das escolas. Para isso, o projeto foi apresentado em cada estabelecimento em reunião agendada com a equipe gestora de cada lugar. Além do pesquisador, participou usualmente desse encontro o professor a ser investigado e membros da equipe gestora (direção, vice direção e coordenação pedagógica, variando em cada escola). Além das cartas de autorização, parecer do Comitê de Ética e projeto de pesquisa, esse momento permitiu a explicação de todos os procedimentos, o estreitamento da relação com as escolas por parte do pesquisador, a organização dos horários e dias para a realização da pesquisa e, também, o diálogo para sanar

possíveis dúvidas ou questionamentos. Todas as escolas procuradas autorizaram a realização da pesquisa em concordância com os professores colaboradores investigados.

4.3.2.3 Autoconfrontação Simples – ACS

Em nosso quadro teórico-conceitual, quando do estabelecimento de compreensões acerca da Análise das Práticas (AP), nós contextualizamos alguns procedimentos referentes à essas estratégias, entre eles, a Autoconfrontação Simples. Optamos por tal estratégia por algumas razões específicas, entre elas, as possibilidades vislumbradas com relação ao fomento de reflexões por parte dos professores analisados, bem como a especificidade do participante em analisar a si mesmo e ao seu próprio trabalho, o que poderia nos trazer importantes indícios do processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional desses colaboradores. Como constatamos em artigo recente, essa técnica, entre outras inseridas no rol de procedimentos da AP, não tem sido utilizada com frequência pelos pesquisadores do campo da Educação Física brasileira (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Embora não nos aprofundaremos na perspectiva dos estudos da psicologia do trabalho, por se tratar de um referencial teórico diferente do que adotamos nesse trabalho, é importante salientar que a técnica de autoconfrontação emerge justamente no bojo de discussões sobre novas formas de análise sobre as atividades profissionais, de modo que a abordagem da Clínica da Atividade tem tido uma importante ampliação na sua utilização como fonte para as investigações científicas atualmente (CLOT, 2010).

Nessa direção, Vieira e Faïta (2003, p. 28) compreendem que o aporte da autoconfrontação encontra abrigo na Clínica da Atividade por se tratar de “uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho”. Clot (2001) considera a técnica de autoconfrontação uma metodologia que busca desenvolver a atividade presente por meio da reflexão estimulada ao próprio participante e sedimentada através de sua linguagem, buscando provocá-lo, tendo em vista a ressignificação de sua prática. À esse processo Brasileiro (2011) denomina de tomada de consciência por parte do trabalhador, ao analisar sua própria imagem e sua própria prática.

Mollo e Falzon (2004) consideram a técnica de autoconfrontação simples (também denominada de individual) como uma importante ferramenta para as atividades reflexivas dos trabalhadores de diferentes áreas. Para os autores, a abordagem desse procedimento, por meio da confrontação dos participantes com sua própria atividade, revela inúmeros processos cognitivos subjacentes às atividades. Nesse encaminhamento, consideramos que, arrolada aos

demais métodos que utilizamos nesse trabalho, a autoconfrontação permite uma importante análise da prática pedagógica e dos processos de fundamentação dos saberes por parte dos professores participantes.

Para Clot et al. (2000) existe uma série de possibilidades fundamentais desenvolvidas por meio das técnicas de autoconfrontação, as quais vislumbram oferecer condições reflexivas pertinentes ao protagonismo dos trabalhadores nas análises de seu próprio trabalho. De acordo com esses autores, alternativas de transformações das condições de trabalho e do desenvolvimento do sujeito que o realizada perpassam, impreterivelmente, pelo seu protagonismo na tomada de consciência. Ainda, eles consideram que a técnica da autoconfrontação simples permite a compreensão da atividade e seus desdobramentos formativos por meio da relação entre participante/pesquisador/imagens (CLOT et al., 2000).

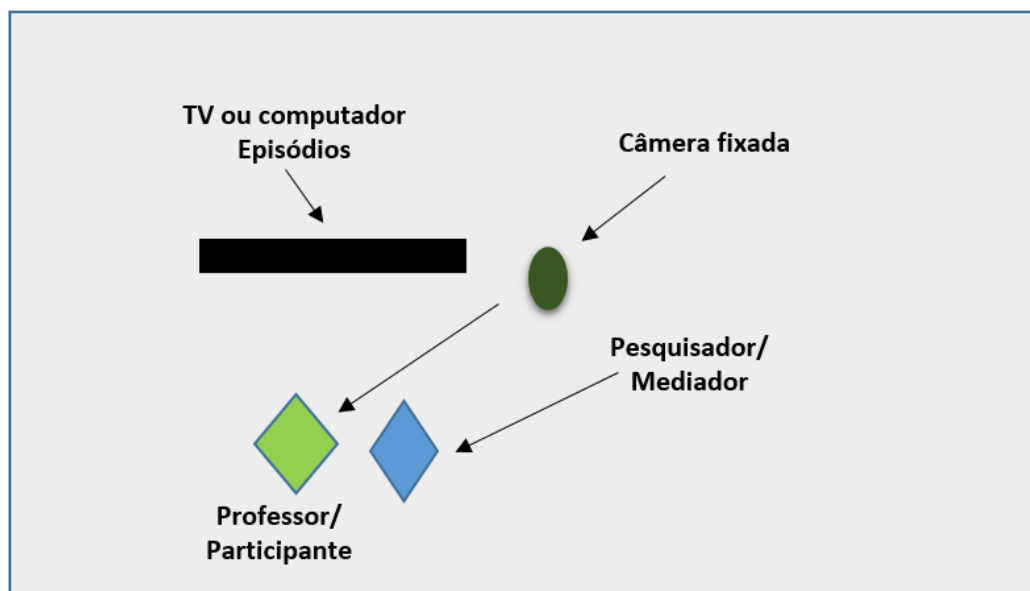
Nosso recorte para a autoconfrontação se restringiu à sua sistemática simples, na qual o próprio sujeito analisa a si mesmo. Nos interessamos pelo processo reflexivo e indutivo da análise individual de cada participante e, visando fomentar tal perspectiva, realizamos uma série de questionamentos pontuais tendo em vista estimulá-los quando da análise de cada um dos episódios elencados para cada participante. Consideramos haver uma série de possibilidades advindas da técnica de autoconfrontação cruzada, por meio da participação de mais de um sujeito na análise, porém tal recorte fugiu das especificidades de delineamento de nosso foco investigativo no presente momento.

Delley, Sauvin e Trébert (2005) descrevem a autoconfrontação simples como um importante dispositivo de formação ligado ao processo de tomada de consciência do trabalhador dentro das práticas complexas vinculadas ao cotidiano de trabalho. Os autores, apoiados nos referenciais supracitados, estabelecem que a autoconfrontação simples é uma das fases oriundas dessa metodologia, que agrega outros procedimentos, como a autoconfrontação cruzada, já abordada anteriormente.

Com base nessa orientação, Delley, Sauvin e Trébert (2005) propõem um protocolo de estruturação para a técnica da autoconfrontação simples que possa abordar a relação sujeito-pesquisador-imagens. Nesse intuito, a câmera é colocada de forma perpendicular ao sujeito participante o qual, por sua vez, está de frente para o aparelho de reprodução das imagens. Já o pesquisador/mediador encontra-se afastado do participante e distante da câmera. Seguimos esse direcionamento, normalmente utilizado também para a técnica de autoconfrontação cruzada, a qual todos os sujeitos precisam estar enquadrados na filmagem. Porém, realizamos algumas adaptações de forma que a gravação da autoconfrontação pudesse estar enquadrada tanto no participante quanto no mediador, uma vez que as interações entre ambos deveriam ser filmadas

por se tratar de um importante objeto de análise para nosso estudo. Dessa forma, nosso protocolo de realização da autoconfrontação pode ser compreendido por meio da figura 17.

Figura 17 – Protocolo para a gravação da técnica de Autoconfrontação Simples com cada participante do estudo

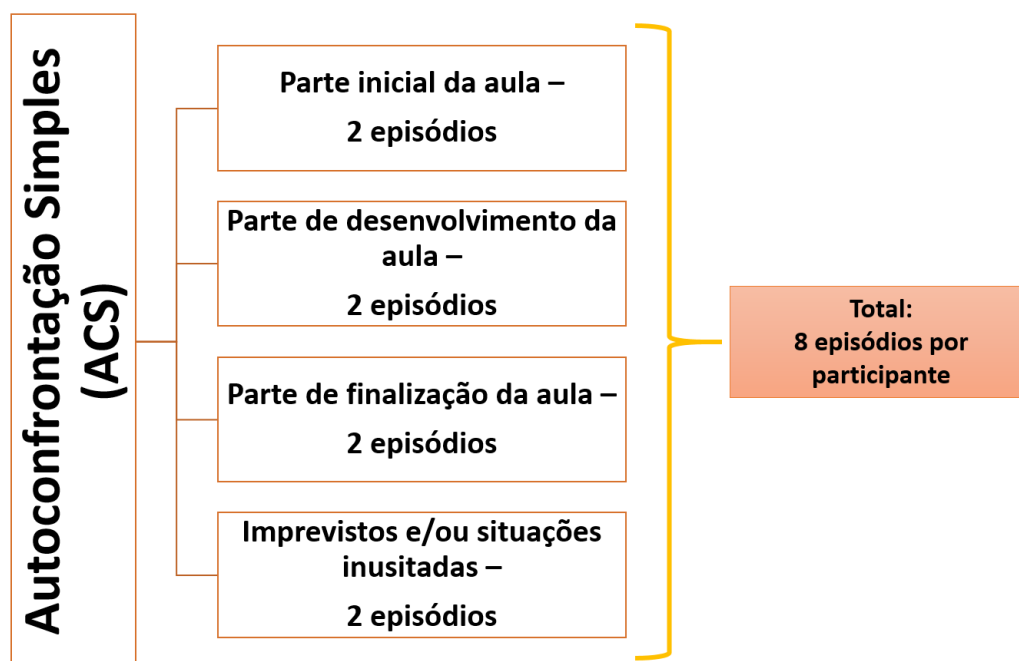


Fonte: Elaborado pelo autor.
Adaptado de: Delley, Sauvin e Trébert (2005).

Como enfatizado no item anterior, realizamos uma série de gravações das práticas em vídeo com cada um dos professores colaboradores durante nosso trabalho de campo. Todo o material filmado foi exaustivamente analisado pelo pesquisador, o qual assistiu à cada gravação das práticas diversas vezes, buscando encontrar os episódios significativos que pudessem ser utilizados no momento da autoconfrontação. Para isso, foi necessário seguir alguns critérios tendo em vista que a importância de se apresentar apenas alguns episódios para cada participante (por questões de logística e de tempo para a realização do procedimento). Deveriam ser cenas curtas e que apresentassem trocas significativas entre os procedimentos didáticos e pedagógicos do professor e dos alunos durante as diversas ações profissionais realizadas nas escolas. Esses episódios, por sua vez, deveriam, dentro de seu recorte temporal, propiciar o desenvolvimento de ações reflexivas durante a autoconfrontação, estimulando as análises de cada participante, bem como as trocas advindas entre ele e o pesquisador.

Como opção para um certo nível de coerência entre as análises apresentadas à cada participante, buscamos estabelecer alguns critérios para a seleção dos episódios abrangendo diferentes momentos das aulas e das atividades gravadas. A figura 18 ilustra essa caracterização.

Figura 18 – Protocolo para a seleção dos episódios para a realização da técnica de Autoconfrontação Simples com cada participante



Fonte: Elaborado pelo autor.

Selecionamos um total de oito episódios para cada participante, sendo dois referentes à procedimentos diversos realizados no início das aulas, dois durante o desenvolvimento das mesmas e dois concernentes aos momentos de finalização. Os demais dois episódios restantes foram selecionados tendo em vista a compreensão de momentos que puderam ser enquadrados como imprevistos ou atividades que acabaram saindo do planejamento dos docentes e que puderam nos propiciar importantes elementos em termos de mobilização de saberes inseridos nas práticas pedagógicas. Escolhemos dois episódios para cada um desses momentos tendo em vista termos elementos de comparação e análise mais aprofundados.

Dessa forma, totalizamos oito episódios para cada participante e 48 episódios no total, compreendido as análises dos seis professores colaboradores. Para efeito didático, a figura 19 ilustra algumas cenas selecionadas dos episódios de autoconfrontação de um dos participantes.

Para a realização da técnica de autoconfrontação simples com cada um dos participantes, seguiu-se o seguinte procedimento: após a finalização das observações em campo e das filmagens das atividades, houve um momento prévio de análise das imagens e seleção das cenas a serem transformadas nos episódios que iriam compor cada autoconfrontação. Posteriormente, finalizado o processo de seleção dos episódios, houve o contato com o professor e o agendamento de um dia para a realização do procedimento. Usualmente, essa etapa foi realizada na própria escola na qual o professor ministrava suas aulas, em dia e horário em que ele não

estaria em atividade com os alunos. No entanto, dois colaboradores optaram pela realização do procedimento na universidade pública de origem do pesquisador. Independentemente do local de realização do procedimento, seguiu-se rigorosamente o protocolo estabelecido.

Figura 19 – Imagens ilustrativas de momentos selecionados de alguns dos episódios de Autoconfrontação Simples analisados de um participante em específico



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Autoconfrontação Simples foi realizada com cada participante apenas uma única vez (somente um encontro), de forma que foram passadas as oito cenas uma na sequência da outra, seguida da análise do professor e das perguntas oriundas do pesquisador. Esses questionamentos tiveram como intenção estimular o processo reflexivo e analítico de cada participante referente aos procedimentos adotados e outros parâmetros emergidos durante a realização do procedimento. Todo o processo foi filmado com uma câmera posicionada de acordo com o protocolo estabelecido (o mesmo instrumento utilizado nas filmagens das aulas nas escolas). O quadro 8 ilustra o tempo de realização dessa técnica com cada docente.

Quadro 8 – Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo de gravação em vídeo da Autoconfrontação Simples com cada participante

PARTICIPANTE	TEMPO TOTAL DE GRAVAÇÃO DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES (em minutos)
Professor Colaborador 1 – PC 1	63min13seg
Professor Colaborador 2 – PC 2	50min48seg

Professor Colaborador 3 – PC 3	50min54seg
Professor Colaborador 4 – PC 4	71min05seg
Professor Colaborador 5 – PC 5	55min05seg
Professor Colaborador 6 – PC 6	47min17seg
TOTAL	338min22seg

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após o término do procedimento de Autoconfrontação Simples com cada participante, houve o processo de transcrição dos dados. Para isso, estabelecemos como estrutura a caracterização do episódio em número arábicos (episódio 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e sua respectiva descrição. Ao lado, realizamos a transcrição do procedimento de Autoconfrontação Simples em si, por meio do diálogo entre pesquisador e professor participante. A figura 20 ilustra um exemplo de enxerto desse procedimento com um dos colaboradores.

Figura 20 – Exemplo de enxerto de transcrição de um episódio de Autoconfrontação Simples de um participante em específico

EPISÓDIO	BREVE DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO	TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO
1	- Na quadra, alunos em roda e em pé, professora junto com eles fazendo movimentos de alongamento e flexibilidade; - Professora solicita que os alunos se aproximem para ela dar algumas orientações; - Professora explica a atividade de lutas, dividindo os alunos em duplas e delimitando o espaço para as ações, dizendo que a atividade é com implemento, mas num primeiro momento eles farão sem o material; - Professora delimita as ações que serão válidas (movimento para frente e para trás), demonstrando-os no meio da roda; - Professora explica as 3 armas da esgrima (florete, sabre e espada), dizendo que os alunos simularão as 3, demonstrando brevemente as ações; - Alunos em duplas se espalham pelo espaço e começam a simulação sem os materiais (apenas encostando os dedos uns nos outros); - Professora reforça o local onde poderá ser validado o toque (apenas o tronco); - Fim do episódio. TEMPO TOTAL: 2min36seg.	Entre.: Essa foi a sua explicação, do início da atividade, até o momento que ela começou. Se vc pudesse me dizer qual é o seu objetivo pra essa atividade, porque vc desenvolver a atividade dessa maneira. Contar um pouquinho sobre essa atividade, é esse o princípio da dinâmica. Fale um pouquinho, não tem certo nem errado, mas pra entender um pouco o que vc fez e como vc fez. Prof.: É, essa atividade era pra eles vivenciarem o que eu tinha falado na parte teórica. Eu pedi pra eles fazerem adaptando, mais pra eles vivenciarem, de simular a arma e um pouquinho dos movimentos, porque que nem, tem que adaptar, não tem material, o tempo hábil né, não era... tinha que fazer as espadas mas o tempo não era necessário... mas eu acho que a vivência, essa vivência eu quis que eles conseguissem registrar melhor a teoria. É isso. Entre.: Vc até relata aqui 'ah, como a gente viu no vídeo, o passo é assim'... vc faz sempre essa ponte? Prof.: É... associar pra ficar mais clara... associar teoria e prática... talvez se colocar esse conhecimento na prova eles vão lembrar pela prática né, por ter feito, vivenciado... foi sem nenhuma técnica né, só a vivência em si mesmo pra eles lembrarem, associarem... que toque que é de cada arma... Entre.: É, vc fez a explicação em roda, os alunos estavam em roda e vc explicou a atividade... porque que vc usou esse tipo de procedimento pra explicação da atividade? Prof.: Eu sempre uso a roda, eu acho que a roda nos permite olhar à todos... eu acho que eles se veem e aí eu consigo... eu não fico parada né? Eu dou uma andada pra lá, pra cá... então acho que a roda permite... porque se colocar todos eles de um lado e eu na frente... apesar de eu ainda estar em destaque, por eu estar no meio, eu acho que a roda permite essa interação maior entre eles mesmo... olha, eles já começaram a fazer os movimentos enquanto eu tava explicando né... então eu acho que a roda permite essa maior interação... Entre.: E o fato de vc ter os dividido em dupla, qual foi o motivo? Prof.: Nessa atividade? É porque eu queria que eles fizessem a associação com o movimento mesmo, um contra o outro... só lue assim, eu deixei eles escolherem as duplas e depois eu pedi pra trocar as duplas pra eles verem as habilidades diferentes um do outro né? Às vezes pra um é mais rápido que o outro... pedi pra eles trocarem algumas vezes... Entre.: Vc vislumbra, a partir dessa breve cena, bem pontual, vc vislumbra alguma possibilidade de fazer, ensinar esse mesmo conteúdo, no caso, a esgrima, ou essas mesmas atividades, de alguma outra forma? Se sim, que tipo de alterações ou mudanças seriam possíveis dentro das condições que vc tem aqui? Prof.: Então né, o que eu mais vejo aqui é construir mesmo com eles as espadas de verdade, de jornal... porque aí eles constroem, eles enrolam, eles prendem... esse processo de construção pra depois fazer a prática em si... porque é mais real ainda quando eles tem um implemento, mesmo que feito né? Mas aí, como que o tempo tava curto e o bimestre foi meio atrapalhado desde que eu voltei pra cá, então eu optei por não fazer... então o que eu faria de diferente é mais é a construção da espada... teve anos que eu consegui a espada e construí o escudo de pizza... que aí tinha até tinta... tinha que tocar o escudo... então já fiz assim... esse ano foi mais simplesinho assim porque não deu tempo mesmo, o tempo hábil não era pra isso... Esse ano eu tenho aula simples também, o que eu acho que acaba prejudicando em alguns pontos... mas como quem montou foi a escola... porque se fosse aula dupla teria uma aula pra montar e uma aula pra vivenciar... com uma aula seria só pra montar, porque eles demoram, eles não conseguem, eles pedem ajuda... então a aula simples também acaba sendo um bloqueio... mas tem que fazer né...

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, apesar de ser um procedimento ainda pouco utilizado na área das pesquisas em educação no Brasil e, ainda menos reconhecido dentro do campo da Educação Física, consideramos que a utilização da estratégia de Autoconfrontação Simples possibilitou uma

importante fonte de dados tendo em vista nossos objetivos. Articulada com os outros procedimentos, consideramos que em seu conjunto, foi possível uma ampliação das formas de investigação que nos levaram à compreender o processo de construção da Epistemologia da Prática Profissional dos professores de EF sob o paradigma da racionalidade prática.

4.3.2.4 A Entrevista Narrativa com os professores de Educação Física

Além das observações, gravações das aulas, e realização da técnica de Autoconfrontação Simples, os professores colaboradores participantes do segundo momento de nossa segunda etapa de pesquisa foram entrevistados por meio da perspectiva de suas narrativas de vida para que fosse possível compreender os processos que os constituíram como profissionais e as relações de construção dos saberes por meio de suas próprias histórias (BAUER; GASKELL, 2004). A trajetória de vida é, de acordo com Soares L.E. (1994) um modo de captar o que acontece na intersecção do individual com o social, permitindo que os elementos do presente sejam fundados com as evocações passadas. É ainda uma estratégia interessante no que corresponde a análise da construção da identidade profissional, bem como permite que o estudo seja menos enviesado, uma vez que as perguntas não são, por si, direcionadas a um determinado questionamento específico, o que pode culminar em um direcionamento das respostas ao que se pretende analisar (DEMO, 1986).

De acordo com Bauer e Gaskell (2004) as narrativas contribuem para que os entrevistados se lembrem dos acontecimentos que foram os constituindo enquanto pessoas ao longo de suas trajetórias, havendo menor interferência do pesquisador, pois ele não direciona ou enviesa os discursos dos participantes. Ela não tem a consistência em termos de volume de informações de outros procedimentos, a exemplo da história de vida, mas permite um aprofundamento nas perspectivas históricas dos sujeitos entrevistados.

Como salienta Josso (2004), não se trata apenas de analisar e/ou descrever linearmente o conjunto de acontecimentos que constitui a vida dos participantes do estudo, no caso, os professores de Educação Física. Assim, analisar as narrativas acerca de parte dos acontecimentos ao longo da trajetória de vida revela formas e sentidos múltiplos vinculados às existências dos sujeitos em suas singularidades e pluralidades, bem como o caráter processual da formação, da constituição profissional e da vida como um todo. A ação da análise da trajetória de vida se traduz, ainda de acordo com Josso (2004), em um procedimento potencialmente importante na compreensão dos projetos de vida e na constituição do imaginário como dimensão da construção de si, ambos elementos fundamentais na perspectiva da formação docente.

Goodson (1992), por sua vez, ressalta que estudos sobre a vida dos professores contribuem com as análises históricas e contemporâneas da prática docente, permitindo a compreensão da interseção da trajetória de vida com a história da sociedade, buscando esclarecimentos sobre as escolhas, contingências e opções que os indivíduos se deparam. Dessa forma, após as observações das aulas, as entrevistas vinculadas à história dos docentes participantes do estudo puderam contribuir com as análises sobre como é fundamentada e sistematizada a epistemologia da prática profissional desses professores. Além disso, apesar de individualizadas e levarem em consideração a dimensão subjetiva de cada participante, por meio da análise das trajetórias dos professores foi possível compreender aspectos em comum que permitiram a realização de inferências para a compreensão das práticas sociais referentes ao grupo pesquisado, dentro de nosso recorte de pesquisa. Essa perspectiva foi analisada na Educação Física brasileira, dentre outros, por Amorim e Ramos (2010).

Shulman (1987b) destaca a importância da pesquisa em educação no que se refere à combinação de procedimentos que possam analisar as práticas profissionais dos professores inseridas nos contextos em que acontecem. Ainda, de acordo com o autor, esses estudos devem ser realizados por meio da combinação de procedimentos como observações e entrevistas, para que se possa tanto compreender suas opiniões, crenças e representações, quanto suas práticas, saberes tácitos e formas de desenvolvimento das ações pedagógicas e didáticas nos mais variados contextos (SHULMAN, 1987b).

Nóvoa (1992) considera que as questões vinculadas à história dos profissionais do magistério tem se constituído em uma importante fonte de informação sobre a prática profissional, contribuindo com os processos de formação de professores, fato que deve ser ainda melhor explorado nas investigações na Educação Física escolar. Para isso, as narrativas de vida seguiram três eixos de direcionamento: o primeiro, relacionado até o período anterior à entrada no curso de formação em Educação Física, o qual denominamos de socialização primária; o segundo, que compreende o momento de escolha do curso e da realização da formação profissional em Educação Física, denominado de socialização secundária; e, finalmente, o terceiro, vinculado à inserção profissional até o momento da entrevista, o qual intitulamos de socialização terciária. Em todos os momentos o mote da trajetória de análise foi a construção, mobilização e utilização dos saberes e os processos formativos que foram sendo desenvolvidos para e pelos professores participantes a partir dos contextos de ação profissional⁸⁰.

⁸⁰ Para maiores informações sobre esse procedimento, vide o Apêndice I, intitulado “*Roteiro de Entrevista – Professores Colaboradores*”.

Por se tratar do aprofundamento e da articulação de procedimentos advindos das demais técnicas utilizadas, participaram dessas entrevistas os mesmos seis professores colaboradores. Os procedimentos por meio da trajetória de vida ocorreram sempre ao final do processo de observação e também posteriormente à realização das ações de Autoconfrontação Simples. Para isso, foi agendado um dia e horário de preferência para cada participante, dentro de sua disponibilidade. Essas entrevistas ocorreram na maior parte das vezes nas escolas em que os professores ministravam suas aulas, com exceção de dois colaboradores, que optaram pelo encontro na universidade de realização do estudo. O aparelho utilizado foi uma câmera marca Sony modelo Hdr-hc1 Hdv 1080i Handycam Camcorder. O quadro 9 apresenta a relação de participantes e o tempo total para a realização de cada entrevista.

Quadro 9 – Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo à entrevista por meio da trajetória de vida

PARTICIPANTE	TEMPO TOTAL DA ENTREVISTA PELA TRAJETÓRIA DE VIDA (em minutos)
Professor Colaborador 1 – PC 1	83min43seg.
Professor Colaborador 2 – PC 2	68min50seg.
Professor Colaborador 3 – PC 3	56min39seg.
Professor Colaborador 4 – PC 4	92min48seg.
Professor Colaborador 5 – PC 5	92min37seg.
Professor Colaborador 6 – PC 6	89min00seg.
TOTAL	483min37seg.

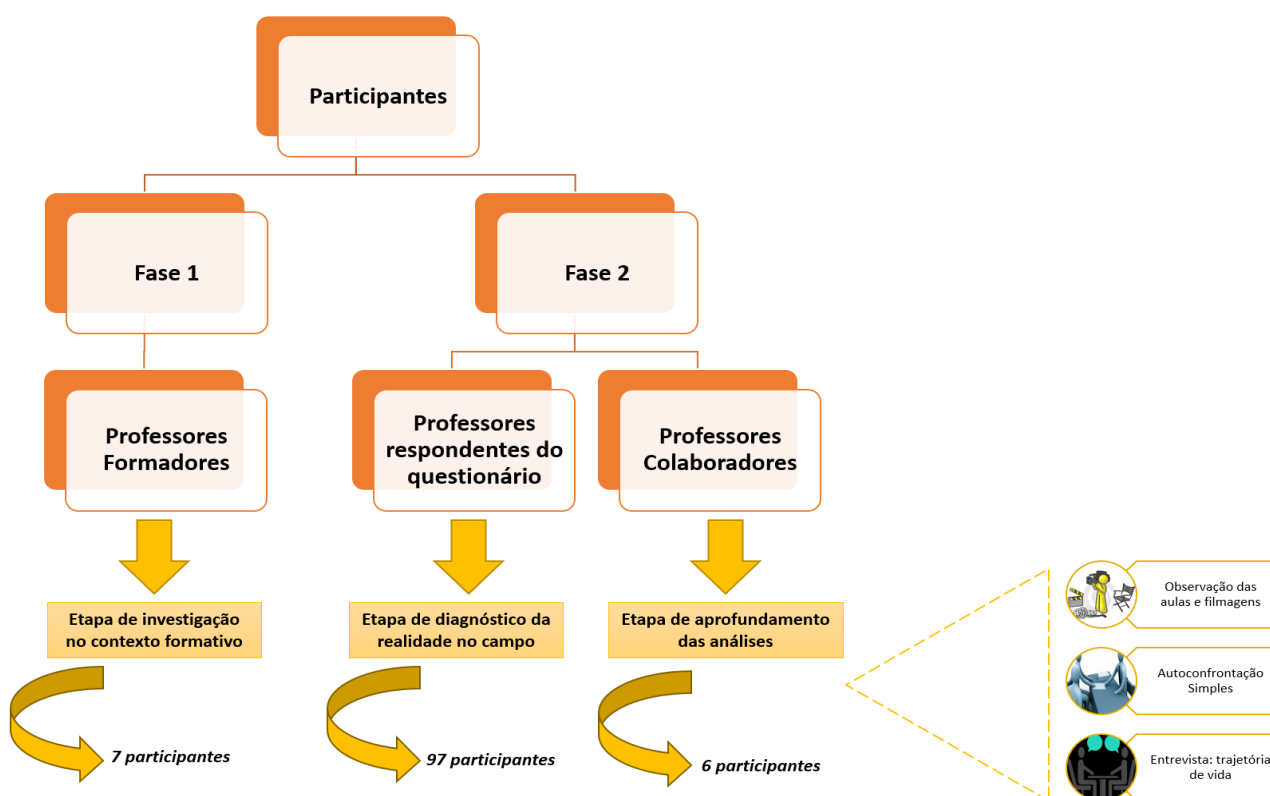
Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante ressaltar que, além da importância de se compreender ao menos em parte a história de vida, a trajetória de cada participante, seus saberes, suas representações sobre a Educação Física e sobre a docência, seu histórico de formação, memórias, eventos marcantes e experiências significativas, as entrevistas permitiram ainda a promulgação de importantes relações entre as práticas profissionais e os saberes mobilizados no campo profissional e suas histórias pessoais e os saberes construídos historicamente por cada um. Com base nesse conjunto articulado e representativo de dados compusemos nosso *corpus* de dados de nosso trabalho.

4.4. Participantes

Com relação aos participantes do estudo, temos como composição diferentes atores sociais oriundos de cada uma das fases da pesquisa. Na primeira fase, participaram, como já explicitado anteriormente, os sete professores formadores (vinculados às disciplinas de estágio curricular supervisionado e prática de ensino) oriundos das universidades públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física. Na segunda fase tivemos dois grupos de participantes: o primeiro composto pelos docentes que responderam ao questionário diagnóstico e o segundo, por sua vez, foi composto pelos professores colaboradores selecionados a partir do questionário para a etapa de aprofundamento das análises. A figura 21 ilustra essa composição.

Figura 21 – Organograma representativo das fases da pesquisa com a caracterização de seus respectivos participantes

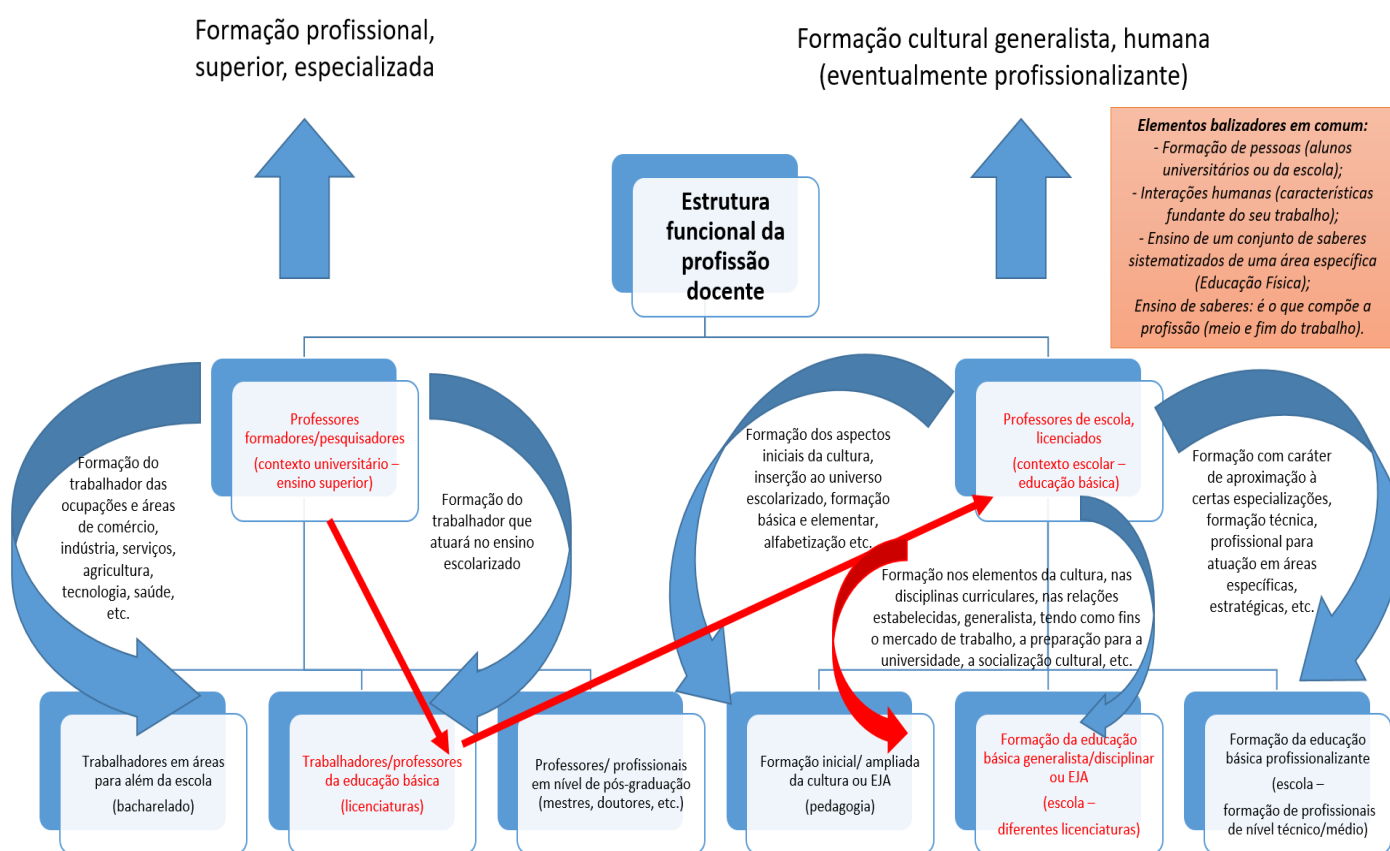


Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos de delimitação de cada uma das fases da pesquisa, nós já procuramos explicar e justificar os motivos que nos levaram a estabelecer o delineamento da pesquisa dessa maneira. De forma didática, elaboramos uma figura representativa a qual denominamos de “Estrutura funcional da profissão docente”. Essa representação, em caráter didático, busca

apresentar, sob o ponto de vista teórico da profissionalização, a partir da fundamentação do trabalho docente, a estrutura em termos de construção social da profissão docente e suas diferentes vertentes. Procuramos demonstrar como elas se relacionam em específico para o desenvolvimento de nosso recorte de pesquisa. A figura 22 demonstra didaticamente essa representação.

Figura 22 – Representação social da estrutura funcional da profissão docente e suas inter-relações para nosso recorte de estudo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em linhas gerais, basicamente, dividimos a estrutura funcional da profissão docente em dois grupos de profissionais: os formadores, inseridos nas instâncias formativas (tais como as universidades) que buscam formar profissionais para o mercado de trabalho e os professores de escola, inseridos nesse ambiente específico, cuja orientação se refere à formação de crianças, jovens e adultos dentro do processo de escolarização formal.

O grupo de formadores, de forma geral, tende a formar profissionais em três instâncias diferentes: aqueles que irão se inserir por meio de cursos de bacharelado, aqueles que se inserirão no mercado por meio de cursos de licenciatura e, ainda, os que procurarão uma formação em nível mais elevado em termos de pesquisa (a pós-graduação). No presente recorte,

nos interessamos pela formação dos professores, isto é, dos cursos de licenciatura, mais especificamente, na Educação Física.

Já no que se refere à formação escolarizada, o grupo de professores inseridos nessa dimensão apresenta basicamente três instâncias diferenciadas: a formação inicial e ampliada (alfabetização, letramento, socialização, etc.), fundamentalmente exercida por pedagogos. A formação generalista referente aos diferentes componentes curriculares e presente tanto no ensino fundamental, quanto médio e ainda na Educação de Jovens e Adultos e, por fim, a formação técnica e profissionalizante também possível nessa esfera. Nesse contexto, nos interessamos pelo segundo grupo de professores, cuja representação se refere à formação no interior dos aspectos culturais mais generalistas vinculados aos diferentes componentes curriculares, mais especificamente, aos docentes de Educação Física.

As setas representadas em cor vermelha (apresentadas em linha reta) da figura 22 ilustram justamente a relação entre o processo formativo por meio da sua estruturação entre formação profissional dos professores licenciados e seu posterior exercício no âmbito da escola. É dentro dessa articulação formativa que nos atentamos para a construção de nosso objeto de estudo, justificando-se assim a necessidade de trazermos olhares analíticos tanto para o grupo de professores formadores, quanto para o de professores colaboradores, dentro de nosso recorte metodológico. Cabe ressaltar que essa a figura é apenas ilustrativa e não contempla as especificidades do eixo da pós-graduação. Além disso, ela segue uma orientação de hierarquia formativa baseada na lógica de atuação legal. Consideramos evidente ressaltar, no entanto, que uma pessoa formada em licenciatura em Educação Física, por exemplo, não necessariamente irá atuar na função de professor de escola e talvez nem sequer atue dentro desse campo em específico.

Dessa forma, procuramos apresentar a caracterização específica de cada um dos participantes do estudo dentro de suas respectivas fases.

4.4.1 Professores Formadores – descrição dos docentes participantes da primeira fase da pesquisa

Conforme já ressaltado, o grupo de Professores Formadores compuseram uma amostra representativa oriunda de participantes que pudessem representar, dentro de nossas especificidades investigativas, a instância formativa da universidade. Por isso, participaram

docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de São Paulo, por meio dos procedimentos e critérios já apresentados.

O grupo investigado nessa primeira etapa foi composto por sete docentes vinculados às seis universidades públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física. Nesse momento, apresentamos um delineamento geral desses professores por meio da descrição de suas características gerais e identificação de acordo com as condutas éticas preconizadas pelo estudo. As características gerais podem ser visualizadas pelo quadro 10.

Quadro 10 – Identificação e caracterização do grupo de Professores Formadores participantes da primeira fase de desenvolvimento do estudo

Identificação	Idade	Sexo	Tempo de docência – Ensino Superior (em anos)
Professor Formador 1 – PF 1	49	Masculino	12
Professor Formador 2 – PF 2	48	Masculino	17
Professor Formador 3 – PF 3	40	Feminino	14
Professor Formador 4 – PF 4	40	Feminino	09
Professor Formador 5 – PF 5	49	Feminino	17
Professor Formador 6 – PF 6	46	Masculino	17
Professor Formador 7 – PF 7	35	Feminino	06
MÉDIA	43 anos e 10 meses	–	15 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4.2 Professores Colaboradores – descrição dos docente participantes da segunda fase da pesquisa

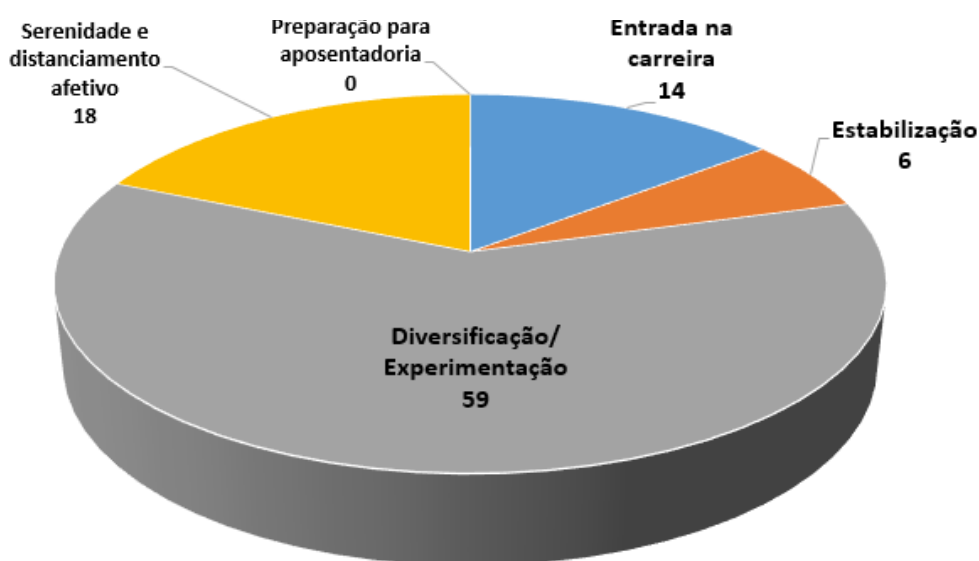
O grupo de professores da segunda fase do estudo se diferencia em dois: um mais ampliado, representado pelos respondentes dos questionários e um mais específico, composto pelos Professores Colaboradores da etapa de aprofundamento das análises realizadas. Descreveremos cada um deles a seguir.

4.4.2.1 Caracterização dos participantes respondentes do questionário inicial diagnóstico

Os professores de Educação Física respondentes do questionário inicial diagnóstico (n = 97) foi composto por um grupo heterogêneo em termos de características e especificidades. Tal fato se deve tendo em vista justamente a realização de uma pesquisa exploratória em caráter de diagnóstico da realidade.

Em termos gerais, os participantes respondentes do questionário apresentaram média de idade de 43,55 anos (desvio padrão de 10,92 anos). Em relação ao tempo de docência, a média foi de 16,04 anos (desvio padrão de 9,81 anos). Por se tratar de um grupo bastante heterogêneo, procuramos alocar os participantes dentro das fases da carreira estabelecidas por Huberman (1995). A visualização da categorização dos participantes pode ser compreendida no gráfico da figura 23.

Figura 23 – Categorização dos professores de Educação Física respondentes do questionário inicial diagnóstico de acordo com as fases da carreira de Huberman (1995)



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a tipologia de Huberman (1995), cuja inserção dentro dos estudos em educação tem sido bastante proeminente, consideramos que da nossa amostra dos 97 professores pesquisados, 59 estão na fase de experimentação/diversificação (61%); 18 estão na fase de serenidade e distanciamento afetivo (19%); 14 na fase de entrada na carreira (14%); e 6 na fase de estabilização (6%). Não houve participantes inseridos na etapa final de preparação para a aposentadoria de acordo com o tempo de serviço estipulado por Huberman (1995).

Uma vez que as fases apresentadas por Huberman (1995; 1992) representam distintas etapas da carreira profissional dos professores, alguns autores tem procurado simplificar essa categorização. Assim, à esteira de Hargreaves e Fullan (2012), compreendemos que podemos discernir acerca de três grandes grupos compostos por fases distintas da carreira: iniciantes; consolidação da profissão; e transição e finalização. Essas três etapas podem facilitar as análises em momentos mais delimitados e específicos. O gráfico da figura 24 apresenta essa perspectiva de acordo com os professores pesquisados nos questionários.

Figura 24 – Categorização dos professores de Educação Física respondentes do questionário inicial diagnóstico de acordo com as fases da carreira de Hargreaves e Fullan (2012)



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a categorização de Hargreaves e Fullan (2012), podemos considerar que 60 professores estão na fase de consolidação na profissão (62%), 19 professores estão no início da carreira e, portanto, podem ser considerados iniciantes (20%) e 18 professores estão na fase de transição e finalização da carreira (18%). Essa categorização em três fases permite uma compreensão mais clara de alguns momentos chaves da carreira docente, os quais serão retomados quando da discussão e análise de nossos dados.

Ainda na caracterização de nossa amostra de participantes do questionário inicial, podemos considerar que 58 são mulheres (60%) e 39 são homens (40%). Além disso, investigamos se esses professores recebem estagiários para ações diversas em suas escolas, considerando essa questão como importante do ponto de vista formativo de novos profissionais na carreira docente, bem como possibilitando certas aproximações desses participantes com o âmbito do ensino superior em alguma instância. Como respostas consideramos que 64 professores os recebem (66%) e 33 afirmaram não receberem estagiários (34%).

Os dados provenientes a essa parte do estudo pode ser analisado no capítulo 6, intitulado *“Diagnosticando a realidade: panorama dos docentes participantes, processos reflexivos e suas implicações para a atuação profissional na Educação Física”*.

4.4.2.2 Caracterização dos participantes na etapa de aprofundamento das análises

O grupo formado pelos Professores Colaboradores foi o que realizamos a maior parte dos procedimentos, ou seja, aquele em que nós mais nos aproximamos tendo em vista o desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa, seja pelas observações com diários de campo e filmagens, seja por meio da Autoconfrontação Simples, quanto também a partir da realização das entrevistas através da trajetória de vida. Conforme já explicitado, esses professores

compuseram um número de seis participantes, oriundos das instituições investigadas na primeira fase da pesquisa.

A descrição detalhada desse grupo também será apresentada posteriormente, tendo em vista que os procedimentos de processamento e análise dos dados coletados. Apresentamos, nesse momento, um delineamento geral a partir de algumas incursões preliminares advindas da caracterização geral desses participantes, os quais correspondem em colaboradores importantes para o desenvolvimento metodológicos aqui descrito. Os dados concernentes à esses participantes podem ser analisados por meio do quadro 11.

Quadro 11 – Identificação e caracterização do grupo de Professores Colaboradores participantes da etapa de aprofundamento da segunda fase do estudo

Identificação	Idade	Sexo	Tempo de docência na Educação Básica em Educação Física (em anos)	Fase de desenvolvimento da carreira – segundo Huberman (1995)	Nível de ensino que ministra aulas
Professor Colaborador 1 – PC 1	33	Feminino	10	Diversificação e experimentação	Fundamental II e Médio
Professor Colaborador 2 – PC 2	36	Masculino	10	Diversificação e experimentação	Fundamental II e Médio
Professor Colaborador 3 – PC 3	26	Feminino	4	Estabilização	Infantil e Fundamental I
Professor Colaborador 4 – PC 4	50	Masculino	21	Diversificação e experimentação	Fundamental II e Médio
Professor Colaborador 5 – PC 5	47	Feminino	23	Diversificação e experimentação	Fundamental I
Professor Colaborador 6 – PC 6	29	Feminino	5	Estabilização	Fundamental I e Fundamental II
MÉDIA	36 anos e 10 meses	–	12 anos e 2 meses		

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5 Análise dos resultados

A análise dos dados desse trabalho foi composta por alguns procedimentos distintos, cada qual advindo de uma determinada fase de desenvolvimento da pesquisa. Assim, há a análise especificada de ao menos quatro grupos de dados diferenciados:

- 1) Análise de conteúdo das entrevistas com os professores formadores;**
- 2) Análise de conteúdo, descritiva e em porcentagem dos dados dos questionários diagnósticos aplicados;**

3) Análise de conteúdo das gravações da técnica de Autoconfrontação Simples e sua triangulação com os diários de campo das observações das práticas;

4) Análise de conteúdo das entrevistas por meio da trajetória de vida dos professores colaboradores.

Em linhas gerais, perpassa todo o conjunto de dados a realização da técnica de **análise de conteúdo**, a qual contextualizamos a seguir.

Tendo em vista os procedimentos estabelecidos, optamos pela realização da análise de conteúdo, a qual, de acordo com Bardin (1991), é um referencial metodológico com potencial de aplicação a discursos diversos e que visa compreender estruturas e modelos submersos nos fragmentos das mensagens, uma vez se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para a autora: “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1991, p. 31). Marconi e Lakatos (1982) acrescentam ainda que a finalidade dessa técnica de análise de dados é justamente descrever sistematicamente o conteúdo das comunicações, o qual exige um olhar bastante apurado por parte do pesquisador, bem como a organização dos procedimentos tendo em vista critérios de análise bem estabelecidos.

Bardin (1991) afirma também que a análise de conteúdo deve seguir três etapas para a concretização do processo, intitulados pela autora de “polos cronológicos”: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados, realização das inferências e interpretação*. Vejamos especificamente cada uma dessas fases a seguir.

A pré-análise: definida como as estratégias para a coleta dos dados e a organização do material tendo em vista a constituição do *corpus* de investigação para posterior análise;

A exploração do material: composta pela codificação, classificação (usualmente por meio das unidades de registro e de contexto) e categorização dos dados, na busca por sínteses de dados coincidentes, divergentes e neutros, localizados nas mensagens;

O Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: representado pelo aprofundamento da análise da etapa anterior, desvendando o conteúdo latente dos dados manifestados nas mensagens, sua categorização e análises decorrentes, por meio da realização de inferências e interpretações diversas subsidiadas pelos resultados obtidos.

Para Bardin (1991), a análise de conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. O método para a análise de conteúdo apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência. Dessa forma, os dados advindos das entrevistas semiestruturadas com os professores formadores (primeiro

agrupamento de dados) foram categorizados em unidades temáticas que emergiram dos discursos. Da mesma forma, os resultados advindos do aprofundamento das análises com os professores colaboradores (Autoconfrontação Simples, observação das práticas e entrevistas por meio da trajetória de vida) também foram apresentados por meio de categorias temáticas. Difere um pouco desse processo os resultados dos questionários diagnósticos que foram tratados em um primeiro momento de forma quantitativa por meio de estatística descritiva e porcentagens e, em um segundo momento, qualitativa, a partir da análise de conteúdo dos dados de cada questionário.

A análise buscou ainda uma interseção entre os postulados advindos do âmbito acadêmico-universitário representado pelos discursos dos professores formadores com as análises das práticas e histórias de vida provenientes dos professores colaboradores de Educação Física participantes do presente estudo. Esse processo objetivou comparar, confrontar e delinear os discursos e representações do âmbito acadêmico dos professores formadores e a prática pedagógica dos professores de Educação Física (professores colaboradores), buscando fundamentar e sistematizar a Epistemologia da Prática Profissional de docentes deste componente curricular inserido na perspectiva da racionalidade prática.

Em termos de organização dos resultados obtidos pela realização das diferentes fases da análise de conteúdo, seguimos os postulados de Bardin (1991) a partir do procedimento de categorização, considerado como um processo de tipo estruturalista e que comporta duas etapas: a primeira, intitulada “*inventário*”, que busca isolar os elementos analisados; e a segunda, denominada “*classificação*”, que objetiva repartir os elementos, impondo certa organização às mensagens. Assim:

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado [sic] em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1991, p. 117).

De acordo com Bardin (1991) a categorização tem como principal objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, evitando a introdução de desvios no material. Para isso, é fundamental que as categorias sigam os seguintes critérios: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; produtividade. Seguindo tais assertivas, pode-se estabelecer duas formas de estipulação das categorias. A primeira, *à priori*, ocorre anterior ao processo de imersão à campo, procedimento por “caixas” na linguagem de Bardin (1991) A segunda, por sua vez, *à posteriori*, é denominada de “milha”, uma vez que o sistema

de categoria não é provido antes do resultado da classificação análoga e progressiva dos elementos, por isso, os títulos das categorias são fornecidos ao final da operação de análise. Para o presente estudo, seguimos esse segundo processo de estipulação das categorias, as quais emergiram a partir das análises empreendidas e não *à priori*.

Para o tratamento dos dados utilizamos uma ferramenta que nos permitiu a análise a partir da digitalização de boa parte dos procedimentos. Trata-se do uso do software NVIVO (edição 11.0 para Windows, versão Starter). Esse dispositivo comportou uma ampliação considerável na construção analítica de nosso *corpus* de dados, tendo contribuído substancialmente para os processos arrolados durante os diferentes procedimentos empreendidos.

Todos os procedimentos éticos referentes às pesquisas científicas foram considerados integralmente, ao longo de todas as etapas da pesquisa. Dessa forma, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável pelo desenvolvimento da investigação (Unesp Rio Claro), por meio da Plataforma Brasil e aprovado sob o número 34549014.400005465 de 06/08/2014. Todos os participantes foram resguardados em termos de condutas éticas em pesquisa por meio da ciência com relação aos processos desenvolvidos, comprovados a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸¹, autorizando sua participação, tendo as dúvidas sanadas, bem como podendo solicitar sua exclusão na participação em qualquer momento, se assim fosse desejado.

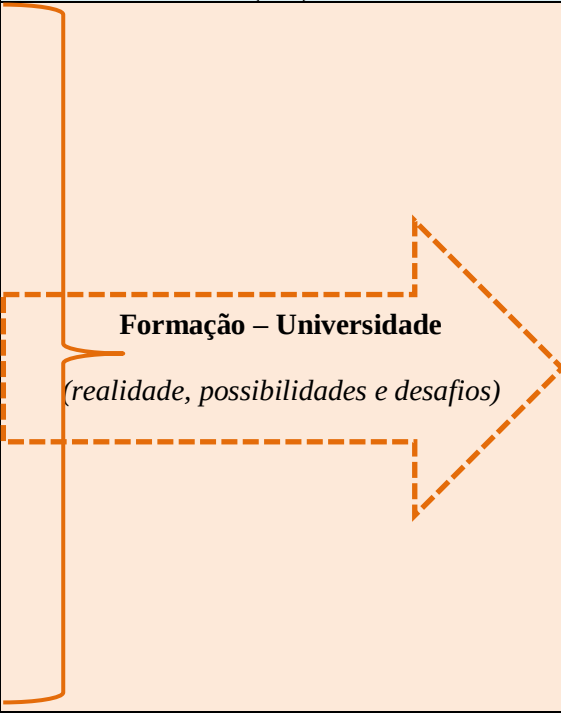
Sendo assim, procuraremos, nesse momento final de nosso quadro metodológico, apresentar uma breve descrição das análises realizadas em cada uma das etapas realizadas. Importante salientar que tendo em vista a organização da tese, apresentamos os Resultados juntamente com a Discussão dos dados, integrando e articulando os procedimentos entre si.

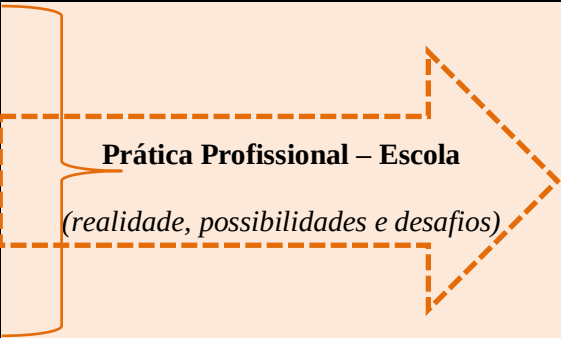
4.5.1 Análise de conteúdo das entrevistas com os professores formadores

O primeiro bloco de análise se refere às entrevistas semiestruturadas com os professores formadores, os agentes do campo acadêmico entrevistados para a obtenção dos dados de parte dos objetivos pretendidos com essa investigação (nomeadamente, o objetivo específico 1). Para concretizar nosso empreendimento analítico, desenvolvemos a descrição de cada um dos procedimentos explicitados anteriormente. De forma sintética, o quadro 12 apresenta a descrição dos processos referentes a essa fase da pesquisa de modo específico.

⁸¹ Para a leitura do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) vide apêndices C e D, referentes aos termos dos professores formadores e professores colaboradores, respectivamente.

Quadro 12 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores formadores de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)

FASES (polos cronológicos)	AÇÕES (descrição dos procedimentos adotados e realizados)	
1ª Fase: Pré-análise	Escolha dos documentos – <i>corpus</i> de análise	7 entrevistas, total de 89 páginas de transcrições.
	Preparação do material	Envio ao software NVIVO (fontes internas)
	Formulação de hipóteses e objetivos	<i>“Identificar e analisar no discurso de professores formadores como a prática pedagógica é compreendida e desenvolvida nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, investigando a relação entre os saberes docentes e a formação profissional, bem como a mediação de saberes e práticas desenvolvida entre universidade e escola no interior da formação inicial e suas implicações ao processo de profissionalização do ofício docente”.</i>
	Elaboração de indicadores	- Análises acerca da formação inicial; - Importância dos processos formativos iniciais e continuados; - Saberes Docentes; - Relações entre universidade e escola; - A carreira docente e a profissão de professor. - Relações entre prática pedagógica e formação profissional.
	Leitura flutuante	Sinalização no texto e marcações importantes.
2ª Fase: Exploração do material (codificação)	UNIDADES DE REGISTRO (UR)	UNIDADES DE CONTEXTO (UC)
	- História de vida e aspectos pessoais; - Deficiência, inclusão e diversidade; - Formação: concepções, definições, proposições e descrição; - Formação – Estágio: contextualização; - Formação – Estágio: descrição e caracterização; - Formação – Estágio: problemas e desafios; - Formação – Estágio: propostas e possibilidades; - Formação: estratégias de ensino; - Formação continuada; - Formação – Projetos de Extensão; - Formação – Pesquisas; - Formação – PIBID; - Formação: problemas e desafios; - Formação: saberes;	 Formação – Universidade <i>(realidade, possibilidades e desafios)</i>

	- Prática profissional: problemas e desafios; - Prática profissional: currículos oficiais; - Prática profissional: realidade escolar; - Prática profissional: equipe gestora escola; - Prática profissional: trabalho coletivo e colaborativo.	
3ª Fase: Tratamento dos resultados e categorização (inferência e interpretação)	ANÁLISE CATEGORIAL (Categorização/Inferência)	
	DESAFIOS FORMAÇÃO PROFISSIONAL - Estrutura curricular anacrônica: fragmentação, confinamento e distanciamento da formação inicial com a realidade da prática profissional; - As dificuldades na transformação do <i>habitus</i> de aluno para o <i>habitus</i> profissional e a compreensão do <i>modus operandi</i> do professor de Educação Física; - A falta de lugar da prática nos currículos formativos no campo da formação profissional em Educação Física; - Idiossincrasias na relação entre universidade e escola. INSERÇÃO/ INTERVENÇÃO PROFISSIONAL - Falta de acompanhamento na inserção profissional e as dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes; - Dificuldades em se formar para uma realidade profissional desafiante; - Práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições formativas na realidade profissional e a incapacidade da universidade em transformar saberes e fazeres cristalizados; - Desinteresse pela licenciatura e desvalorização profissional do professor de Educação Física.	POSSIBILIDADES FORMAÇÃO PROFISSIONAL - Definições de formação profissional e suas representações para a constituição docente dos professores de Educação Física em formação; - O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física; - Estratégias formativas e as possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Projetos de Extensão, Formações continuadas, etc.; - Saberes necessários à formação para a prática profissional na Educação Física; - Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do “<i>agir na urgência e decidir na incerteza</i>”; - As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física. INSERÇÃO/ INTERVENÇÃO PROFISSIONAL - O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física; - O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da descrição de cada um dos procedimentos assinalados em cada fase da análise de conteúdo, culminamos na consideração de dois grandes blocos de categorias temáticas (eixos), um envolvendo os desafios apontados pelos conteúdos manifestados nas falas dos participantes, outro com relação às perspectivas propositivas (possibilidades) apresentadas por eles. Desmembram-se desses eixos duas grandes categorias, uma vinculada à formação profissional, a qual abordou os desafios e possibilidades oriundas dos discursos dos participantes no que concerne o âmbito formativo e outra ligada à inserção/intervenção

profissional, também abordando os desafios e possibilidades, mas especificamente ligados à prática pedagógica no contexto escolar.

No **eixo desafios**, na **categoria formação profissional** estabelecemos a consideração de **quatro subcategorias**, a saber: *“estrutura curricular anacrônica: fragmentação, confinamento e distanciamento da formação inicial com a realidade da prática profissional”*; *“as dificuldades na transformação do habitus de aluno para o habitus profissional e a compreensão do modus operandi do professor de Educação Física”*; *“a falta de lugar da prática nos currículos formativos no campo da formação profissional em Educação Física”*; *“Idiossincrasias na relação entre universidade e escola”*.

No **eixo desafios**, na **categoria inserção/intervenção profissional** também houve o estabelecimento de **quatro subcategorias**: *“falta de acompanhamento na inserção profissional e as dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes”*; *“dificuldades em se formar para uma realidade profissional desafiante”*; *“práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições formativas na realidade profissional e a incapacidade da universidade em transformar saberes e fazeres cristalizados”*; *“desinteresse pela licenciatura e desvalorização profissional do professor de Educação Física”*.

No **eixo possibilidades**, na **categoria formação profissional**, desmembraram-se **seis subcategorias**: *“definições de formação profissional e suas representações para a constituição docente dos professores de Educação Física em formação”*; *“o contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física”*; *“estratégias formativas e as possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Projetos de Extensão, Formações continuadas, etc.”*; *saberes necessários à formação para a prática profissional na Educação Física*; *“formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do ‘agir na urgência e decidir na incerteza’”*; *“as práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física”*.

Finalmente, no **eixo possibilidades**, na **categoria inserção/intervenção profissional** foram geradas a partir da análise de conteúdo **duas subcategorias**, a saber: *“o fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física”*; *“o trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física”*.

Vale ressaltar que todas as análises partiram da formulação do objetivo específico 1, vinculado aos professores formadores. Salientamos ainda que os dados coletados permitiram o estabelecimento de muitas outras categorizações e subdivisões as quais não serão analisadas

especificamente nesse trabalho por fugir do objetivo específico estabelecido, mas poderão compor a formulações de outros trabalhos decorrentes desse processo. A análise dos resultados e discussão pormenorizada de cada categoria e subcategoria a respeito dos professores formadores encontra-se no capítulo 5 dessa tese.

4.5.2 Análise de conteúdo, descritiva e em porcentagem dos dados dos questionários diagnósticos aplicados

O segundo eixo de investigação do presente estudo teve como foco realizar um processo de identificação e análise das representações de professores de Educação Física acerca da prática pedagógica e do trabalho docente através de processos de reflexão sobre a prática a partir de determinados elementos propostos por um questionário, tais como a análise do evento aula, o planejamento das ações e as rotinas de trabalho, as reflexões oriundas das ações profissionais, entre outros. Buscou-se, assim, realizar um diagnóstico inicial com uma amostra de professores desse componente curricular tendo em vista a fundamentação crítica a partir da compreensão de Epistemologia da Prática Profissional atrelada à perspectiva dos saberes docentes e da profissionalização do ensino.

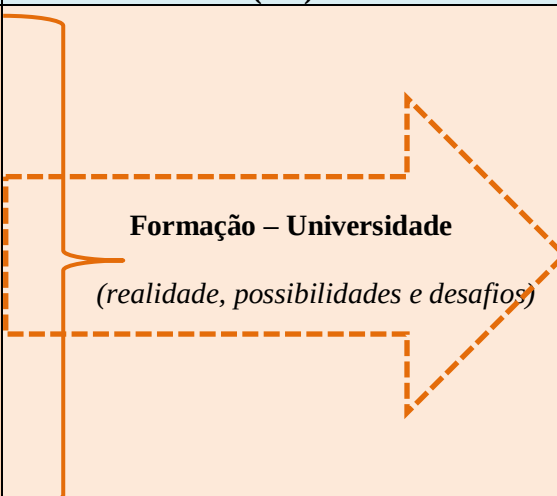
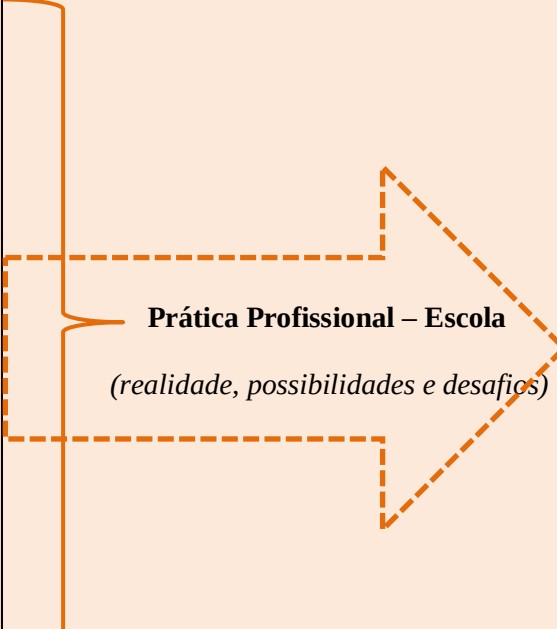
Esse diagnóstico foi realizado com uma amostra da população de professores de Educação Física dentro do contexto estipulado por nosso recorte de pesquisa e delimitado pela conveniência na aplicação do instrumento, seguindo os critérios estabelecidos e a descrição efetivada e apresentada no item 4.4.2.1. De posse dos dados coletados por meio do instrumento desenvolvido estabelecemos um panorama geral diagnóstico acerca do processo de reflexão sobre a prática pedagógica e de fundamentação dos saberes docentes em situações concretas de desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente, as quais tiveram um duplo papel em nosso estudo: o primeiro se referiu à analisar como esse grupo de participantes tem procurado compreender a prática profissional e a constituição dos saberes que são base da profissão docente e o segundo, como desmembramento desse processo, está relacionado à delimitação de uma amostra de professores respondentes do questionário para a realização das demais etapas dessa fase da pesquisa, permitindo-nos escolher alguns participantes para o desencadeamento do processo de aprofundamento da investigação.

Por meio dos dados oriundos do questionário inicial diagnóstico foi possível analisar uma série de informações que nos permitiu planificar o entendimento dos professores participantes de modo a compreender de modo geral como eles se relacionam com o trabalho,

como planejam suas ações e como tem sido o processo de ensino e aprendizagem no interior da Educação Física escolar. Nesse sentido, buscamos elaborar um dispositivo que pudesse suscitar e fomentar formas de reflexão crítica sobre determinados aspectos da prática profissional na docência da EF e suas relações com os saberes e práticas vinculados ao trabalho. Baseados em Smyth et al. (1999) e Smyth (1992) elaboramos o instrumento tendo em vista nos atentar aos aspectos e perspectivas práticas das ações urgentes que de fato preocupam os professores no cotidiano do trabalho docente através dos descritores vinculados à aula: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*. Dessa forma e em linhas gerais, o quadro 13 apresenta a descrição dos principais procedimentos analíticos referentes a essa etapa de realização da pesquisa de modo específico.

Quadro 13 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo e Análise Descritiva empreendida referente aos dados dos questionários diagnósticos com os professores de Educação Física

FASES (polos cronológicos)	AÇÕES (descrição dos procedimentos adotados e realizados)	
1ª Fase: Pré-análise	Escolha dos documentos – <i>corpus</i> de análise	97 questionários, com 15 questões cada (entre alternativas e dissertativas) compondo 2 folhas a serem preenchidas, totalizando 194 páginas transcritas.
	Preparação do material	Envio aos softwares Excel (versão 2013) e NVIVO (fontes internas).
	Formulação de hipóteses e objetivos	<i>“Identificar e analisar as representações de professores de Educação Física acerca da prática pedagógica e do trabalho docente por meio dos processos de reflexão sobre a prática a partir da análise do evento aula, plano de aula e rotinas de trabalho, tendo em vista a fundamentação crítica a partir da compreensão dessa Epistemologia da Prática Profissional”.</i>
	Elaboração de indicadores	- Caracterização da amostra e dados gerais; - Recebimento de estagiários; - Motivos para a escolha e permanência na área/profissão; - Análise do evento aula; - Plano de aula e planejamento pedagógico; - Prática reflexiva; - Compreensão de rotinas e análise sobre a prática; - Desafios da profissão; - O trabalho interdisciplinar; Formação continuada e desenvolvimento profissional.
	Leitura flutuante	Sinalização no texto e marcações importantes.

	UNIDADES DE REGISTRO (UR)	UNIDADES DE CONTEXTO (UC)
2ª Fase: Exploração do material (codificação)	- História de vida e aspectos pessoais; - Processo de escolha pela profissão; - Formação profissional inicial e suas possibilidades e desafios; - Importância da formação e dos saberes à ela atrelados; - Gosto/apreço pela área esportiva e pela profissão; - Processos reflexivos para a constituição profissional; - Relação da formação e da prática profissional com os conteúdos da cultura corporal de movimento; - Formação continuada e suas possibilidades e desafios.	 Formação – Universidade <i>(realidade, possibilidades e desafios)</i>
	- Tempo de docência e experiência profissional; - Processo de permanência na profissão, seus desafios e possibilidades; - Entrada na carreira e seus desafios; - Permanência na carreira e seus desafios; - Transição/finalização da carreira docente e seus desafios; - Descrição do plano de aula; - Informação acerca do plano de aula; - Confrontação do plano de aula; - Reconstrução do plano de aula; - Rotinas de trabalho; - Desafios da prática profissional; - Trabalhos interdisciplinares e prática colaborativa.	 Prática Profissional – Escola <i>(realidade, possibilidades e desafios)</i>
3ª Fase: Tratamento dos resultados e categorização (inferência e interpretação)	ANÁLISE PERCENTUAL, DESCRITIVA E CATEGORIAL (Categorização/Inferência)	
	CATEGORIAS ESTABELECIDAS À PRIORI COM BASE NO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO - Tempo de docência e dados gerais da amostra; - Recebimento de estagiários; - Motivos pela escolha da Educação Física; - Motivos para a permanência na docência da Educação Física; - Descrição do plano de aula; - Informação acerca do plano de aula; - Confrontação com relação ao plano de aula; - Reconstrução do plano de aula; - As rotinas de trabalho e a prática pedagógica da Educação Física; - Desafios da prática profissional; - Desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares na escola; - Formação continuada: desafios e possibilidades.	

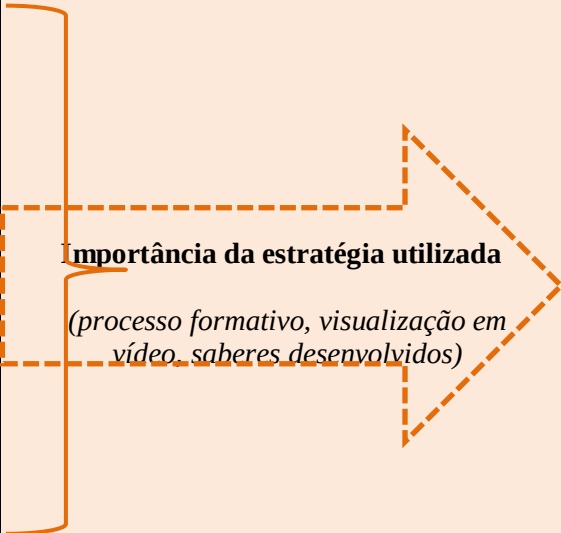
Fonte: Elaborado pelo autor.

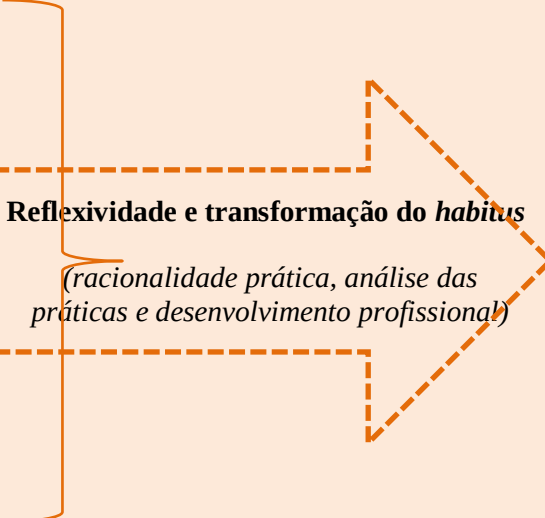
Importante ressaltar que, por se tratar de um dispositivo cujo objetivo foi estabelecer um panorama geral por meio do diagnóstico da realidade dentro do recorte estabelecido, não construímos categorias *à posteriori*, pois utilizamos as próprias respostas oriundas do instrumento para descrever a caracterização geral da amostra. Dessa forma, os dados apresentados na análise do instrumento (capítulo 6 dessa tese) não apresentam subcategorias que separam cada uma das Unidades de Registro ou de Contexto, de forma que os resultados e discussão dessa parte do trabalho estão todos apresentados de maneira descritiva em um mesmo segmento vinculado à essa análise. A junção das possibilidades advindas do software NVIVO com as análises por meio do software Excel foram fundamentais para que pudéssemos estabelecer não apenas a análise dos conteúdos manifestos, mas também a descrição estatística e em porcentagem empreendida. Toda a análise dos resultados e discussão dessa parte do trabalho podem ser conferidas no capítulo 6 dessa tese (supracitado).

4.5.3 Análise de conteúdo das gravações da técnica de Autoconfrontação Simples

O terceiro eixo de análise dos dados de nossa investigação está relacionado com os procedimentos vinculados à estratégia de Análise das Práticas (AP), mais especificamente com a implementação da técnica de Autoconfrontação Simples (ACS) e os resultados e discussões provenientes da utilização desse dispositivo. Nesse intento, buscamos analisar e compreender o processo de construção, mobilização, utilização e transformação de saberes durante as práticas pedagógicas de alguns professores de Educação Física que apresentaram, por meio da análise dos questionários respondidos, um processo de reflexão sobre suas ações, bem como de estruturação do *habitus* profissional. Nesse sentido essa estratégia permitiu a análise da prática por meio de pequenos episódios oriundos do ambiente laboral dos próprios participantes e, portanto, contextualizados com seu trabalho através de suas próprias ações advindas de seu contexto de intervenção. De forma didática, o quadro 14 apresenta a descrição dos processos referentes a essa fase específica da pesquisa, a qual foi descrita pormenorizadamente no capítulo 7 dessa tese.

Quadro 14 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores colaboradores por meio da Autoconfrontação Simples (ACS) de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)

FASES (polos cronológicos)	AÇÕES (descrição dos procedimentos adotados e realizados)	
1ª Fase: Pré-análise	Escolha dos documentos – <i>corpus</i> de análise	6 entrevistas, total de 47 páginas de transcrições acrescidas das descrições dos episódios correspondentes à cada uma das cenas analisadas.
	Preparação do material	Envio ao software NVIVO (fontes internas)
	Formulação de hipóteses e objetivos	<i>“Analisar e compreender o processo de construção, mobilização, utilização e transformação de saberes durante as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que buscam refletir sobre suas ações, bem como a estruturação de seu habitus, por meio de procedimentos vinculados à Análise das Práticas (AP)”</i> .
	Elaboração de indicadores	- Descrição das cenas e episódios; - Comentários gerais sobre os episódios; - Descrição e análise das atividades; - Preocupações e justificativas com relação à forma de agir na própria prática; - Análise do <i>habitus</i> manifestado no desenvolver das ações; - Diferentes saberes que se integram na realização da prática profissional; - Reflexão sobre a ação e suas possibilidades; - Fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional.
	Leitura flutuante	Sinalização no texto e marcações importantes.
2ª Fase: Exploração do material (codificação)	UNIDADES DE REGISTRO (UR)	UNIDADES DE CONTEXTO (UC)
	- Atividades realizadas; - Explicações das ações realizadas; - Falta de explicações para algumas ações desenvolvidas; - Justificativas para certas ações; - Falta de justificativas para as ações; - Modalidades esportivas escolhidas; - Formas de condução da aula; - Gestão das turmas; - Comentários sobre os episódios assistidos; - Estranheza com as próprias ações; - Identificação com a própria prática em vídeo; - Pensando em possibilidades de agir diferente.	 Importância da estratégia utilizada (processo formativo, visualização em vídeo, saberes desenvolvidos)

	- Explicações sobre os contextos de atuação; - Currículos prescritos e atividade prática real; - Explicações sobre as fontes de saberes que originaram as ações desenvolvidas; - Importância da formação; - Importância do trabalho e da aprendizagem ao longo da prática profissional; - Adaptação e modificação das ações; - Transformando e adaptando as práticas de acordo com o contexto; - Processo reflexivos gerados ao longo das análises.	 Reflexividade e transformação do <i>habitus</i> (racionalidade prática, análise das práticas e desenvolvimento profissional)
3ª Fase: Tratamento dos resultados e categorização (inferência e interpretação)	ANÁLISE CATEGORIAL (Categorização/Inferência)	
	A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS PROCEDIMENTOS REFLEXIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENTE AO DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS) DE ACORDO COM OS PROFESSORES COLABORADORES - A descrição das atividades como início do processo de consciência e de compreensão da manifestação do <i>habitus</i>; - A análise da própria prática: identificação, estranheza e o processo de confrontação de si; - A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional; - Do trabalho prescrito ao trabalho real: em busca da consolidação do trabalho interpretado e os processos de reflexão sobre a prática profissional.	HABITUS, REFLEXIVIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A ANÁLISE DAS PRÁTICAS COMO ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DA FUNDAMENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL - As fontes de saberes e a importância da experiência e dos diferentes processos de socialização; - A aprendizagem do trabalho durante o próprio trabalho; - Desenvolvimento dos saberes para mudar e adaptar as atividades; - A transformação das práticas: processos reflexivos, saberes docentes e o <i>habitus</i> profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro eixo procedido e decorrente da análise de conteúdo foi denominado de “**A importância do desenvolvimento dos procedimentos reflexivos na Educação Física referente ao dispositivo da Autoconfrontação Simples (ACS) de acordo com os professores colaboradores**”. Nele, encontram-se **quatro categorias**, a saber: “*A descrição das atividades como início do processo de consciência e de compreensão da manifestação do habitus*”; “*A análise da própria prática: identificação, estranheza e o processo de confrontação de si*”; “*A*

importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional”; “Do trabalho prescrito ao trabalho real: em busca da consolidação do trabalho interpretado e os processos de reflexão sobre a prática profissional”.

O segundo eixo de análise, por sua vez, se referiu às possibilidades decorrentes da prática reflexiva para a mudança e transformação do *habitus* através da contribuição desse dispositivo de estratégia de desenvolvimento profissional (Autoconfrontação) e foi denominado de **“*Habitus, reflexividade e desenvolvimento profissional: a Análise das Práticas como estratégia fundamental para a constituição dos saberes docentes e da fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional*”**. São decorrentes desses eixos as seguintes categorias: *“As fontes de saberes e a importância da experiência e dos diferentes processos de socialização”; “A aprendizagem do trabalho durante o próprio trabalho”; “Desenvolvimento dos saberes para mudar e adaptar as atividades”; “A transformação das práticas: processos reflexivos, saberes docentes e o habitus profissional”.*

As análises oriundas desse conjunto de processos e estratégias partiram da formulação de nosso objetivo específico 3, vinculado aos procedimentos do dispositivo de Autoconfrontação Simples (ACS). A análise dos resultados e discussão pormenorizada de cada categoria encontra-se no capítulo 7 dessa tese.

4.5.4 Análise de conteúdo das entrevistas por meio da trajetória de vida dos professores colaboradores e sua triangulação com os diários de campo das observações das práticas

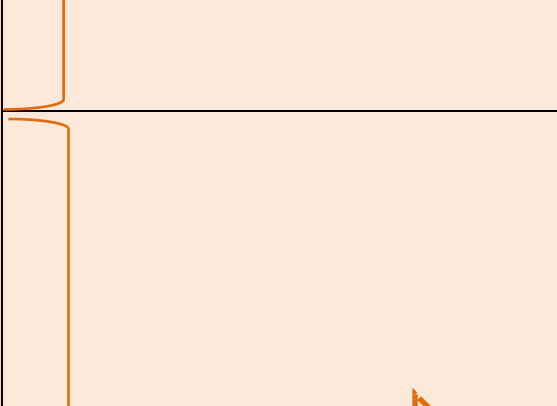
A última etapa da análise dos dados do presente trabalho se deu por meio da compreensão sobre a trajetória de vida dos professores colaboradores na relação entre a constituição dos saberes, do *habitus* e da Epistemologia da Prática Profissional. Nesse sentido, buscou-se nesse momento aprofundar as análises de forma a identificar e compreender como se fundamentam os processos de composição, seleção, mobilização e utilização dos saberes à luz da trajetória de vida dos professores de Educação Física e suas relações e implicações com a prática pedagógica. Objetivou-se, ainda, analisar como se constitui o *habitus* profissional por meio da narrativa e das representações historiográficas dos participantes pesquisados.

Essa análise, diferente das demais categorizações dos dados empreendidos nessa tese, foi construída a partir da estipulação de categorias *a priori*, denominada por Bardin (1991) de procedimento por “caixa”, uma vez que os elementos são repartidos em um sistema de categoria prévio à medida que vão sendo encontrados nos fragmentos analisados. Assim, em nosso caso,

essa categorização seguiu a roteirização proposta na entrevista por meio da trajetória de vida a partir de três momentos cronológicos: *socialização primária* (fundamentada do nascimento até o momento de entrada no curso de formação), *socialização secundária* (vinculada ao momento histórico ocasionado durante a formação inicial no curso de graduação em Educação Física) e *socialização terciária* (da entrada no campo profissional até o momento de realização da entrevista). O quadro 15 apresenta de forma sintetizada a descrição dos procedimentos analíticos adotados.

Quadro 15 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores colaboradores por meio da Trajetória de Vida de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)

FASES (polos cronológicos)	AÇÕES (descrição dos procedimentos adotados e realizados)	
1ª Fase: Pré-análise	Escolha dos documentos – <i>corpus</i> de análise	6 entrevistas, total de 96 páginas de transcrições.
	Preparação do material	Envio ao software NVIVO (fontes internas)
	Formulação de hipóteses e objetivos	<i>“Identificar e compreender como se fundamentam os processos de composição, seleção, mobilização e utilização dos saberes à luz da trajetória de vida dos professores de Educação Física e suas relações e implicações com a prática pedagógica e como se constitui seu habitus profissional por meio da narrativa de suas representações historiográficas”.</i>
	Elaboração de indicadores	- Histórias de vida: infância e adolescência; - Memórias e representações da escola e das práticas corporais; - Experiências corporais fora da escola; - Entrada e permanência na formação inicial; - Dificuldades e possibilidades do curso de graduação; - Saberes e práticas do campo acadêmico; - Entrada e permanência na prática profissional; - Desafios e possibilidades da prática profissional; - Formações continuadas e em serviço; - Profissionalização do ofício docente.
	Leitura flutuante	Sinalização no texto e marcações importantes.

2ª Fase: Exploração do material (codificação)	UNIDADES DE REGISTRO (UR)	UNIDADES DE CONTEXTO (UC)
	- Experiências escolares diversas; - Aulas de Educação Física na escola; - Experiências físico-esportivas fora do ambiente escolar; - Cultura infantil de jogos, brincadeiras e atividades desenvolvidas na infância e adolescência; - Relação com família e amigos; - Práticas corporais sistematizadas, competições e treinamentos; - Vivências diversas que agregaram significados à Educação Física.	 Socialização primária (trajetória, experiências e representações)
	- Processo de escolha do curso de Educação Física e da instituição de realização; - Experiências acadêmicas nas disciplinas dos cursos de formação; - Experiências diversas curriculares (extensões, iniciações científicas, etc.); - Experiências diversas exteriores à formação (estágios extracurriculares, etc.); - Estágios curriculares supervisionados e práticas de ensino; - Atividades de iniciação científica; - Possibilidades da formação; - Limites da formação.	 Socialização secundária (trajetória, experiências e representações)
	- Inserção na prática profissional fora do contexto escolar; - Inserção da prática profissional dentro do contexto escolar; - Dificuldades no início de carreira; - Sobrevivência ao campo profissional; - Gerenciamento do tempo e domínio de conteúdos; - Consolidação na profissão; - Transição e finalização; - Trabalho codificado e suas implicações; - Trabalho não codificado e suas implicações; - A aprendizagem da profissão; - Cursos, processos e práticas de formação continuada; - Experiências positivas na formação em serviço; - Experiências negativas na formação em serviço; - Carreira docente e profissionalização; - Coletividade e a profissão docente; - Dificuldades para a profissionalização.	 Socialização terciária (trajetória, experiências e representações)

3ª Fase: Tratamento dos resultados e categorização (inferência e interpretação)	ANÁLISE CATEGORIAL (Categorização/Inferência)		
	SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA	SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA	SOCIALIZAÇÃO TERCIÁRIA
	- Processos, práticas, ações, <i>habitus</i> e saberes na socialização primária: a constituição do <i>habitus</i> e as experiências com as práticas corporais e a Educação Física.	- Socialização secundária: as experiências formativas e a constituição do <i>habitus</i> profissional dos professores de Educação Física.	- O desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente: a socialização terciária e o processo de constituição da Epistemologia da Prática Profissional para a aprendizagem da profissão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira categoria, intitulada *“Processos, práticas, ações, habitus e saberes na socialização primária: a constituição do habitus e as experiências com as práticas corporais e a Educação Física”* buscou analisar os processos de socialização primária dos professores colaboradores. Assim, objetivamos identificar, sobretudo, as experiências oriundas dos contextos escolares e o envolvimento com as práticas corporais ao longo do tempo. Como premissa, apoiados nos dados analisados, consideramos que os aspectos históricos se configuram como importantes parâmetros para a construção dos saberes docentes.

A segunda categoria, denominada *“Socialização secundária: as experiências formativas e a constituição do habitus profissional dos professores de Educação Física”* preconizou a tessitura de uma análise com forte perspectiva histórica e biográfica a partir da socialização secundária, isto é, do processo de formação profissional na Educação Física. Encontra-se contemplado nesse eixo as narrativas vinculadas às experiências formativas advindas do processo de formação na universidade, as razões para a escolha do curso, além de todo um conjunto de experiências oriundas desse processo. A formação profissional é um eixo fundamental para a compreensão das ações desenvolvidas pelos professores. Assim, analisar em linhas gerais essas perspectivas se configura como elemento de grande importância para a compreensão do processo de desenvolvimento dos saberes durante a prática profissional, permitindo elucidar certas questões vinculadas à ideia de Epistemologia da Prática Profissional.

Por fim, a terceira categoria, cuja nomenclatura estabelecida foi *“O desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente: a socialização terciária e o processo de constituição da Epistemologia da Prática Profissional para a aprendizagem da profissão”*, procurou abordar o processo de socialização em serviço, isto é, vinculado à prática profissional como professor de Educação Física de fato. Trata-se, nesse eixo, de compreender as questões relativas ao desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente. Para isso, buscou-

se analisar a inserção na prática da profissão docente, os processos de socialização profissional, a permanência no trabalho e sua construção ao longo do tempo. Portanto, consideramos que boa parte da constituição da ideia de uma Epistemologia da Prática Profissional vinculada à perspectiva de uma racionalidade prática é constituída de forma à possibilitar a aprendizagem da profissão ao longo do tempo. Sendo assim, o eixo das experiências profissionais se configura como central nessa visão de compreensão das práticas desenvolvidas pelos docentes.

Dessa forma, essa última etapa de dados analisados teve como fundamentação a promulgação do objetivo específico 4, vinculado justamente à trajetória de vida e perspectivas historiográficas dos professores colaboradores pesquisados. Por se tratarem de um *corpus* bastante robusto em termos de volume de informações abordadas, especificamos a análise frente ao objetivo proposto de forma que outros trabalhos decorrentes dessa tese poderão utilizar esses dados para outros fins. A análise dos resultados e discussão dessa parte do estudo encontra-se descrita no capítulo 8.

5. AS CONSIDERAÇÕES DOS AGENTES DO CAMPO ACADÊMICO COM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOS SABERES DOCENTES À LUZ DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO PARADIGMÁTICA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A primeira parte de nosso conjunto de dados se refere à análise pormenorizada das considerações dos professores formadores, como salientado, docentes responsáveis por disciplinas pedagógicas e de práticas de ensino e estágio curricular supervisionado oriundos das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de São Paulo nos cursos de graduação em licenciatura em Educação Física. Tal assertiva procurou responder ao objetivo específico 1, relacionado à identificação e análise das considerações desses participantes acerca das compreensões das práticas e do processo formativo nos currículos dos cursos de formação inicial em EF, procurando investigar a relação entre os saberes docentes e a formação profissional e como esse processo de mediação de saberes e práticas tem sido desenvolvido na articulação entre universidade e escola, dentro do contexto formativo inicial e suas implicações ao processo de profissionalização do ofício docente.

De modo geral e em caráter de ponderação inicial, destaca-se que os professores formadores participaram respondendo à todas as perguntas e se disponibilizando integralmente em colaborar com o processo, bem como propiciaram uma ampliação das análises em decorrência do diálogo estabelecido e seu caráter semiestruturado (vide roteiro correspondente). Esse processo propiciou uma imersão considerável no contexto formativo que nos foi de grande valia para a compreensão da relação entre formação e prática profissional necessária à análise de nosso objeto de investigação central.

A partir de nosso quadro teórico-conceitual consideramos que os professores formadores podem ser caracterizados como agentes do campo acadêmico, uma vez estarem inseridos nesse campo, participando dos processos decisórios e das tensões que lhes são impostas pelos condicionantes da realidade social a eles relacionados. Ora, não de outro modo, a questão discursiva presente nas análises desses participantes representa suas posições como sujeitos pertencentes ao campo acadêmico, isto é, o enunciado de suas falas acaba por apresentar práticas discursivas próprias à esse campo específico. Essa é uma caracterização importante de se compreender, pois ela esteve presente ao longo de todo o tempo de entrevista com cada participante.

Além disso, como já frisamos quando da caracterização dos participantes, cabe ressaltar que trata-se de professores formadores reconhecidos tanto pelo campo acadêmico, quanto por outros campos e subcampos, por meio de seus capitais econômicos, sociais, culturais e, sobretudo, simbólicos. Esses participantes são figuras públicas no campo acadêmico da Educação Física e que por sua representatividade apresentam interações com outros campos, haja vista com o campo educacional, por meio de uma série de relações com professores de escola, equipes gestoras, diretorias de ensino, entre outras, bem como com o campo político, por exemplo, por meio da participação na escrita e promulgação de documentos oficiais, representações em fóruns de discussão das políticas públicas e alguns até a partir de determinados papéis sociais de protagonismo consolidados em secretarias de esporte e/ou educação ou outros órgãos similares.

Portanto, nossa análise perpassou a ponderação de que trata-se das considerações de agentes do campo acadêmico dotados de capitais e representações as quais acabam por impactar diretamente suas opiniões, reflexões e discursos acerca da temática investigada. De fato, as análises e considerações dos participantes apresentadas com relação aos processos formativos e ao papel da universidade nesse encaminhamento, por exemplo, não deixam de representar algumas críticas e ponderações às suas próprias ações e condutas, fato que permeou nossa análise. Como salientamos anteriormente, não se trata de agentes de um determinado campo analisando e criticando as representações desenvolvidas em um outro campo social, mas de professores pertencentes ao campo acadêmico apresentando análises e reflexões acerca de seu próprio campo de atuação, por meio da análise do processo de formação profissional.

Procuramos na medida do possível contextualizar as nuances discursivas apresentadas pelos professores formadores dentro do campo social no qual eles pertencem tendo em vista a relação profissional estabelecida e o roteiro de perguntas estipulado. Também consideramos que, em termos argumentativos, os discursos dos docentes participantes apresentaram-se bastante coerentes sob o ponto de vista da construção da norma culta da língua portuguesa, além de exporem corriqueiramente exemplos práticos e fundamentações teóricas consolidadas, inclusive por meio da referência à uma série de autores por eles citados. Esses e outros elementos acabam por impactar no processo analítico decorrente da análise de conteúdo.

Resguardadas essas ponderações, consideramos que as perspectivas dos agentes do campo acadêmico acerca dos processos formativos na Educação Física apresentaram-se como elemento norteador para as compreensões com relação à parte dos procedimentos vinculados à análise do campo da formação profissional de professores desse componente curricular. Tendo em vista nosso delineamento, foi fundamental compreender o que certos integrantes do âmbito

Em um primeiro momento de nossos resultados e discussão compreendemos em linhas gerais algumas considerações acerca das concepções de formação, importância da prática nos currículos formativos, formas de mobilização dos saberes docentes, entre outras questões da formação de professores na Educação Física relevantes à essa perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional fundamentada na racionalidade prática. De forma ilustrativa, após o tratamento analítico por meio do software NVIVO, chegamos a apresentação da ‘nuvem de palavras’ com a análise lexográfica e os termos que mais apareceram nos discursos desses participantes, representados pela figura 25.

A partir da análise de conteúdo estabelecida, apresentada pelo item 4.5.1, chegamos a representação de dois eixos principais decorrentes de nossa análise: **desafios** e **possibilidades**, cada qual decorrente de duas categorias (oriundas de nossa Unidade de Contexto): *formação profissional* (contexto acadêmico da universidade) e *inserção/intervenção profissional* (contexto da prática pedagógica na escola). Decorrentes dessa classificação advêm 16 subcategorias, as quais foram analisadas individualmente. Toda essa representação pode ser compreendida por meio do quadro 16.

Quadro 16 – Representação didática dos eixos, categorias e subcategorias referente à análise de conteúdo dos professores formadores

AS CONSIDERAÇÕES DOS AGENTES DO CAMPO ACADÊMICO COM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOS SABERES DOCENTES À LUZ DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO PARADIGMÁTICA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL		
EIXO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
DESAFIOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Estrutura curricular anacrônica: fragmentação, confinamento e distanciamento da formação inicial com a realidade da prática profissional
		As dificuldades na transformação do <i>habitus</i> de aluno para o <i>habitus</i> profissional e a compreensão do <i>modus operandi</i> do professor de Educação Física
		A falta de lugar da prática nos currículos formativos no campo da formação profissional em Educação Física
		Idiossincrasias na relação entre universidade e escola
	INSERÇÃO/ INTERVENÇÃO PROFISSIONAL	Falta de acompanhamento na inserção profissional e as dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes
		Dificuldades em se formar para uma realidade profissional desafiante
		Práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições formativas na realidade profissional e a incapacidade da universidade em transformar saberes e fazeres cristalizados

		Desinteresse pela licenciatura e desvalorização profissional do professor de Educação Física
POSSIBILIDADES	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Definições de formação profissional e suas representações para a constituição docente dos professores de Educação Física em formação
		O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física
		Estratégias formativas e as possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Projetos de Extensão, Formações continuadas, etc.
		Saberes necessários à formação para a prática profissional na Educação Física
		Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do <i>“agir na urgência e decidir na incerteza”</i>
		As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física
	INSERÇÃO/ INTERVENÇÃO PROFISSIONAL	O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física
		O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise de conteúdo na qual os dados foram submetidos permitiu com que arrolássemos essas 16 subcategorias inseridas dentro de cada uma das categorias estabelecidas. Apresentaremos a partir de agora a discussão detalhada de cada uma separadamente.

5.1 Os desafios na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática Profissional a partir das considerações dos professores formadores na formação e na inserção e intervenção profissional

Como primeiro eixo de nossa análise compreendemos que boa parte do discurso dos professores formadores esteve relacionado às perspectivas de problemas e desafios apresentados tanto pelo campo da formação profissional (acadêmico) quanto pelo campo da prática profissional (educacional). Em seu conjunto, as dificuldades salientadas pelos participantes remetem à esses dois âmbitos diferentes os quais são provenientes da Unidade de Contexto oriunda de nossa análise de conteúdo: nos cursos e currículos nos processos de formação inicial e na prática pedagógica da realidade escolar dos professores de Educação Física. As discussões subsequentes, derivadas de nossas análises, estão diferenciadas dentro desses dois contextos.

5.1.1 Desafios da formação profissional na perspectiva dos professores formadores

A partir da análise estabelecida, chegamos às seguintes subcategorias de desafios na formação profissional dentro das visões apresentadas pelos professores formadores: *“Estrutura curricular anacrônica: fragmentação, confinamento e distanciamento da formação inicial com a realidade da prática profissional”*; *“As dificuldades na transformação do habitus de aluno para o habitus profissional e a compreensão do modus operandi do professor de Educação Física”*; *“A falta de lugar da prática nos currículos formativos no campo da formação profissional em Educação Física”*; *“Idiossincrasias na relação entre universidade e escola”*. Analisaremos cada uma dessas subcategorias separadamente a seguir.

5.1.1.1 Estrutura curricular anacrônica: fragmentação, confinamento e distanciamento da formação inicial com a realidade da prática profissional

De forma geral, todos os professores formadores participantes das entrevistas semiestruturadas, em diversos momentos de suas falas, apresentaram críticas bastante enfáticas à estrutura curricular na qual a formação inicial em Educação Física está inserida, estendendo-se à própria lógica da organização da universidade existente atualmente no Brasil e ao seu lastro histórico de constituição. À esse processo formativo, considerado pelos participantes eventualmente até como historicamente obsoleto e distante da realidade da prática profissional, denominamos de ‘anacrônico’ e pode ser representado pelas características de fragmentação da formação, estrutura fortemente disciplinar dos cursos, metodologias e procedimentos didáticos sumariamente expositivos, distanciamento da esfera formativa com o contexto da prática profissional, compreensão aplicacionista com relação à prática no interior dos currículos formativos, entre outros elementos provenientes dos discursos. Assim, essas assertivas compactuam com a conceituação proposta por Borges (2004, p. 39), a qual considera que “as estruturas dos programas de formação, assim como das escolas atuais, onde laboram os docentes, são antigas e dizem respeito à própria lógica interna que rege a edificação dos sistemas escolares e de formação profissional para o ensino, respectivamente”.

A representação do anacronismo que caracteriza a formação inicial dos professores de Educação Física a partir das opiniões dos docentes do ensino superior entrevistados pode ser representado pela fala da Professora Formadora 7, que considerou:

*Um deles, eu penso que a universidade ela ainda... é... em alguns momentos, em alguns contextos ela mantém uma espécie de **hibernação teórica** do aluno né? Então **o aluno fica muito confinado na sala de aula**. Não tenho dúvidas que esses conhecimentos são extremamente importantes... conhecimentos de base, toda a fundamentação teórica, mas **tem que ter um diálogo constante***

entre a realidade concreta, os aspectos contextuais que estão acontecendo no chão da escola, com esse conhecimento que é mobilizado na universidade. Eu penso que a gente tem que ainda avançar nesse sentido. Eu acho que nós temos muitos projetos que vão nessa direção... (PF7, grifos nosso).

A partir das considerações dos professores formadores, podemos compreender que eles destacaram ao menos quatro pontos centrais sobre as características prejudiciais ou dificultosas com relação à estrutura curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física atualmente: 1) composição dos currículos, das disciplinas, das grades horárias e suas intercorrências aos processos formativos, com especial atenção à dificuldade em se viabilizar rearranjos para que a formação possa estar sinergicamente em consonância com a realidade profissional; 2) problemas institucionais que fragmentam os currículos, aligeiram a formação e incidem em demandas dificultosas à consolidação das concepções formativas necessárias às novas perspectivas de Epistemologia da Prática, com destaque aos problemas financeiros e políticos das universidades, contratação docente, estrutura dos cursos, entre outros; 3) discrepâncias na composição dos currículos internos, especificamente com relação às disciplinas e ao diálogo das diferentes áreas do conhecimento na Educação Física, com ênfase na problemática da falta de articulação entre as três subáreas que devem compor a formação em EF de modo geral (biodinâmica, sociocultural e pedagógica); 4) relação dos docentes com o contexto da pesquisa, suas implicações à lógica de trabalho contemporânea, exigências institucionais e possível desvalorização do ensino nesse cenário. De forma geral, todas essas críticas recaem sobre as defasagens com relação a como o campo acadêmico e as universidades (e IES de forma geral) têm compreendido o processo de formação de professores na Educação Física e seus possíveis desacordos com a realidade da prática profissional desse componente curricular no interior das escolas.

Ao analisarem a composição dos currículos de forma geral, os entrevistados consideraram que há certo distanciamento entre o que se acredita ser necessário para a formação qualificada para um professor de Educação Física atuar com propriedade no âmbito escolar e aquilo que de fato um profissional que está inserido na prática pedagógica realmente necessita em termos de competências, habilidades, atitudes e saberes. Esse processo transfere ao aluno em formação boa parte da responsabilidade pela articulação e estabelecimento de relações entre as diferentes áreas de saberes e domínios teóricos e conceituais, como destaca a Professora Formadora 4: *“talvez esse distanciamento, quer dizer, esse mundo à parte que às vezes parece que a universidade cria fica difícil para o aluno estabelecer algumas relações”*. A Professora Formadora 7, por sua vez, salientou: *“talvez o curso privilegie ainda essa formação mais de*

confinamento eu penso, dentro dos muros da universidade”. O Professor Formador 6 também estabeleceu fortes críticas a esse modelo de estruturação dos cursos, considerando: “*isso não tem dado certo talvez porque reproduza né. Reproduza um modelo escolar de formação que a gente já sabe que não está dando certo! E que a gente sabe que não funciona... vira uma escolinha de gente grande*”. Nessa mesma direção, o Professor Formador 2 exemplificou esse mesmo viés de problemas ao apresentar o papel do aluno em formação durante os momentos de contato mais próximo com a realidade concreta da prática profissional por meio dos estágios curriculares supervisionados. Para ele:

Eles pensam que é ir só na escola e observação de aula da disciplina do componente... só que eles esquecem que o professor de Educação Física real, quando ele está na escola, ele interage com a professora de fundamental 1, com a coordenação, com não sei quem... entendeu? Ainda é uma visão muito fragmentada... culpa de uma ideia de universidade que separa todo mundo (PF2).

Esse distanciamento preconizado e até mesmo reforçado pelas instâncias formativas com relação à prática profissional do professor de Educação Física foi considerado pelo Professor Formador 1 como sendo representado por uma concepção “desvirtuada” do que deveria de fato ser a formação na constituição do processo de profissionalização docente. De acordo com esse participante:

A gente vê isso... essa formação um pouco desvirtuada. O que é a formação do professor de Educação Física hoje? É... quando a gente pergunta para os alunos quem a gente está formando, quem vocês acham que a gente está formando aqui e quem que vai ser o transmissor lá na frente? Será que ele vai conseguir fazer exatamente aquilo que ele se apropriou aqui? Qual é essa mudança? Nós temos um abismo aí... e como eu faço isso acontecer (PF1).

De acordo com Marcelo Garcia (1999), essa estrutura pode ser representada pelo currículo denominado pelo autor de “segmentado”, que é o modelo curricular mais comumente encontrado nos cursos de formação de professores. Essa perspectiva é constituída por cursos pouco ligados entre si, de forma que espera-se que sejam os estudantes quem deva fazer a integração dos conhecimentos e práticas adquiridas nas diferentes disciplinas, fato que encontra-se em desarticulação com a própria concepção de formação galgada na prática profissional.

Nesse encaminhamento, Tardif (2012a) destaca que há uma relação evidente de distanciamento entre os saberes profissionais dos professores que estão nas escolas e os conhecimentos universitários adquiridos no âmbito da formação para o ensino, fato que provoca rupturas para a construção dos saberes docentes. Segundo o autor, os cursos de formação docente são globalmente idealizados a partir de um modelo aplicacionista de transmissão de

conhecimento que é institucionalizado por meio de um sistema de práticas de carreira que separa a pesquisa, a formação e a prática profissional como três polos dissociados entre si. Assim, para o autor:

(...) os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2012a, p. 270).

Para Tardif (2012a) a problemática do modelo aplicacionista ocasiona a separação entre a produção dos conhecimentos (pesquisa), o ensino baseado nesses conhecimentos (formação inicial) e sua mobilização na ação (prática profissional). Ela comporta, por isso, um certo número de problemas fundamentais, com destaque para dois: 1) é idealizada segundo uma lógica disciplinar e não de acordo com uma lógica que opera a partir da estrutura profissional, centrada no trabalho dos professores, sendo portanto monodisciplinar (fragmentada e especializada) e regida por questões de conhecimento e não de ação; 2) concebe os alunos em formação como seres destituídos de saberes prévios, isto é, ‘tábulas rasas’, devendo a formação oferecer-lhes uma ampla gama de conhecimentos proposicionais e informações, mas sem considerar suas crenças e representações anteriores (histórias de vida). A principal implicação desse processo de acordo com esse autor é que a formação acaba por abalar muito pouco as crenças e representações dos futuros professores que passam a adotar práticas profissionais pouco engajadas com aquilo que foi preconizado pelo processo formativo inicial.

No cerne dessa problemática encontra-se aquilo que Schön (1994) conceituou como a lógica da racionalidade técnica a qual segue, justamente, a dinâmica aplicacionista por meio da produção de conhecimento através da pesquisa a qual, por sua vez, deve alimentar e subsidiar o ensino (processos formativos) com conhecimentos que serão aplicados na prática profissional. De acordo com esse autor, no contexto formativo a regra geral parece ser a de primeiro se ensinar o que é relevante nas ciências básicas e aplicadas para depois haver atenção às habilidades de aplicação aos problemas práticos do dia-a-dia. O autor contribui com as análises acerca da compreensão desse modelo de racionalidade à medida que aponta que suas origens apresentam forte relação com a própria gênese da universidade no mundo moderno. A formação acadêmica no seio da universidade é baseada na aplicação da teoria científica e técnica para os problemas instrumentais da prática profissional tendo se consolidado pelos últimos 300 anos como a principal herdeira epistemológica do positivismo. Nesse sentido, afirma o autor que a racionalidade técnica é a Epistemologia da Prática positivista, baseada no modelo hipotético-

dedutivo de pensamento (SCHÖN, 1994).

Evidentemente, esse modo de conceber a formação profissional e o próprio papel da universidade se consolidou ao longo da história tornando-se o paradigma hegemônico com o qual as críticas dos professores entrevistados estiveram vinculadas. Para Schön (1994), na virada do século XIX para o XX o positivismo passou a se tornar o *ethos* da universidade, junto com o empreendimento científico e o programa tecnológico advindo desse cenário. Ainda para o autor, os investimentos de pesquisa realizados após o final da Segunda Guerra Mundial provocaram uma intensificação ainda mais massiva aos programas tecnológicos e concepções galgadas na Epistemologia da Prática positivista. Todavia, foi justamente a partir da metade do século passado que começou-se os movimentos de crítica por meio da tomada de consciência dos limites dessa abordagem, uma vez que esse modelo não conseguia responder à todos os cenários, o que se intensificou com o passar do tempo (SCHÖN, 1994).

Ancorados nessa perspectiva, no caso da análise da formação na Educação Física, podemos aventar que as disciplinas e conjunto de conhecimentos mais ligados à racionalidade técnica, nominalmente os componentes curriculares provenientes da subárea da biodinâmica, tendem a ser privilegiados por essa lógica positivista de pensamento, justamente por estarem em consonância com os pressupostos científicos que acabam por nortear esse paradigma de conhecimento e, conseqüentemente, de estrutura formativa proveniente. Todavia, o fato de serem proeminentes na estruturação dos currículos não significa que também não trazem uma série de dificuldades na relação com a prática profissional, conforme ilustra o Professor Formador 6:

Inclusive as próprias disciplinas das áreas que mais tendem a ser representativas, que caracterizam a nossa profissão, elas não têm dado conta de fazer o mínimo necessário, ou seja, o aluno sabe, por exemplo, o que acontece 'biomolecularmente' falando de um alimento, mas ele não sabe calcular uma zona alvo de treinamento né? Isso significa que ele é incompetente? Não é nada disso! Só mostra que de fato que nem essas áreas que a princípio recebem uma supervalorização, elas têm sabido se organizar em termos de conteúdo para poder entender o que que a prática precisa justamente porque dependendo da instituição você tem um modelo extremamente acadêmico de formação de pesquisadores (PF6).

Esse modelo acadêmico de formação, baseado na fragmentação disciplinar do conjunto de saberes estipulados pelos currículos tende a ser lesivo à medida que inviabiliza (ou ao menos limita fortemente) a reflexividade proveniente da troca de saberes de diferentes domínios do conhecimento necessários efetivamente para a intervenção profissional. Segundo Franco (2008, p. 112), “é sabido que os modelos de formação, tal qual ocorrem na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os

futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática”. Para o Professor Formador 6 o curso de formação privilegia em partes e de forma bastante deficitária essa relação com a prática profissional. Para ele: *“o curso tem privilegiado o que é necessário para a prática? Eu diria que não e sim. Sim, porque oferece as disciplinas, oferece o conhecimento em si, e não por conta disso, de que o que está sendo oferecido e da forma como está sendo oferecido não dialoga com a prática”* (PF6). Nessa mesma direção, utilizando-se de sua experiência de egressa⁸² do curso de formação no qual atua profissionalmente, a Professora Formadora 7 destacou:

Eu sou egressa na verdade do curso e uma crítica que a gente sempre fazia, que a gente ouvia e que eu continuo ouvindo dos alunos é que as disciplinas não conversam entre si né... que o curso de formação é muito fragmentado... só que a gente diz para esse aluno o tempo todo que ele precisa ter uma prática interdisciplinar, que ele precisa entender todo o contexto, que ele tem que trabalhar com outros docentes na escola e etc. Mas a nossa própria formação na universidade não faz isso (PF7).

As propostas de transformação dessa realidade ilustradas pelos formadores convergem para a necessidade de se repensar os currículos dos processos formativos buscando essa articulação necessária entre formação e prática profissional. A Professora Formadora 7 apresentou a necessidade de se refletir sobre *“a forma de pensar os conhecimentos no curso de formação para superar essa fragmentação em disciplinas seria um elemento fundamental para uma formação de melhor qualidade e que, conseqüentemente, corresponderia mais efetivamente com o que acontece na prática”*. Nessa mesma direção, a Professora Formadora 3 destacou: *“outro caminho é realmente repensar currículo, compreendendo o que queremos formar. Será que a gente quer formar professor de escola? Às vezes me dá a impressão que o curso tem um nome, mas é uma formação meio generalista, daquela que a gente tinha lá na década de 70”*.

Um outro conjunto de desafios curriculares aos processos formativos na Educação Física destacados pelos participantes se referiu ao problemas institucionais e políticos nos quais as universidades públicas têm sofrido, com especial atenção às instituições referentes aos professores investigados. Apesar de grandes centros de formação profissional, com tradição e representatividade nacional e internacional, foram muitos os problemas salientados por eles no

⁸² Em caráter de nota explicativa, destacamos que do total de sete professores formadores entrevistados, quatro são egressos justamente das instituições nas quais atuavam profissionalmente no momento de realização da pesquisa, o que se apresenta como uma forma diferenciada de compreensão das dinâmicas curriculares e relação com o trabalho e com a universidade em si. Vale destacar ainda que dois outros formadores entrevistados (um professor e uma professora), embora atuem em instituições diferentes das quais se formaram, também são egressos de duas das IES em que realizamos entrevistas (cada qual em uma), trazendo, ao longo de suas falas, uma série de exemplos e experiências oriundas de seus processos formativos.

que se refere à falta de contratação de novos professores, dificuldades salariais, problemas de infraestrutura, entre outros. Esse cenário reflete em problemas consideráveis à formação de modo geral, e às estruturas organizativas dos currículos de modo específico. A fala da Professora Formadora 3 é ilustrativa dessa questão: *“Se a gente for pensar no momento político, a gente está num momento em que as pessoas estão se aposentando e não tem novas contratações, não tem, estão cortadas”*. Em outro momento de sua fala, essa mesma entrevistada reforçou: *“Então imagina, se eu morrer hoje vai ficar com professor substituto, ou a gente vai chamar o ‘Zé das Colves’ que dá aula ali e falar ‘fulano, vem dar aula no lugar da professora?’, mas ele não entende de Educação Física escolar né? Então talvez esse seja um problema grave”* (PF3). Nesse sentido, ela ainda ressaltou:

A gente tem colegas que estão dando aulas de coisas que não são específicas do campo de estudo dele. E isso é real, isso está acontecendo agora! (...), colegas que estão se aposentando e não tem contratação e fica um suprindo o outro. E aí eu vou dar aula de Educação Infantil, o outro de Ensino Médio sem saber nada. Não é a área de pesquisa, a pessoa não estuda isso... você vem para uma universidade dessa achando que você vai estudar e trabalhar e dar aula daquilo que você estuda né? Mas não, atualmente você vai tapar buraco! Eu acho que esse é um problema grave. Quero acreditar que esse é um problema temporário e que a gente vai superar tudo isso né, mas esse é um problema (PF3).

Nesse encaminhamento, outro problema semelhante foi apresentado pelo Professor Formador 1 ao analisar o processo de contratação docente para as disciplinas voltadas às questões pedagógicas, ou com vínculo com a prática profissional, e como por razões políticas permeadas pela lógica da pesquisa, tem havido a contratação de docentes com pouco envolvimento profissional com tais domínios. Para ele:

Acontece isso e de repente a pessoa passou no ensino superior e ela está como iniciante dando aula de estágio e formando pessoas voltada à licenciatura na escola sem nunca ter vivenciado as dificuldades do que é a escola, como o aluno entra numa sala de aula, como ele se porta, qual é a rotina da escola, e como ele deve se pronunciar como professor de Educação Física dentro desse meio. Isso nunca aconteceu na vida dele e de repente ele tem que formar pessoas que vão ter esse contato. Então a gente está contando muitas mentiras na universidade. A formação... a formação é feita de muitas mentiras porque nós temos profissionais que não foram formados para isso atuando nisso porque é muito mais fácil uma pessoa da área da saúde e biológica aí, da área 21, ganhar os concursos e é o que está acontecendo dentro das áreas (PF1).

O Professor Formador 6, por sua vez, solidificou essas críticas por meio da consideração da grande valorização dos critérios destinados às pesquisas como fator predominante da valorização docente na formação profissional. Ele ainda reconheceu que, embora existam políticas de valorização do ensino, por exemplo, elas não estão sendo capazes de romper com

tal lógica hegemônica. Assim: “*existem políticas de valorização mas que acabam se confrontando com o que de fato acaba valendo mais, então talvez a gente tenha que ter uma política que valorize mais o ensino, mas tem políticas contrárias a esta valorização e acaba virando um cabo-de-guerra, um conflito*” (PF6). Essa consideração da importância do ensino como elemento fundamental para a formação de professores na Educação Física levou esse mesmo entrevistado à seguinte problematização:

Eu entendo que a universidade, esse modelo não tem dado conta de atingir este perfil talvez que eu venho imaginando por uma questão de que o ensino não tem garantido o espaço necessário pra fazer isso. E com isso, eu não estou querendo culpabilizar a instituição, ou a CAPES, ou quem quer que seja. Eu de fato entendo que todos nós docentes temos a escolha, a possibilidade de escolher o que nós queremos fazer. Mesmo considerando que a gente está sob pressão da produção, da publicação, da CAPES, mesmo entendendo isso, eu acho que o que nos falta muitas vezes é desenvolver estratégias que possibilitem realizar aquilo que a gente precise realizar de tal forma que o ensino não seja prejudicado. No fundo, eu acho que a gente não tem modelos de ensino que são suficientemente capazes de dar conta, minimamente, de que o ensino ganhe o papel de que ele deveria ganhar, em especial num curso de formação profissional (PF6).

Parte desses problemas culmina na própria composição dos currículos, fruto de intensas lutas e disputas dentro do campo acadêmico pelos diferentes agentes que os compõem (e seus distintos capitais e interesses). Como vimos anteriormente, essa estruturação curricular perpassa as três subáreas vinculadas à Educação Física – biodinâmica, sociocultural e pedagógica – provocando certas incompreensões difíceis de serem elucidadas dentro dos cursos de formação inicial na área. Uma dessas disputas foi apresentada pela Professora Formadora 5 com relação aos possíveis distanciamentos entre a formação para a licenciatura e para o bacharelado na área, conforme ilustrado abaixo:

Uma coisa que não existia na minha época era essa briga tão grande do bacharelado com a licenciatura... existe hoje ainda com uma força muito grande... eu vejo tensões aqui na Educação Física e eu acho que a gente encontra essas tensões no Brasil a fora né? Então... são tensões políticas, tensões mercadológicas, tensões também de dizer que um é mais importante do que o outro (PF5).

Todavia, além dessas divisões internas entre formação vinculada ao bacharelado e à licenciatura em Educação Física, as quais repercutem na própria constituição da identidade do campo no Brasil, mas que fogem de nosso escopo de investigação, foi possível evidenciar, de acordo com as representações dos professores formadores, que há no interior dos cursos de formação inúmeras disputas e dificuldades internas na própria composição curricular na licenciatura em Educação Física, foco de nossa análise nesse estudo. Alguns formadores apresentaram uma visão que demonstra que a parte majoritária dos currículos são destinados ao

conjunto de conhecimentos da subárea da biodinâmica, renegando aos conhecimentos pedagógicos e socioculturais um papel de antagonistas para a formação do licenciado em EF nessas instituições. O Professor Formador 2, por exemplo, ao analisar a formação na universidade em que atua, salientou: *“é uma formação biológica, pautada nas ciências naturais, né, e que depois isso não dá conta do trabalho na escola (...) quando eles estudam violência na escola? Quando eles estudam indisciplina na escola?”*. Em outro momento de sua fala, esse participante explicitou: *“é um desequilíbrio! Eu acho que existe um desequilíbrio. O esforço que as disciplinas pedagógicas fazem e que fazem muito esforço, ele ainda não alcança o que seria desejável em termos do que está na legislação e em termos do que é importante”* (PF2). Para esse docente, parte dessa problemática se dá na própria estruturação do currículo e sua orientação desigual entre as subáreas que deveriam estar articuladas. Assim:

Os nossos alunos, às vezes eles vão ouvir a palavra ‘cultura’ de modo aprofundado, crítico, etc. aqui pela primeira vez. Então você imagina, o cara entra lá no primeiro ano, ele fica ouvindo uma certa concepção de Educação Física e quando ele está no quarto ano ele vem pra cá. E aí é um grande choque, porque ele olha pra gente e pensa da onde a gente está falando (...) quando o cara chega aqui na Educação o que ele pensa? Biologia... Ela é muito forte, a formação dos nossos alunos é muito forte no campo da biologia. Muito forte mesmo (...) aí quando você tem um currículo muito desigual numa trajetória como eu disse né, nos três primeiros anos trabalhando outras coisas aí chega um ano só para dar conta disso tudo é complicado (PF2).

Essa perspectiva também foi apresentada pela Professora Formadora 3 que destacou certa hegemonia dos componentes biodinâmicos nos currículos dos processos formativos iniciais da universidade onde trabalha, ao ressaltar: *“eu pego esses meninos no quarto ano... eles já passaram por toda uma história lá na Educação Física e quando eles chegam na nossa disciplina (...) é que eles falam assim ‘ah, eu estou no último ano e nunca tinha pensado na escola!’ . Só que aí é o último ano, você entendeu?”*. Nesse sentido, para essa entrevistada:

O curso de licenciatura daqui, mesmo sendo um curso de licenciatura ele tem um viés bastante biológico. Até porque há dois anos em comum, cujo esse em comum é muito mais biológico, não é um comum filosófico, sociocultural... não é das ciências humanas, é um comum biológico! E ainda assim depois, nas disciplinas que eles chamam de síntese (...) é um viés do biológico... então ainda que seja um curso de licenciatura, eu vou te dizer que a formação dos alunos daqui não é a que mais me agrada (...).Então a especificidade do conteúdo, do conhecimento eu prefiro... do conhecimento da dança, do conhecimento do jogo, do conhecimento da luta eles não têm... o que eu também acho que seja uma lacuna (PF3).

De forma um pouco diferente, o Professor Formador 6 também destacou a proeminência dos aspectos vinculados às ciências biológicas na composição do currículo de sua instituição. Contudo, para esse docente, o privilégio e a valorização dessa subárea não se dá em termos de

estipulação de carga horária das disciplinas ou momento do curso no qual elas estão sendo oferecidas, mas sim por meio das próprias crenças e representações dos alunos que acabam dando mais destaque a esses componentes curriculares em detrimentos de outros mais ligados às ciências humanas, sociais e processos pedagógicos. Para ele:

Olha, uma coisa é o que tem se privilegiado e a outra coisa é o valor que se atribui à isso. Então, por exemplo, se você me perguntar qual é a carga horária das disciplinas da biodinâmica e a carga horária das disciplinas pedagógicas, ou específicas, considerando as de cultura corporal de movimento, não tem tanta sobreposição assim das da biodinâmica, não tem! Dizer que, por exemplo, fisiologia, bioquímica, anatomia, tem 400, 500 horas e esportes e didática tem 100, não é verdade. Então, isso é uma questão. Quando a gente olha para o currículo ou para a matriz curricular da forma como ela está, você não vê sobreposição ou privilégio de uma coisa ou de outra. O que acontece é que o aluno em formação, ele privilegia... ele privilegia uma coisa em detrimento da outra. Isso são coisas diferentes... E eu acho que isso vai de uma cultura que está instalada na área e muitas vezes no próprio curso! Por exemplo, de entender que a disciplina de bioquímica, por ser uma disciplina muito difícil, ela deve ganhar mais valor do que uma disciplina de psicologia da educação, por ser de certa maneira uma disciplina que vai muito pelo diálogo, pela reflexão, pelo seu posicionamento crítico... e isso para ele talvez não tenha tanta importância para um professor de educação física (PF6).

Como sublinha também a Professora Formadora 7 não se trata apenas do oferecimento de um conjunto de disciplinas vinculadas ao âmbito das ciências humanas e sim de sua efetiva relação com as dinâmicas e condicionantes da prática profissional, o que nem sempre acontece no interior dos processos formativos. Para essa participante essas disciplinas não podem ser pensadas de forma isoladas, ou seja: *“não é só o fato de ter a disciplina de filosofia, sociologia e etc., que vai dar conta desse pensamento crítico... ela tem que fazer o link com a nossa área, o nosso papel, a nossa postura e localização dentro dessa cultura geral, dentro da sociedade, do processo educativo, para dar conta disso”*.

O ‘território’ de composição dos currículos dos processos formativos de professores de Educação Física nos parece ser galgado por intensas lutas e disputas as quais, não de outro modo, vêm acompanhando a própria constituição histórica do campo da Educação Física no Brasil, com especial atenção à forma de relação entre os diferentes domínios do saber e as subáreas a eles relacionados. Isso gera, entre outras coisas, profundas distinções entre as instâncias de ensino, pesquisa e extensão que deveriam estar articuladas de forma mais harmônica dentro dos processos formativos, o que não parece vir acontecendo de acordo com os discursos dos professores entrevistados.

A desvalorização do âmbito do ensino nos currículos dos processos formativos em detrimento da proeminência da pesquisa (particularmente nas IES dos docentes investigados),

compreendidas erroneamente como instâncias diversas e sem articulação efetiva é uma condição preconizada pelas universidades públicas brasileiras (*lôcus* de investigação do presente estudo). Alguns entrevistados, inclusive, traçaram distinções entre os modelos empregados pelas instituições privadas e pelas públicas. Essa comparação pode ser exemplificada pela fala da Professora Formadora 5 que apresentou uma visão particularmente positiva sobre o papel das IES públicas nesse contexto formativo. Para ela:

Eu ainda acho que a nossa formação... eu acho que eu poderia colocar assim, dois grandes grupos... as Universidade Públicas e as Particulares... eu acho que ainda é muito forte essa distinção... e eu acho que faz diferença na hora da intervenção sim... eu acho que faz diferença, porque ainda vejo e é duro falar em generalidades, então coloque todas as aspas possíveis nessa minha resposta... Coloque entre aspas porque não podemos generalizar, mas de maneira geral, as universidades públicas brasileiras que tem trabalhado com a formação em Educação Física, elas têm feito um trabalho bem mais sério e bem mais consistente do que era feito há anos atrás, até quando eu me formei! Porque eu tenho visto uma busca por um equilíbrio dessas dimensões da humana, da biológica, da educação (PF5).

Essa questão apresentada por essa formadora requer um conjunto de análises mais pormenorizadas por parte da literatura, buscando compreender os limites e distinções entre estruturas curriculares dos processos formativos mais voltados à pesquisa daqueles vinculados à modelos mais aligeirados ou que preconizam uma formação menos conceitual e mais pragmática. De qualquer forma, dados do Censo da Educação Superior no Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017), ilustram o grande volume de recursos humanos formados pelo âmbito privado em comparação às IES públicas, o que denota a necessidade se compreender como tem sido desenvolvida a formação nessas instituições, conforme é possível observar no quadro 17.

Quadro 17 – Dados numéricos comparativos entre instituições públicas e privadas relacionados à Educação Física no Censo da Educação Superior do Brasil (ano base de 2016)

Dados da formação profissional em Educação Física no Brasil de acordo com o INEP (2017)				
IES	Número de instituições (%)	Número de cursos em EF (%)	Número de matrículas em 2016 (%)	Número de concluintes em 2016 (%)
PÚBLICAS	108 (18,3%)	283 (23,2%)	50.720 (16,6%)	7.574 (19,4%)
PRIVADAS	481 (81,7%)	935 (76,8%)	254.282 (83,4%)	31.527 (80,6%)
TOTAL	589	1.218	305.002	39.101

Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseado nos dados do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Embora tenhamos optado deliberadamente por analisar docentes oriundos de certas IES públicas, é importante considerar que a maior parte dos profissionais formados em Educação Física no Brasil advêm das instituições privadas, conforme ilustrado pelo quadro 17 com relação aos números de instituições, de cursos de EF, de matrículas e de concluintes. Em seu conjunto, consideramos que embora não seja possível prever de antemão a qualidade da formação e as formas as quais ela está estabelecida, uma vez se tratar de uma complexidade considerável de fatores e variáveis, elas apontam para certos questionamentos, sobretudo com relação à forma de se compreender o âmbito da pesquisa para a formação de professores.

Nesse sentido, a racionalidade técnica fortemente presente e encontrada na formação profissional no Brasil se solidifica de forma extremamente danosa para a formação de professores, no nosso caso, no campo da Educação Física, propiciando hierarquizações e desvalorizações do ensino que afetam diretamente a forma com a qual se compreende o que significa formar um profissional de EF que vai atuar na escola. Como destacam Cunha e Zanchet (2010, p. 193) ao analisarem a prática pedagógica dos professores no ensino superior: “a formação do docente universitário foi atingida pela racionalidade técnica, incorporando a ideia que os conhecimentos pedagógicos e teóricos transpostos de forma generalista seriam capazes de deixá-los aptos a ‘dar uma boa aula’”. A professora Formadora 5 exemplifica essa hierarquização no contexto da formação da seguinte forma:

É como se, de novo, a gente ter uma hierarquização o pesquisador, o cientista está lá... como se na educação nós não fizéssemos pesquisa! A gente vê isso aqui... ‘Ah, precisamos contratar um professor para a licenciatura lá no Instituto de Química’, eu estou só dando um exemplo tá? Aí vira um diretor e fala ‘Ah, e esse professor vai fazer pesquisa’? Lógico! Ele vai ser contratado como um professor pleno que faz pesquisa, ensino e extensão... então quer dizer, que propostas? (PF5).

A desvalorização do ensino na formação profissional em Educação Física foi destacada também por outros professores, entre eles o Professor Formador 6 ao considerar:

Hoje, nós vivemos, especialmente nas universidades públicas, uma inversão de valores em relação às finalidades da universidade, o que significa dizer que, no tripé ensino, pesquisa e extensão, o ensino não tem ocupado o espaço que ele deveria ocupar... em detrimento da pesquisa... portanto, se você me pergunta hoje, se o curso tem dado conta de fazer isso? No meu entendimento não! Isso foge da disciplina do estágio, eu estou falando de um lugar de formador... e inclusive, considerando as outras realidades que eu já vivenciei (...). Não tem dado conta por conta de que exatamente o ensino não tem tido a prioridade que ele deveria ter para conseguir dar conta disso... isso não significa que eu devesse anular os outros dois, as outras duas dimensões de pesquisa e extensão, muito pelo contrário, porque elas podem estar muito bem associadas à essa questão, mas infelizmente, hoje eu diria que os cursos de formação os quais eu já tive contato ou tenho contato, eles não têm dado conta

disso! E tem deixado à mercê muitas vezes do espaço de atuação profissional a responsabilidade por dar conta de fazer isso (PF6).

Trata-se da visão equivocada de se compreender, à esteira da análise apresentada por Borges (2004), o mito moderno de crença de que a ciência e a pesquisa científica engendram um saber útil à sociedade, às profissões e aos setores de atividade onde laboram os professores. Nessa grande teia de problematizações, destacamos dois aspectos que nos parece centralizadores na compreensão da lógica da pesquisa no âmbito da formação de professores: 1) a desvalorização do ensino por meio do destaque à pesquisa acadêmica e seu *status* político, simbólico, financeiro e social, consolida uma lógica de distanciamento com relação ao processo educativo das disciplinas que deveriam compor os currículos, deixando pouco espaço para se pensar em dinâmicas interdisciplinares ou mesmo em lógicas de trabalho mais ativas e menos fragmentadas (afinal, o foco nessa perspectiva deve ser o *‘publique ou pereça’*⁸³); 2) a manutenção da racionalidade técnica na produção de pesquisas como forma de geração de conhecimentos que devem ser *‘transmitidos’* nos cursos de formação para depois serem *‘aplicados’* na prática profissional. Nessa ‘cadeia’ do conhecimento científico, a pesquisa assume o topo como elemento norteador dos demais campos, tanto da formação quanto da intervenção profissional.

Como aponta Tardif (2012a), as relações que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional são manifestadas como uma forma de exterioridade na qual a universidade produz e legitima os saberes científicos e pedagógicos e os professores, para tornarem-se profissionais competentes, devem apropriar-se desses saberes. Essa perspectiva, como analisado, negligencia a fundamentação da prática pedagógica como momento de produção de saberes, desconsiderando a racionalidade prática em prol da perspectiva técnico-científica.

Por outro lado, investigar a própria prática profissional e, sobretudo, manter a consolidação de investigações cujos objetivos estejam direta ou indiretamente relacionados às dinâmicas pedagógicas próprias da licenciatura em Educação Física deveria ser elemento fundamental e, por isso, encontrado em todos os docentes responsáveis por formar futuros professores desse componente curricular. Ao que tudo indica, por meio das falas dos entrevistados, essa nem sempre tem sido a tônica encontrada na universidade, como destaca o Professor Formador 2:

Eu acho que seria muito importante que os professores que atuam na licenciatura fossem (agora você vai até achar engraçado), mas fossem

⁸³ Termo original em língua inglesa: *“publish or perish”*.

efetivamente pesquisadores da prática pedagógica. Nós ainda não temos isso. Dá para contar em três dedos da mão quantos dos professores do curso inteiro que eles têm que pesquisam a escola, e todos eles estão aqui⁸⁴, ou seja, lá (...) nós temos apenas um colega que é um cara envolvido com a prática e preocupado com a escola, que vai à escola, que acompanha a docência. O resto do curso não está nem aí... faz outras coisas né? Todas importantes, é claro, mas que não tem a ver com a escola (PF2).

Nessa direção, Tardif (2012a, p. 269) ressalta: “a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”. Essa aproximação entre as esferas do ensino e da pesquisa, fundamental para a formação no campo educativo, é a base da perspectiva da racionalidade prática e sua epistemologia proveniente dos contextos de atividade profissional efetiva. A compreensão de uma Epistemologia da Prática Profissional requer justamente essa aproximação sinérgica entre formação, pesquisa e atividade profissional.

Sendo assim, a partir das falas dos professores formadores, consideramos que as transformações indispensáveis para que a formação de professores de Educação Física possa ser melhor desenvolvida, tornando-se mais articulada com a realidade profissional, apontam para a necessidade de profundas alterações nos currículos e programas de formação. Não se trata de alterar um ou outro componente curricular, provocar modificações na matriz curricular, na grade de disciplinas e nem mesmo na carga horária dos cursos, embora essas sejam questões que podem e devem sofrer alterações em decorrência de mudanças mais profundas. Essas transformações permeiam a própria lógica de compreensão da prática profissional, o papel dos saberes, da articulação dos conhecimentos e da composição das competências, habilidades, aptidões, comportamentos, enfim, do *habitus* profissional necessário. Em linhas gerais, consideramos que as alterações no *habitus* dos alunos em formação requerem transformações no *habitus* dos agentes responsáveis pela formação e, conseqüentemente, do campo acadêmico como um todo, buscando um processo menos permeado pelo confinamento e pela fragmentação dos currículos. Sem dúvida, trata-se de um empreendimento político fundamental no atual estágio dos currículos de formação profissional de professores na EF. Como destacam Gauthier et al. (2013):

(...) um programa de formação não é o resultado de um procedimento científico, mas de um processo deliberativo e político. Um programa de formação diz o que “deve ser”; um programa de formação para o ensino diz qual deve ser o comportamento do professor. Elaborar um programa de

⁸⁴ “Aqui e lá” no discurso do Professor Formador 2 faz referência respectivamente ao departamento (faculdade ou instituto) de Educação e de Educação Física.

formação implica a projeção de um certo número de valores a serem privilegiados, valores esses que são discutidos entre os agentes envolvidos (...). A construção de um programa de formação mobiliza vários grupos de interesse que visam a proteger suas conquistas e a provocar a adoção dos modelos por eles privilegiados (...). Trata-se, assim, de uma escolha ética e política, e não científica (GAUTHIER et al., 2013, p. 114-115).

Ao pensarmos em alterações possíveis frente ao anacronismo dos currículos dos cursos de formação na Educação Física compreendemos que o elemento prioritário se refere à consideração dos saberes docentes e da valorização da prática profissional por meio do paradigma da racionalidade prática. Devemos buscar superar formas de aligeiramento da formação ou de confinamento no qual ela pode recair. Uma possibilidade promissora é repensar outra lógica de racionalidade, isto é, a **racionalidade profissional**, articuladora entre formação e prática profissional. Tal fato nos leva a redimensionarmos o **campo profissional** e suas relações, agentes e interações sociais.

O relatório apresentado pelo Holmes Group (1986) no contexto da América do Norte, em caráter de alerta e proposição, procurou apresentar, entre outras coisas, a necessidade de se estruturar a formação de professores em modelos mais consolidados com a realidade profissional. Para isso, são apresentados alguns passos para o fortalecimento dos currículos nas instituições que formam professores, os quais destacamos: 1) necessidade de revisão do currículo de graduação, uma vez que os futuros professores devem aprender com pessoas que compreendam a pedagogia do conteúdo, tendo domínio tanto dos conhecimentos disciplinares quanto dos processos didáticos subjacentes; 2) importância da organização dos requisitos dos cursos para que os graduandos possam compreender os limites de suas disciplinas, buscando elevar a aprendizagem dos alunos em formação, a qual deve ocorrer em colaboração com os formadores; 3) prioridade na elaboração de programas coerentes que subsidiarão os estudos mais avançados em pedagogia necessários para uma sólida educação profissional, unindo ensino e pesquisa.

Se, por um lado, a formação proposta pelo Holmes Group (1986) se apresenta distante da própria realidade no qual ela foi idealizada, haja vista a proeminência de rotas alternativas e de formações aligeiradas presentes atualmente no contexto norte-americano, consideramos, por outro lado, que repensar a formação significa, como preconiza o relatório, transformar sua estrutura. A fundação de novas concepções de formação deve permear as proposições que tenham como objetivo formar melhor os professores de Educação Física no Brasil por meio da articulação entre formação e prática profissional. Franco (2008, p. 119) provocativamente

aponta que “não há uma preocupação coletiva dos docentes da universidade em organizar uma formação que se estruture na dialeticidade dos saberes da prática com a prática dos saberes”.

Concordamos com a análise de Hargreaves e Fullan (2012) quando os autores destacam que projetos contemporâneos de formação de professores tem parecido paradoxais, confusos e contraditórios, estando avançado em alguns aspectos e retraído em outros. Em um mundo no qual as demandas de trabalho do professorado encontram-se cada vez mais exigentes, com tarefas mais amplas e complexas e que requerem julgamentos mais sofisticados, além da intensificação da possibilidade de promulgação de decisões coletivas entre os pares, não parece que os cursos de formação inicial têm acompanhado o desenvolvimento dessa complexidade em termos de preparação para a atuação competente. De acordo com os autores, em muitos contextos, a formação tem contribuído com processos de desprofissionalização, a partir de estruturas formativas pragmáticas, com menor descrição sobre metas e propósitos e maior dependência de resultados de aprendizagem detalhados e prescritos por terceiros, tal como especialistas, manuais instrucionais e livros didáticos, regulação do Estado, entre outros (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Em suma, consideramos haver um conjunto importante de desafios curriculares para a formação docente na Educação Física atualmente, os quais incidem em uma série de problemas para a prática profissional. Os professores formadores entrevistados apresentaram diversas críticas aos currículos formativos, sobretudo por meio de discursos que apontaram as limitações do paradigma do aplicacionismo. Entretanto, houve certo nível de reconhecimento das limitações apresentadas pela formação (campo acadêmico) em propiciar novas estruturas formativas agregadas à paradigmas mais inovadores nesses processo. Trata-se de um processo em construção o qual, como ressalta Imbernón (2011), apresenta inúmeros obstáculos, mas que precisa ser tensionado a ponto de viabilizar transformações às lógicas atualmente vigentes.

5.1.1.2 As dificuldades na transformação do *habitus* de aluno para o *habitus* profissional e a compreensão do *modus operandi* do professor de Educação Física

De acordo com Perrenoud (2002, p. 73, grifo do autor), no âmbito da formação profissional na universidade “é ainda mais difícil dar atenção à formação dos *esquemas* de pensamento e de decisão, dos quais depende a aplicação dos saberes em uma situação complexa”. Recorrendo ao conceito de *habitus* de Bourdieu, o autor salienta que, de modo paradoxal, os conhecimentos de princípios e regras desses esquemas podem negligenciar a maneira e o momento mais oportuno de mobiliza-los na prática, constituindo-se assim uma complexa teia de relações entre *habitus* e saberes. Desse modo, no campo profissional, não é

necessariamente apenas o conjunto de saberes que guiam as ações práticas, mas os denominados “*esquemas de ação e de pensamento*”, os quais, por sua vez, formam as estruturas (estruturadas/estruturantes) relativamente autônomas alicerçadas nas disposições sociais incorporadas pelo indivíduo, isto é, o *habitus* dos agentes inseridos em campos específicos da realidade social.

Essa perspectiva é potencialmente importante de ser compreendida no campo profissional e, de forma ainda mais sobressalente, no contexto formativo, uma vez que busca entender em que medida as ações desenvolvidas na prática pedagógica dos professores são movidas pelo *habitus* desses agentes inseridos no contexto específico de sua atividade profissional e qual o impacto da formação para sua transformação. Sendo o *habitus* considerado como a ‘*gramática geradora das práticas*’, sua estruturação está fortemente ligada com a atividade profissional desenvolvida no campo educativo o que, no caso da docência, pode ser denominado de *habitus* profissional dos professores⁸⁵. No âmbito da Educação Física uma série de estudos tem procurado compreender como se dá a relação entre o *habitus* dos professores desse componente curricular e suas ações cotidianas no interior do contexto escolar (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010; SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006).

Para Perrenoud (2002), o *habitus* pode ser definido como um conjunto de esquemas que a pessoa dispõe de maneira incorporada e introjetada socialmente em um determinado momento de sua vida os quais regem, consciente ou inconscientemente, seus atos e representações. Uma vez que não somos conscientes de todas as nossas ações em todos os momentos e não temos ciência de que nosso atos seguem estruturas estáveis é porque nossas condutas práticas (o *senso prático*, na perspectiva de Bourdieu) apresentam uma certa ‘gramática’ que as rege e as orchestra, isto é, nossos *habitus*. Assim de acordo com Bourdieu (1983a):

(...) considerando o *habitus* como sistema subjetivo mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação, que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe e constituem a condição de toda objetivação e de toda a percepção, fundamos então a concertação objetiva das práticas e a unicidade da visão do mundo sobre a impessoalidade e a substituíbilidade perfeita das práticas e das visões singulares (BOURDIEU, 1983a, p. 79-80).

⁸⁵ A designação do *habitus* do grupo ocupacional formado pelos professores recebe da literatura diversas denominações, tais como “*habitus professoral*”, “*habitus docente*”, “*habitus pedagógico*”, “*habitus profissional dos professores*”, etc. Seguindo certas proposições representadas por um conjunto de autores de nosso arcabouço teórico, tais como Philippe Perrenoud, temos empregado usualmente o termo “*habitus profissional dos professores*”, utilizando-se eventualmente as expressões “*habitus dos professores*” e “*habitus docente*”.

Como características do *habitus* podemos compreender que ele pode ser representado pelo conjunto de esquemas (matrizes de percepções, apreciações e ações) relativamente autônomos, engendrados no passado para orientar ações presentes, mas estando sempre em constante reformulação. Ainda, enquanto categoria conceitual, entendemos que ele encontra-se na interseção entre as ações inconscientes e condicionadas e o domínio intencional e calculado. Em suma, *habitus* não é considerado como o destino, mas como noção que auxilia a se pensar nas características da identidade social sendo, portanto, relativamente estável e autônomo, mas dialeticamente em transformação (THIRY-CHERQUES, 2006; SETTON, 2002).

Nesse sentido, como frisamos, existe um *habitus* específico vinculado ao grupo social dos professores, denominado conforme explicitamos anteriormente de “*habitus profissional dos professores*”. Essa configuração de esquemas e representações é construída durante a realização das ações práticas e, portanto, sedimentada no exercício cotidiano da prática profissional dos docentes e se apresenta como estrutura relativamente autônoma, mas intrinsecamente contextualizada com o campo no qual está vinculada (no caso, o campo educativo, ou educacional).

Todavia, o contexto formativo (campo acadêmico), assumido como momento de formação e de preparação profissional deveria ser capaz de viabilizar processos de transformação nas estruturas e representações desses esquemas de percepção, de concepção e de ação dos estudantes em formação. Esse processo permitiria, em tese, com que fosse possível a reconfiguração do *habitus* de aluno, vinculado às condutas, representações e ações escolares e sua socialização, para o *habitus* profissional dos professores, por meio da incorporação dos esquemas e representações concernentes aos processos sociais necessários para se agir de forma relativamente coerente, estável e em consonância com a cultura do grupo ocupacional dentro do campo profissional.

É inserido nessa problemática que a presente subcategoria se insere, uma vez que os professores formadores apresentaram opiniões que demonstram que a formação em Educação Física, de forma geral, não tem se apresentado bem-sucedida nessa empreitada de transformação do *habitus*. Essa perspectiva foi fundamentada pelas teorias da ação que compreendem o *habitus* na perspectiva sociológica a qual nos filiamos, sendo essa a nossa leitura frente aos discursos provenientes das falas dos participantes (os quais, por sua vez, não apresentaram necessariamente essa fundamentação teórica durante as entrevistas).

Como forma ilustrativa dessa questão, o Professor Formador 6, por exemplo, ressaltou que em sua opinião a formação não tem sido capaz de transformar as crenças e representações

dos alunos, por uma série de razões. Munido de diversos exemplos oferecidos ao longo de sua fala, esse participante ainda considerou:

O que eu tenho visto né, que durante o processo, quando eu paro pra pensar na minha atuação, na atuação dos meus colegas do curso como um todo, eu penso comigo assim 'nós não estamos dando conta disso'. Nós não estamos dando conta, parece que falta coisa... os alunos parecem que estão despreparados... isso é um fato, isso é uma evidência que a gente vem encontrando e não é uma evidência que é só da disciplina que eu ministro por exemplo. Quando eu converso com colegas de outras instituições, inclusive posso falar que isso é generalizado. Recentemente acabei de conversar com uma dupla de professores (...) e a nossa conversa foi exatamente sobre isso, o quanto que os alunos de alguma forma durante esse processo não tem dado muita evidência de que a universidade está dando conta de fazer o papel dela (PF6).

A Professora Formadora 4, por sua vez, considerou que de alguma maneira os alunos não saem “ílesos” da universidade, mas que a forma com que são afetados e a ressignificação que os cursos causam em suas concepções são muito particulares para cada um. Segundo essa participante: *“então assim, claro que tem aluno que vai passar pela graduação e pode ser que ele não se identifique com aquilo, né e enfim, apenas passe pela faculdade”* (PF4). Da mesma forma, a Professora Formadora 5 ressaltou que uma das principais preocupações dos cursos de formação estaria relacionado à tratativa de romper com possíveis preconceitos advindos dos estudantes com relação à área de formação, no caso, a Educação Física. Essa entrevistada assinalou que nem sempre os cursos tem parecido ser capazes de transformar esses preconceitos, apesar de seu empenho nesse processo, conforme explicitado: *“a gente já começa lá no primeiro dia eu já falo que o nosso grande desafio é romper com os nossos preconceitos (...) eu acho que a nossa área ela está precisando também fazer um olhar menos preconceituoso para as formações”* (PF5).

A Professora Formadora 7, embora tenha considerado a importância da formação para o processo de constituição profissional dos professores de Educação Física também reconheceu que é possível que nem sempre isso aconteça. Para ela: *“eu não descarto também que há situações em que o aluno talvez não se afete tanto, mesmo tendo feito toda essa experiência”* (PF7). Utilizando-se de um exemplo advindo do componente curricular sob sua responsabilidade, o estágio curricular supervisionado, ela explicitou um episódio no qual o aluno estagiário acabou apresentando representações muito mais ligadas ao *habitus* de aluno do que ao *habitus* profissional, conforme trecho retirado de seu depoimento:

Eu estou lembrando de um episódio, de um aluno que foi jogar com as crianças e que se envolveu num conflito com as crianças no jogo! Então aquilo que a gente falava da universidade, então acaba acontecendo fora também. Isso não pode acontecer né, ele tem que perceber que quando ele

está lá é super importante para a formação dele ele enxergar a dinâmica da aula de dentro. Então talvez ele jogar seja interessante, jogar com as crianças... estar percebendo o que acontece de dentro do jogo, não só de fora... mas ele tem que estar consciente o tempo todo que ele está ali no papel de professor em formação né, de futuro professor... ele não é só mais um elemento ali naquele jogo né... é... mas nesse sentido também dele se sentir parte integrante da escola (PF7).

Souza Neto, Benites e Silva (2010), partindo da análise das transformações do *habitus* na formação em Educação Física também no contexto do estágio curricular supervisionado apresentam um exemplo igualmente interessante ao constatar que alguns alunos da universidade ao longo da realização dos estágios optam por ficar próximos aos estudantes da escola durante o intervalo (recreio) em detrimento de frequentar a sala dos professores, por exemplo. Esses exemplos são ilustrativos das dificuldades presentes na formação acerca dessa transformação nas estruturas operativas sobre os esquemas de ação necessários para a constituição do *habitus* profissional dos professores.

A dificuldade em viabilizar possibilidades concretas de transformação do *habitus* de aluno para o *habitus* profissional dos professores foi representada de diferentes modos pelos docentes entrevistados. Um desses intervenientes se refere à dificuldade que a formação apresenta em ressignificar certas crenças dos alunos ao longo do processo. Um exemplo representativo dessa questão foi ilustrado pelo Professor Formador 6 com relação especificamente à busca por definições críticas e coerentes sobre o significado do conceitos de ensinar durante sua disciplina de estágio curricular supervisionado. Para ele:

Geralmente eu coloco para os alunos uma pergunta, no começo do estágio: “O que é ensinar?”. A grande maioria deles responde que é transmitir conhecimentos. Se eu não consigo durante os dois anos que eu fico com eles mudar esta concepção de que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimento, fica difícil de entender que este professor, este aluno, quando se formar professor, vai ter a possibilidade de se assumir como alguém que constrói esse conhecimento, que não está totalmente pronto (PF6).

De fato, essa dificuldade tem emergido com um dos maiores problemas do contexto formativo para o entendimento de Epistemologia da Prática Profissional pois incide em complexos intervenientes para a própria compreensão de docência na Educação Física. Há algumas razões destacadas pelos colaboradores. Entre elas, a Professora Formadora 3 considerou que a própria estrutura curricular (denominada por nós de ‘anacrônica’) desvaloriza um conjunto de conhecimentos significativos na área das ciências humanas que poderia contribuir nessa transformação do *habitus*. Para ela: “*pra gente, dentro da Educação Física eu preciso ter esse olhar muito mais atrelado às humanidades (...) a formação desses meninos não está sendo a mais adequada, porque eles veem isso em uma parcela muito pequena do currículo, que está*

lá no quarto ano. Que não dá conta, é pouco!” (PF3). O Professor Formador 6 também apresentou crítica semelhante ao dissertar sobre a valorização dos conhecimentos da subárea da biodinâmica e as dificuldades de ressignificação de saberes durante a formação. Para ele:

De fato, aquilo que muitas vezes tem sido privilegiado aqui, nem sempre pela matriz, pela carga horária da disciplina, mas muito mais por uma concepção do aluno e até do docente que ministra a disciplina... É... é diferente com o que a área, a atuação vai exigir. Onde que pra mim isso é muito evidente? Nas disciplinas da biodinâmica, em que você tem uma super valorização deste conjunto de disciplinas devido à “n” fatores né? E essa super concepção, essa super valorização já vem atrelada à uma concepção do que significa ser profissional de Educação Física e professor de Educação Física... pensando no bacharel e no licenciado, que pra mim pouco tem sido ressignificada ao longo do curso (PF6).

Dentro desse contexto, coaduna-se com a assertiva apresentada por Souza Neto, Sarti e Benites (2016) com relação à necessidade de se buscar maior equilíbrio entre os diferentes saberes que compõem a aprendizagem da docência para os alunos dos cursos de licenciatura, podendo constituir, dessa maneira, um *habitus* docente, compreendido pelos autores como um conjunto de formas de atuação e percepção na realidade das situações de ensino na escola. Os autores estabelecem ainda: “espera-se que assim eles possam formular uma nova concepção de si, não mais como estudantes, e sim como professores” (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 312).

Ora, partindo de pressupostos norteadores ligados aos conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu, podemos considerar que a formação pode ser estabelecida a partir do conceito de ‘*conjuntura*’, isto é, um *locus* de encontro entre o *habitus* dos agentes com um determinado campo de práticas. Nessa complexa conjuntura, os problemas emergem da dificuldade de ressignificação e transformação do *habitus*. Assim, de acordo com Bourdieu (1983a, p. 76, grifo do autor): “é na relação dialética entre as disposições e o acontecimento que se constitui a conjuntura capaz de transformar em *ação coletiva* as práticas objetivamente coordenadas, porque ordenadas a necessidades objetivas parcial ou totalmente idênticas”. Nessa perspectiva, Setton (2002) demonstra, de forma semelhante, que a conjuntura é justamente o encontro do *habitus* com um campo. Nesse sentido, a conjuntura do campo acadêmico tem parecido não ser capaz de transformar o *habitus* dos agentes para sua inserção no campo profissional.

O *habitus* dos professores reflete o modo de agir desse grupo social, porque é representado pelos sistemas duráveis e transponíveis de esquemas de percepção e de apreciação e ação que resultam na instituição do social nos corpos. É o social feito corpo, incorporado. Para Bourdieu (1983a):

É porque elas são o produto de disposições objetivamente concertadas, por constituírem a interiorização das mesmas estruturas objetivas, que as práticas dos membros de um mesmo grupo ou numa sociedade diferenciada, de uma mesma classe, são dotadas de um sentido objetivo ao mesmo tempo unitário e sistemático, transcendendo às intenções subjetivas e aos projetos conscientes, individuais ou coletivos (BOURDIEU, 1983a, p. 74).

Esse modo de agir semelhante dos membros de um determinado grupo social – como no caso dos professores de Educação Física – é dotado de sentidos atribuídos por meio do *habitus* de seus agentes dentro do campo educativo, ou seja, seu **campo profissional**. Esse **senso prático** reflete o *modus operandi*⁸⁶ de seus agentes, isto é, a maneira de agir de um determinado indivíduo ou grupo social de acordo com certa coerência pragmática de ações, intenções e procedimentos. De acordo com Bourdieu (1983a, p. 72), cada agente, quer tenha ou não consciência disso, quer ele queira quer não, reproduz sentidos objetivos “porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente, encerram uma ‘intenção objetiva’, como diz a escolástica, que ultrapassa sempre suas intenções conscientes”. Ainda para o autor:

Para escapar ao *realismo da estrutura*, que hipostasia os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, é necessário e suficiente ir do *opus operantum* ao *modus operandi*, da regularidade estática ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da *dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade* e da *exteriorização da interioridade* (BOURDIEU, 1983a, p. 60).

Em nossa definição, baseado nos postulados analisados, consideramos que o *modus operandi* é a manifestação do *habitus* dos agentes de um determinado grupo social por meio de suas condutas práticas, seguindo determinados padrões de comportamento, de procedimentos, de ações, de hábitos, de representações, enfim, de práticas relativamente estáveis. É, portanto, resultado de esquemas estruturados e estruturantes que condicionam e orquestram consciente ou inconscientemente certos engendramentos de práticas. O grupo ocupacional dos professores de Educação Física, desse modo, manifesta determinadas ações que o caracteriza como tal. Destarte, esse grupo apresenta um certo *modus operandi* que deve ser compreendido pelas instâncias formadoras, tanto na formação inicial quanto na continuada (em serviço), por ser a base de qualquer processo de transformação e ressignificação das práticas necessário para que se construa uma nova Epistemologia da Prática Profissional.

⁸⁶ Em tradução literal do latim, a expressão “*modus operandi*” significa “*modo de operação*” ou “*modo de agir*”.

Como nos lembra Souza Neto, Benites e Silva (2010), a construção do *habitus* dos professores de Educação Física apresenta relação imediata com a profissão e o exercício profissional e, por isso, envolve um processo anterior à atuação, que é o da formação e iniciação o qual, por sua vez, apresenta certos ‘ritos de passagem’ para sua aprendizagem e incorporação. Para os autores, esse processo requer um domínio prático da lógica imanente do campo profissional, além de exigir a submissão de fatos e valores, hierarquias, censuras inerentes ao campo, etc. De acordo com a indicação dos dados apresentados, esse **‘rito de passagem’** representado pela formação profissional não tem parecido ser suficientemente válido para essa transformação do *habitus*, o que demonstra haver uma linha muito tênue entre esse *habitus* profissional e a cultura docente (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006), a qual precisa ser melhor compreendida pelo campo profissional e acadêmico.

Souza Neto, Sarti e Benites (2016) analisaram essa dificuldade de passagem do ‘ofício de aluno’ para o *habitus* de professor no que corresponde à formação profissional no estágio supervisionado. Os autores concluíram que as dificuldades emergem, entre outras coisas, da própria concepção de ensino escolarizado no Brasil e seu enraizamento em processos pouco assertivos com a compreensão da escola como lugar de formação desses estagiários. Ampliando essa perspectiva, podemos considerar que a própria estrutura do campo acadêmico e seu engessamento estrutural inviabiliza reflexões que permitam essa transformação do *habitus*. No contexto da Educação Física, Lawson (1984) já alertava para a fundamental importância da formação acadêmica para o processo de transição entre o ser praticante de algum esporte ou prática corporal e o ser profissional, apesar de reconhecer as dificuldades desse processo.

A nosso ver, existe um paradoxo constitutivo do *habitus* profissional dos professores. Trata-se da relação entre um dos objetivos sumários da formação, ou seja, a transformação do *habitus* de aluno para o *habitus* docente e o campo profissional. Essa necessidade de transformação do *habitus* é instituída dentro de um campo específico, o campo acadêmico (conjuntura na qual a universidade se insere) e não no campo educacional, contexto real no qual o *habitus* dos professores é constituído e o exercício da prática profissional se consolida. Nesse sentido, torna-se paradoxal pensar que a transformação do *habitus* se dará dentro de um outro campo que não aquele no qual esses esquemas e disposições estão vinculados. Nesse ensejo, não procuramos dirimir a importância da formação profissional, mas devemos compreender como ela pode agir de modo mais eficiente nesse processo transformativo de forma que nos coloquemos em consonância com a afirmativa de Nóvoa (2017, p. 1119) quando o autor apresenta que “o que interessa assinalar é a incorporação de um conjunto de ‘disposições

duradouras’, e a possibilidade de este patrimônio ser transferível através de um processo de socialização profissional”.

Segundo Perrenoud (1997), a prática pedagógica não se refere à concretização de um receituário de procedimentos ou técnicas, de modelos didáticos ou esquemas conscientes de ação. Por isso, para o autor, é fundamental que a formação docente seja capaz de se atentar mais à compreensão do *habitus* do professor do que simplesmente procurar entender apenas seu repertório de técnicas e esquemas de ação. O professor age em sua prática profissional de acordo com seu *habitus* uma vez ser ele justamente a ‘gramática geradora de suas práticas’ (PERRENOUD, 1997).

Ainda para Perrenoud (1997) o fato de boa parte das reformas educativas e dos currículos dos cursos de formação tenderem à subestimação da razão prática, isto é, da compreensão do *habitus* profissional, repercute em visões ora ingênuas, ora deliberadamente equivocadas acerca do agir em situações práticas. Nesse sentido, o autor ressalta que qualquer mudança na prática passa por transformações no *habitus* dos agentes que fazem parte de um dado campo. Assim, Perrenoud (2002, p. 148-149) considera que “o *habitus* é único, mas que a tomada de consciência deste ou daquele esquema ou conjunto de esquema pressupõe um trabalho mental que difere conforme a natureza da ação e os desafios da tomada de consciência”.

Sendo assim, a formação apresenta importância fulcral na reconfiguração e ressignificação dos esquemas dos alunos tendo em vista a construção do *habitus* profissional dos professores de modo que mudanças nas estruturas e lógicas formativas deve buscar a consolidação desse processo. Certamente, parte desse intento se refere à postura do próprio estudante frente ao seu amadurecimento e constituição profissional. Como destacou a Professora Formadora 7:

Entra aí também o papel do estudante né (...) eu acho que é muito importante que ele se perceba também como professor em formação... que ele vá assumindo essa identidade de professor desde muito cedo. Muitos ainda têm a visão de mero cumprimento de protocolos para o diploma (...) mas isso é um trabalho reflexivo que a gente tem que ir fazendo ao longo da formação, mas é uma questão que a gente não pode deixar cessar, porque eu acho isso importante... essa mudança de postura do aluno (PF7).

Em suma, o investimento na transformação do *habitus* no ensino superior é revestido de importância a medida que permite maior articulação entre formação e prática profissional, nosso maior objeto de análise ao longo dessa tese. Consideramos assim que, se o *habitus* profissional não for ao menos em parte configurado pela formação, ele será construído no momento de ação profissional efetiva onde, imerso na prática, com uma série de dificuldades

em vista, o professor tende a optar pelas ‘**estratégias de sobrevivência**’, normalmente a partir dos esquemas reproduzidos de quando eram alunos, ou sem uma grande ênfase na reflexão crítica. Essa ação foi valorizada também pelo Professor Formador 6 que considerou:

Trabalhar nesse processo de uma mudança de concepção do que significa ser professor de Educação Física ao longo do curso é o mais importante. Para mim esse é um grande desafio! Eu não posso permitir que esse aluno que entrou saia da mesma forma. Eu tento trabalhar na direção contrária! Deste aluno que entra com uma concepção do que seja ser professor de Educação Física e saia com a mesma concepção! Ou com alterações muito, assim... é... fracas, superficiais. Esse é um grande desafio. Um grande desafio! (PF6).

De fato, esse processo de transformação do *habitus* profissional apresenta-se como um grande desafio, conforme salientado por parte de nossos entrevistados. Fundamentalmente, é prioritário que a formação profissional de professores de Educação Física seja permeada pela prática reflexiva, pois é por meio de ações de reflexividade crítica vinculadas ao trabalho exercido no campo profissional que o *habitus* pode ser paulatinamente transformado.

Os esquemas reflexivos desenvolvidos em parte da formação inicial podem ser adaptados a um leque mais amplo de situações. Por isso, segundo Perrenoud (2002), tais processos subentendem relacionamentos, inferências, ajustes a situações singulares e transposições, isto é, por meio do *habitus* tem-se a mediação entre saberes e situações que provocam uma determinada ação. Ademais, como parte da ação pedagógica é formada na urgência e improvisação, é necessário que o professor tenha a competência de acionar seus esquemas de ação construídos em função de suas experiências, ajustando-os marginalmente às situações que emergem no cotidiano da prática profissional (PERRENOUD, 2002).

Para Perrenoud (2002), exige-se uma postura reflexiva na formação, pois ela é fundamental para a formação do *habitus* profissional, permitindo com que haja o recrutamento de saberes ao mesmo tempo em que mobiliza as disposições interiorizadas dos indivíduos. No desenvolvimento dessa postura reflexiva, é fundamental que haja a transformação do *habitus*, favorecendo assim a instalação de *esquemas reflexivos*, que são de acordo com esse autor uma espécie de ‘memória’ das nossas ações a partir de estruturas e disposições relativamente estáveis que nos permite tratar um conjunto de objetos, de situações e de problemas de uma determinada forma.

Perrenoud (2002) é enfático ao considerar que para a transformação do *habitus* é crucial que haja ‘treinamentos’ alicerçados na postura reflexiva. Para o autor: “um procedimento ou um hábito pode orientar uma ação precisa e adequada; porém, ela só se tornará eficaz, ágil e segura após um treinamento que, de alguma maneira, *transforme o conhecimento procedimental em esquema*” (PERRENOUD, 2002, p. 151, grifo do autor). A formação inicial

deve ser concebida como esse momento que possibilita a passagem das estruturas e esquemas de ação que serão certamente necessários para o exercício da prática profissional no interior do campo educativo, embora reconhecemos que o trabalho cotidiano conjecturado no interior do campo profissional exerce dialeticamente transformações no *habitus* que são fundamentais para a constituição da identidade profissional.

De acordo com Perrenoud (2002) a formação de professores deveria conjugar várias modalidades, a saber: 1) transmissão de saberes e sua devida apropriação; 2) “imitação inteligente” de gestos profissionais (os quais descrevemos em nossa análise como o *modus operandi* do professor); 3) construção de competências e posturas em função de um treinamento reflexivo; 4) construção do *habitus* profissional através da interiorização de limites e da estabilização de esquemas de ação. De acordo com os professores entrevistados, essas estratégias não parecem estar presentes na conjuntura da formação profissional de professores de Educação Física, fato que indicamos como sendo uma limitação importante a ser superada. Concordamos com Perrenoud (2002, p. 83) quando o autor aponta que: “seria muito bom que as instituições de formação dos professores definissem modalidades, dispositivos e práticas de formação do *habitus* (...). A formação do *habitus* deveria ser o projeto de toda a instituição, a obrigação de todos os formadores”.

Em nossa análise, consideramos que marginalizar a presunção da importância do *habitus* na formação docente pode acarretar consequências nefastas tanto à prática quanto também na constituição da identidade profissional dos professores de Educação Física, caminhando na contramão de se compreender a Epistemologia da Prática Profissional por meio da racionalidade prática. As estratégias arroladas à Análise das Práticas, por exemplo, podem ser consideradas como importantes nessa perspectiva de forma que deveriam estar mais presentes nos contextos formativos. Como já destacado, não se muda *habitus* por decreto, sendo necessário um conjunto de estratégias que permita compreender o processo transicional de sua transformação no seio do campo profissional, desafio importante no qual a formação de professores de Educação Física não pode se furtar a enfrentar.

5.1.1.3 A falta de lugar da prática nos currículos formativos no campo da formação profissional em Educação Física

Nessa subcategoria, analisamos nas falas dos professores formadores a dificuldade em se compreender o lugar da prática dentro dos currículos de graduação em licenciatura em Educação Física. Tomamos como referencial o conceito sociológico de prática proposto por Bourdieu (1983a). Desse modo:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados BOURDIEU, 1983a, p. 65).

Nesse sentido, em linha gerais, compreende-se que conteúdos dito ‘práticos’, isto é, estratégias formativas voltadas para a intervenção, procedimentos didáticos e pedagógicos vinculados à realidade profissional, fomento à vivências significativas dentro dos cursos, atividades arraigadas à lógica das ações profissionais e outras dinâmicas denominadas genericamente como ‘práticas’ apresentam-se de forma limitada nos atuais processos formativos. Essa estruturação é normalmente designada por um ou mais componentes curriculares (a exemplo das práticas de ensino, estágios curriculares supervisionados e disciplinas de modalidades esportivas, tais como futebol, handebol, voleibol, basquetebol, atividades aquáticas, ginásticas, danças e atividades rítmicas, lutas, entre outras) ou alocada pontualmente em certas disciplinas do currículo, sem muita atenção ao seu desenvolvimento.

Esse direcionamento encontra eco na afirmativa de Perrenoud (2002, p. 72-73) ao considerar que “ao assumir a formação dos professores, com frequência, as universidades resistem quando têm de integrar esses ‘saberes práticos’ ao seu currículo. Sua transmissão é delegada aos responsáveis pelos estágios e aos estabelecimentos escolares”. Para o autor, essas instituições transferem a formação prática aos formadores de campo (professores de estágio, por exemplo) e, por isso, o campo acadêmico, via de regra, deixa de se questionar sobre a natureza desses saberes e sua valorização dentro dos contextos formativos.

Schön (2000) em sua célebre análise sobre a compreensão do talento artístico na atividade profissional e sua relação com a postura reflexiva buscou desvendar em que medida a formação tem incidido ou não na preparação para a atividade profissional. Apesar de apresentar exemplos bem sucedidos nesse cenário, o autor salienta que a estrutura acadêmica universitária se baseia na racionalidade técnica e na lógica de aquisição de conhecimentos das ciências básicas para posterior aquisição de conhecimentos das ciências aplicadas para, somente então, compreender brevemente as habilidades técnicas e prática cotidiana no interior das profissões. Nesse sentido o autor destaca:

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais [universidades] parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma

epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática (SCHÖN, 2000, p. 19).

A problemática da racionalidade prática no interior dos currículos formativos tem se configurado dentro da própria constituição histórica da universidade, embora tenha passado também por transformações diversas ao longo do tempo. Atualmente, para alguns dos professores entrevistados, há certas diferenciações entre a formação oferecida pelas instituições públicas e pelas privadas, sendo que as primeiras tendem à valorização dos contextos de fundamentação teórica e conceitual enquanto que as segundas (na qual forma-se a maior parte de profissionais em termos quantitativos no Brasil) se concentram em processos formativos mais voltados às práticas e vivências diversas dentro das estruturas curriculares. Em suma, considera-se, como preconizou a Professora Formadora 7: *“esse é um outro desafio da formação que precisa superar essa dicotomia entre teoria e prática”*. Compactuamos com esse ponto de vista e concordamos que trazer a perspectiva da *‘falta de lugar da prática’* pode incorrer ao risco de acentuar essa perspectiva dicotômica. Por outro lado, a estrutura formativa ligada à racionalidade prática é central para a compreensão da Epistemologia da Prática Profissional, razão pela qual optamos por analisar em nossa investigação essa concepção de prática no interior dos currículos.

Cabe ressaltar, baseado nos professores investigados, que pelo fato de todos estarem inseridos em IES públicas cuja tradição formativa alicerça-se na concepção de valorização de aspectos mais ligados à fundamentação teórica, os componentes dito *‘práticos’* tendem a perder sua importância, fato que foi reconhecido por parte dos docentes em suas falas. Nesse sentido, uma primeira aproximação discursiva se deu justamente nessa diferenciação entre instituições públicas e privadas e sua valorização aos aspectos mais voltados ao âmbito da fundamentação teórica ou da atuação profissional. Sendo assim, de acordo com a Professora Formadora 5:

Talvez a gente esteja desequilibrado aí. Eu acho que seria bom ver os estudos sobre isso pra ver, mas nas particulares eu acho que a balança continua para o outro lado, porque assim, eles querem o professor que saiba tecnicamente... que tecnicamente consiga algumas técnicas de domínio da turma, sei lá... isso pra mim é constitutivo da formação, mas não é o principal. Esse equilíbrio... eu acho que a gente precisaria de bons estudos também para acompanhar meio longitudinalmente assim... eu não tenho lido muito sobre isso... dos que se formam... então assim, os egressos de cursos que tem uma característica vamos dizer assim, mais da ‘receitinha de bolo’ e os egressos de cursos que tem uma característica das discussões mais acadêmicas, profundas, teóricas sobre aquilo... e acompanhar isso pra ver (PF5).

De fato, tais análises exigem maior quantidade de estudos (longitudinais, inclusive, como destacou essa participante). O que parece ser a tônica pelo discurso dos professores

formadores se refere à essa diferenciação entre os contextos formativos públicos e privados, embora eles tenham sido bastante cuidadosos na realização de certas generalizações. Alguns professores teceram explicitamente comparações entre estas instâncias formativas tendendo a considerar as instituições públicas como *lócus* de fundamentações teóricas mais consistentes e as instituições privadas como *lócus* de hegemonia formativa voltada às atividades práticas de modo geral. Foi o caso da Professora Formadora 7 ao relatar a experiência de receber alunos para a complementação de modalidades de formação em sua universidade, os quais já haviam passado por instituições privadas anteriormente, tecendo comparações a respeito. Para ela:

Eu penso que a gente ainda em alguns momentos prioriza a formação técnica, e quando eu digo técnica é mais o fazer do que o aprender a como ensinar ou porque ensinar. Eu vejo que tem cursos que ainda tem uma carga horária muito elevada, especialmente dos esportes né, então esses viés esportivista na nossa formação ainda existe... eu digo as modalidades esportivas, futebol, vôlei, basquete, aula disso por vários semestres. Nós temos experiência de alguns cursos aqui que os alunos trazem... de alunos que fazem o bacharelado e depois vem fazer a licenciatura e tem contato com diferentes instituições, e outras situações também, enfim, que alguns cursos ainda priorizam isso, tanto que a carga horária da formação em filosofia, história, por exemplo, tem diminuído nos cursos de formação né... as ciências humanas de modo geral, têm diminuído nos cursos de formação (PF7).

Nesse sentido, de forma geral, as análises das falas dos participantes entrevistados revelam que tem havido no âmbito das universidades públicas certa desvalorização das atividades práticas e dos procedimentos vinculados diretamente ao terreno da prática profissional como um todo, em detrimento da promulgação de currículos mais acadêmicos, permeados pela lógica científica e aplicacionista. O Professor Formador 1 exemplificou essa questão ao relatar a dificuldade em se desenvolver de modo apropriado disciplinas com orientação mais prática no interior do currículo da universidade em que está vinculado. Para ele:

E a gente também tem professores que pegaram a disciplina e se recusam a trabalhar essa prática e os alunos reclamam muito: “olha, nós temos 80% do curso com teoria e 20% de prática”. Aí eu pergunto: “mas como? Não foi distribuído assim, era para ter pelo menos 40% de prática no mínimo”. Aí os alunos respondem que tem muita gente da prática que dá mais teoria do que prática para eles, e que não vai pra prática (PF1).

Embora esse tipo de explicação tenda por um lado a destacar a dicotomia entre teoria e prática durante o processo formativo na Educação Física, por outro reflete a própria apreensão legal dos dispositivos reguladores (leis, diretrizes, resoluções, etc.) que apresentam deliberadamente a constituição dos currículos galgados nessa perspectiva divisora, inclusive por meio do estabelecimento de carga horária, a qual nem sempre é seguida como salientou o

Professor Formador 1. Esse mesmo colaborador procurou descrever como tem sido desenvolvido o ensino dos componentes curriculares denominados práticos, sobretudo ligados ao contexto esportivo, os quais tem sofrido com dificuldades de entendimento acerca de sua estrutura orientadora nos cursos de EF. Assim:

É disciplina prática eles vão e fazem todo o contexto prático que tem que ser feito. E paralelo o aluno tem que viver a questão teórica que subjaz a prática, mas ele não fica na sala de aula para tentar discutir o contexto prático, eles vão à prática e a partir da prática eles trazem a teoria que eu acho muito interessante. Eles falam: “olha, o que nós estamos vendo aqui vocês vão ver na teoria, nós vamos ver, vamos estudar e nós vamos ver na prática de novo”. E não o percurso contrário, de ficar na sala de aula e somente após o 11º encontro que vamos para a prática. Então nós vamos ver regras, isso, isso e isso e as aulas vão passando e nada de ir para a prática. Então assim, nós temos algumas coisas por professores novos que entraram assim com iniciativas muito boas. Por outro lado, professores antigos também que vivenciavam a prática só que sem contextualizar muito, era aquela coisa da prática pela prática. Eram muito bons, porque viveram e foram formados na época tecnicista, eram muito bons para ensinar, ensinar um basquete, um handebol, uma natação, muito bom, porque vivenciaram isso por quatro anos na faculdade. Nós temos hoje o pessoal, talvez não com a didática que esses professores tinham, porque eu vivi aqui quando eu entrei essa tramitação de sete professores aposentando que eram muito bons nas suas práticas, só que qual é a diferença hoje? Eles não são tão bons em didática como esses professores eram, mas eles fundamentam o porquê. Eles conseguem fundamentar o porquê de você trabalhar com o esporte na escola. Eu acho que essa é a diferença (PF1).

Esse processo ilustrado por esse professor revela a dificuldade que as universidades apresentam (em particular as públicas) na organização dos currículos para que consigam operar em uma configuração formativa capaz de permitir a fundamentação teórica dentro de cada domínio do saber e sua mobilização prática efetiva nos contextos reais de intervenção profissional. Ao que tudo indica a universidade pública tem tido dificuldade em proceder com articulações mais coerentes com relação a esse processo, justamente por estar alicerçada em pressupostos científicos vinculados à racionalidade técnica que dificultam alterações nas orientações formativas que possam viabilizar novas perspectivas de Epistemologia da Prática Profissional. Essa fundamentação com forte orientação científica tem sido denominada de academicização da formação e tem como origem o processo de universitarização pelo qual os cursos de pedagogia (e licenciatura no geral) passaram nos últimos 50 anos.

Segundo Bourdoncle (2007) a inoperância da formação profissional acadêmica em compreender o lugar da prática no currículo tem suas raízes em fatores históricos consolidados desde sua criação. Isso se deve porque em tese a universidade se distingue de outras instituições por uma característica principal: a divisão entre os saberes do corpo e da ação (os quais deviam ser aprendidos pela imitação de mestres de ofício) e os saberes das palavras e da escrita. Nesse

campo, são transmitidos os saberes possíveis de serem professados, saberes colocados em palavras e transmitidos oralmente ou por escrito e não os saberes incorporados dos gestos (BOURDONCLE, 2007).

Ainda para Bourdoncle (2007) os saberes que sustentam a universidade e tangenciam a fundamentação da formação profissional estão baseados nos escritos de *'autoridades'*, isto é, os pesquisadores e investigadores. O lugar central da escrita é uma exigência do método predominante, o científico, regendo a lógica no qual esse sistema opera. Assim a grande proeminência da universidade decorre exatamente disso: “os saberes, reelaborados quando ensinados e fixados por escrito, se conservam, circulam e são transmitidos melhor de geração em geração do que os saberes incorporados. Eles vêm alimentar um estoque de saberes suscetíveis de evolução e que não são limitados pela imitação” (BOURDONCLE, 2007, p. 137, tradução nossa).

Ora, como nos lembra Bourdoncle (2007, p. 137, tradução nossa) “todos esses saberes do corpo, que são aprendidos pela imitação e pelo treinamento, e não pelo mero trabalho com as palavras, não poderiam ser ensinados na universidade, lugar da escrita”. A medida que os ofícios e profissões passaram a necessitar de um processo de formação universitária, inúmeros problemas vieram em decorrência dessa nova configuração. Essa problemática foi mais proeminente dentro daquelas atividades que apresentavam forte vínculo com as situações contextualizadas e práticas, de mobilização de saberes vinculados ao corpo, focalizadas nas interações humanas e que enfatizam os componentes de racionalidade prática, no qual o ensino se enquadra. Dessa forma, a universitarização provocou inúmeras alterações na lógica formativa até então vigente.

Para Goodson (2008, p. 23, grifo do autor) o processo de profissionalização via academicização busca “construir o edifício do profissionalismo docente e da profissionalização sobre alicerces de *certeza científica*”. Nesse visão, o professor passa a ser compreendido como um ‘perito’, ou seja, um executor de técnicas fundamentadas por meio de pressupostos cientificamente comprovados, agindo de acordo com as orientações decididas pelos poderes políticos e administrativos, abrindo-se mão de sua autonomia.

De acordo com Formosinho (2009, p. 73), a universitarização da formação de professores pode ser compreendida como um processo de academicização tendo como principal objetivo transformar a formação inicial “numa formação teórica e afastada das preocupação dos práticos do terreno. Na lógica acadêmica, o estatuto está, geralmente, ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação”. Ainda para esse autor, o processo de academicização não se adequa à formação docente voltada

à concepção de escola básica para todos, bem como de multiculturalismo e inclusão, por focalizar uma lógica generalista baseada na especialização disciplinar.

Não pretendemos militar na direção da contrariedade da formação profissional universitária a qual a academicização apresenta-se como característica inevitável. De fato, como já frisamos, o desenvolvimento da profissionalização do ensino perpassa, invariavelmente, pela formação adequada e qualificada de professores, visto como ponto nefrágico para sua realização. Formosinho (2009, p. 75), apesar de tecer inúmeras críticas, reconhece também diversas vantagens desse processo para além da consolidação do estatuto social da profissão ao salientar que “há a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos”.

O problema se reveste na lógica na qual a formação de professores tem sido amparada, pois ao se inserir dentro do campo acadêmico o processo de academicização da formação torna-se progressivamente subordinado às instituições universitárias as quais operam, via de regra, na lógica da ação tradicional do ensino superior. Formosinho (2009) exemplifica essa lógica por meio da estrutura orgânica da universidade, a organização do ensino, a formulação e desenvolvimento do currículo, a gestão das carreiras, entre outras, em detrimento da lógica que emana da realidade da prática profissional. Temos representado nesse modelo o embate entre duas estruturas formativas designadas por um lado pela *lógica acadêmica* e por outro pela *lógica profissional* (FORMOSINHO, 2009).

Formosinho (2009), ao analisar as dimensões da academicização da formação de professores, compreende que em sua estrutura orgânica, essa lógica está baseada na compartimentação e fragmentação disciplinar, tornando-se difícil as possibilidades de articulações de caráter interdisciplinar. Além disso, esse ‘*território disciplinar*’ da formação é permeado pela lógica de aulas expositivas, distanciando-se de fundamentações oriundas das práticas profissionais. Dessa forma, não há articulação entre as ações de investigação e de ensino, a partir da hierarquização da primeira sobre a segunda, tendendo assim ao isomorfismo formativo, acirramento da competitividade por recursos, concepção de currículo como justaposição de disciplinas e práticas fragmentadas e desarticuladas do processo como um todo.

Especificamente com relação à Educação Física, podemos compreender que seu processo de formação profissional apresenta uma série de desafios tendo em vista responder de maneira mais efetiva aos ditames da prática profissional. De acordo com Kirk (2010), parte desses problemas se deve justamente ao processo de academicização da área, o qual se iniciou entre as décadas de 1960 e 1970, momento em que as qualificações básicas para o exercício

profissionais passaram de certificações diversas para os diplomas universitários. Tem-se assim a passagem de uma estrutura até então organizada por meio de pequenas associações, clubes esportivos, entidades específicas (federações, confederações, etc.), entre outros, para a institucionalização universitária com sua dinâmica arrolada ao processo de formação com forte base científica disciplinar, focalizado na transmissão de conhecimentos desenvolvidos por meio das pesquisas acadêmicas e ensinados nos cursos de graduação.

Uma das consequências desse processo se deu, por um lado, no aumento da carga horária dos cursos superiores e, por outro, na diminuição das disciplinas e atividades práticas (KIRK, 2010). A necessidade da academicização fez com que a formação galsse maior *status* e reconhecimento científico, baseada na organização acadêmica das universidades, estruturada em disciplinas. Kirk (2010, p. 7, tradução nossa) aponta: “à medida que esse processo de academicização se desenvolveu, o espaço na grade curricular para as experiências práticas das atividades físicas se tornou cada vez mais comprimido”. Esse processo repercutiu em profundas alterações na organização da formação de professores de Educação Física, o qual passou a ser considerado o modelo hegemônico de formação, apesar das críticas suscitadas.

Especificamente no contexto brasileiro, Betti e Betti (1996), ao analisarem as mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de Educação Física no país, apresentam que, de modo semelhante, o processo de academicização da formação se deu a partir da transformação de um modelo de currículo tradicional-esportivo (centrado nas disciplinas denominadas práticas), para um modelo de orientação técnico-científica (focalizado na valorização das disciplinas teóricas, sua fundamentação nos pressupostos científicos correlatos e na aplicação dos conhecimentos nos contextos práticos). Como implicações desse processo pode-se destacar que se ampliou as diferenças entre conhecimentos ditos ‘práticos’ daqueles intitulados ‘teóricos’, ocasionando profundas desarticulações na própria concepção de formação profissional, a qual se distanciou da realidade da prática profissional usualmente empregada dentro do campo da Educação Física de modo mais amplo. Essa configuração formativa apresenta profundas implicações para a prática profissional, as quais devem ser mais exploradas cientificamente nos mais diversos domínios.

O processo de academicização da formação decorrente da universitarização é certamente um intento de ganhos e perdas inevitáveis. Assim, Nóvoa (2017, p. 1112) pondera: “hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais”. Nesse sentido, mais do que se opor à formação em ensino superior buscamos compreender maneiras de transformar certas

especificidades em sua estrutura para que haja maior articulação entre processo formativo e realidade prática profissional, desafio que se apresenta de forma veemente atualmente.

Esses apontamentos coadunam com o que foi apresentado pelos professores participantes das entrevistas. Para eles é necessário repensar a lógica da estrutura de ensino proposta pela universidade e seu distanciamento com o que acontece no cotidiano profissional. Dessa forma, o ensino, a pesquisa e a extensão deveriam compreender relações efetivas com as práticas oriundas da inserção e intervenção profissional, articulando-se em processos mais adequados às novas configurações de profissionalização. A Professora Formadora 4, por exemplo, apresentou que é fundamental valorizar mais os componentes práticos no currículo. Para essa participante:

Então assim, colocar a prática dentro. Então tá bom, tem gente que fala que se tem a prática lá no currículo, mas como que ela é feita né? E aí quem são, como que os professores organizam essa prática? Como que é? Não digo que tem um modelo só, um jeito só de fazer, mas é pensar isso um pouco mais próximo (PF4).

A Professora Formadora 3, por sua vez, considerou que um dos grandes desafios da formação atualmente se refere à essa aproximação entre os contextos de formação e prática profissional de forma que se possa compreender mais essas relações. Para ela, os currículos deveriam compreender mais os aspectos práticos realmente vinculados ao campo de trabalho. Assim sendo ela ainda considerou:

O maior desafio é essa aproximação. Já disse mesmo, é essa aproximação dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos pedagógicos para a formação do professor. Então pensar que antes de ser professor de Educação Física eu vou ser professor! Né, então eu tenho uma instituição pra zelar aí, pra caminhar junto com ela. Então talvez esse seja o maior desafio (PF3).

Essa lógica formativa se configura no meandro de uma problemática desafiadora entre a valorização do nexo disciplinar tradicional da formação e a necessidade de se congregarem articulações mais perenes com a realidade prática profissional. Bourdoncle (2007) nos apresenta uma interessante análise ao considerar que um dos maiores riscos da universitarização decorrer da possibilidade de um processo muito radical de disciplinarização da formação, vinculado não com as compreensões de prática e do terreno profissional, mas sobre a pesquisa e sua lógica disciplinar. O autor pondera, no entanto, que evitar esse perigo reduzindo drasticamente o lugar das ciências da educação na formação (disciplinas de base na linguagem usual) também apresenta consequências adversas ao privar os futuros professores de instrumentos conceituais que possam os ajudar na tomada de distância de suas práticas,

ressignificando-as e propiciando controlar melhor as alterações que podem ocorrer no campo profissional. Nesse direcionamento, a Professora Formadora 7 ressaltou:

Eu percebo que a gente recai ainda nessa ênfase né? Uma formação muito mais técnica especializada, e com isso eu não quero de forma alguma tirar a importância também dessa formação técnica especializada, porque é como eu te disse no início: a função do professor pra mim é prioritariamente, a princípio, a nossa especificidade de trabalho com as manifestações corporais. Então eu tenho que dominar essas manifestações, mas não no sentido de apenas reproduzi-las né, não no sentido de aprender a fazer, mas eu preciso aprender a como que eu ensino ao meu aluno e o porquê também que eu estou ensinando determinado conteúdo em detrimento de outro... isso é uma posição política! Isso eu só vou adquirir a partir do estudo, da leitura, do debate de teorias (PF7).

Tendo em vista a falta de lugar para a prática no interior dos processos formativos universitários é fundamental que possamos repensar novas estruturas capazes de propor alterações significativas à lógica vigente. Schön (2000) é enfático ao propor que o *design* para uma formação profissional coerente localiza em seu centro o ensino prático reflexivo, estratégia fundamental para a ligação entre os mundos da universidade e da escola. Quanto mais distante da prática reflexiva, mais inoperante o sistema formativo parece estar tendo em vista a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional capaz de alicerçar a formação baseada na lógica e no desenvolvimento da atividade profissional no ensino. Assim, de acordo com Franco (2008, p. 114): “na lógica das práticas, mais interfere os mecanismos culturais apreendidos no processo amplo de socialização do que os contributos teóricos meramente absorvidos no processo de formação”. A autora pondera, no entanto, que não se busca referendar a ausência de necessidade da teoria na formação docente, mas realçar que os constructos teóricos adquirem contornos de significado ao serem confrontados com os problemas da prática, propostos pela autora a partir do que ela denominou de “uma prática crítica do saber instituído” (FRANCO, 2008, p. 114).

Perspectiva semelhante a de Franco (2008) é apresentada por Roldão (2007) ao compreender que o ato de ensinar apresenta característica social e prática, mas requer um conjunto de saberes que são intrinsecamente teorizados, compostos e interpretativos. Essa é a importância da formação: propiciar meios de construção dos saberes profissionais assentados em princípios de teorização prévia e posterior, assim como de ação profissional tanto individual quanto na observação dos outros (ROLDÃO, 2007). Essas considerações buscam apresentar asserções que ilustram a importância da não dicotomia entre saberes teóricos e saberes práticos.

A transformação da estrutura formativa arraigada à ideia de Epistemologia da Prática Profissional em sua vertente vinculada à racionalidade prática e ao processo de reflexão inerente

à formação do profissional competente requer profundas alterações as quais não se justificam apenas por meio de modificações de aspectos pontuais do currículo. É, em suma, um processo de edificação paradigmática e não de justaposição ao paradigma hegemônico. Borges (2004) apresenta consideração importante a esse respeito com relação ao contexto brasileiro em comparação ao que se encontra em outros países do mundo ao frisar:

Mesmo com a nova legislação, a realidade dos programas de Licenciatura, antes, e agora, parece ainda estar longe do que vem sendo preconizado no movimento internacional da profissionalização. Em diversos países, onde muitos dos programas de formação de professores buscam concentrar uma boa parte da formação no exercício da prática docente em escolas regulares ou similares, percebeu-se que essa estratégia, isolada, é frágil diante da cultura universitária alicerçada em bases disciplinares (...). Considera-se então que só o aumento do número de horas não é suficiente para mudar uma estrutura que está bastante impregnada nas instituições formadoras (BORGES, 2004, p. 143).

Mudar a lógica disciplinar dos cursos de formação de professores é o que tem sido apresentado como realidade mais emergente, no entanto, está delineada também como um importante desafio haja vista sua tradição no âmbito escolarizado, o qual se inicia desde a fundamentação na escola durante a educação básica e se cristaliza no âmbito do ensino superior. Algumas propostas tem caminhado no sentido contrário de se valorizar a formação na perspectiva da profissionalização ao focalizar o processo no desenvolvimento de práticas de forma prescritiva, aligeirando a formação e induzindo os futuros professores em lógicas procedimentais muito distanciadas da perspectiva da reflexão e da criticidade.

Outras propostas de alteração desse cenário, por sua vez, tem como pano de fundo a fundamentação do ensino prático reflexivo e da valorização da prática em realidades formativas menos disciplinares e mais próximas dos contextos de intervenção docente no campo escolar. Imbernón (2011) apresenta algumas propostas interessantes nesse sentido. O autor considera inicialmente que as práticas nos currículos de formação devem favorecer uma visão integral das relações entre teoria e prática educativa e sua perspectiva dialética. Além disso, para esse autor, as práticas devem ser o eixo central sobre o qual a formação do conhecimento profissional básico do professor está fundamentado. Finalmente, as práticas devem servir de estímulo para propostas teórico-práticas formais, permitindo que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem suas experiências tanto anteriores quanto no presente momento, tanto de forma intuitiva como empírica (IMBERNÓN, 2011).

Em texto recente, focalizado na compreensão da lógica formativa presente no contexto brasileiro na Educação Física e na necessidade de se repensar as configurações tendo em vista a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional pela racionalidade prática, propomos

a necessidade da criação de estruturas formativas baseadas no que denominamos de “currículos profissionais” (RUFINO; SOUZA NETO, 2018). Como encaminhamentos, consideramos que a formação inicial deve ser repensada para que seja menos disciplinar e mais voltada ao aprendizado da profissão como um todo. Além disso, consideramos ser importante aproximar os diferentes atores que colaboram com o processo formativo, valorizando o papel da formação continuada. Por fim, destacamos a importância de se valorizar o acompanhamento dos professores iniciantes para que seja possível compreender o desenvolvimento da aprendizagem da profissão durante a prática profissional.

Valorizar as ações, condutas e atividades práticas na formação não pode significar incorrer ao risco do retorno às abordagens artesanais de tentativa e erro e imitação de modelos provenientes da Idade da Vocação. Como ressalta Marcelo García (1999), a orientação prática ao ofício docente é uma das cinco tendências conceituais da formação de professores, a qual apresenta como uma de suas principais características o fato de priorizar as práticas de ensino como um dos elementos mais importantes na composição dos currículos dos processos formativos. Para Imbernón (2011), nessa perspectiva, as práticas deveriam aparecer como elemento destacável nos currículos, convertidas em aprendizagens práticas e não apenas como um mecanismo de edificação da cultura de trabalho.

A orientação prática para a formação, no entanto, pode não compreender o engendramento complexo de racionalidade nas ações práticas, culminando no fato de as colocar como um tipo de formação que favorece a aprendizagem passiva e a reprodução de atividades feitas de modo irrefletido. De acordo com Marcelo García (1999), para ser efetiva, não basta a reprodução de qualquer prática, uma vez ser necessário a mobilização de processos reflexivos sobre as ações preconizadas como forma de fundamentar o desenvolvimento de processos formativos os quais, baseados nas práticas, propiciem a fundamentação de novas compreensões. Para isso deve-se focalizar atenção especial às condutas que permitam que a formação de professores possa ser orientada para a indagação, isto é, analisando as situações e problemas profissionais de modo crítico e reflexivo (MARCELO GARCÍA, 1999).

Franco (2008) reconhece que a lógica da formação de futuros professores tem se distanciado, sobremaneira, da lógica das práticas que regem as ações profissionais no ensino. Para a autora, paradoxalmente, há atualmente espaços de valorização das práticas como meio de sua transformação em instrumentos pedagógicos de formação, mas há também espaços de negação dessa possibilidade. Sendo assim:

O sentido da 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 seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. Esse sentido impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo e a prática sob forma de estágio supervisionado, e foi sendo utilizado para que o sujeito, reificado em sua condição de não diálogo com suas circunstâncias, permaneça não estabelecendo relações de sentido entre ser e fazer, mas mesmo assim, aprenda a reproduzir um fazer considerado necessário (FRANCO, 2008, p. 111).

Ao que parece, a estrutura paradigmática na qual a universidade está alicerçada, especialmente na formação de professores, ainda hoje, é vinculada à valorização do conjunto de conhecimentos acadêmicos ensinados por meio da racionalidade técnica, a qual atua como eixo central do processo de formação. Os espaços destinados para a prática são renegados à um conjunto diminuto de componentes com maior aproximação ao campo profissional e, por isso, denominados genericamente de disciplinas práticas ou profissionalizantes. Essa ruptura dentro da própria formação é prejudicial à medida que propõe o completo distanciamento entre os saberes vinculados à fundamentação teórica e aqueles articulados à prática profissional propriamente dita, tencionando a coerência e eficiência desse processo. Ademais, há uma série de problemas que subjazem essa lógica, a exemplo da desvalorização e perda de *status* dos profissionais vinculados a estes componentes mais práticos. Na Educação Física isso é encontrado não apenas nos componentes de estágio curricular supervisionado e prática de ensino, mas também nas disciplinas de fundamentos esportivos, danças, lutas, atividades aquáticas, entre outras. Assim, é fundamental que essa lógica de fundamentação dos cursos de formação seja repensada e ressignificada a partir da compreensão do campo profissional, território de lutas e disputas que congrega os subcampos da formação (acadêmico) e da prática profissional (educativo) de modo mais perene e muito mais articulado com a realidade cotidiana do ensino desse componente curricular na escola.

5.1.1.4 Idiossincrasias na relação entre universidade e escola

O último eixo dessa primeira parte dos resultados das entrevistas com os professores formadores se referiu às dificuldades compreendidas na promulgação de novos olhares para a relação entre universidade e escola no contexto da formação profissional. Essa relação entre esses dois campos apresenta-se tênue e repleta de adversidades de forma que a denominados de '*idiossincrática*', em referência aos problemas emergentes para sua constituição efetiva. De acordo com as análises estabelecidas, as instituições formadoras no ensino superior não parecem ter investido de forma apropriada em dinâmicas que busquem se relacionar de maneira mais efetiva com o campo educativo e vice-versa. Assim, aproximar esses campos torna-se um

desafio. Cabe salientar que as análises dos participantes basearam-se sumariamente nas experiências com os componentes curriculares com os quais estavam vinculados de forma que boa parte das reflexões advém do contexto do estágio curricular supervisionado.

Nesse sentido, duas perspectivas se destacaram. De um lado, a compreensão de dominação da lógica universitária frente ao contexto escolar, ou seja, a relação de hierarquia no processo formativo na articulação entre os diferentes campos que o constitui (acadêmico e educativo), o qual denominamos de *“Hierarquização da relação entre escola e universidade no seio da formação docente”*. De outro lado, ainda nessa visão idiossincrática, podemos compreender que existe um conjunto de atribuições divergentes no que corresponde à aproximação entre escola e universidade e que se manifesta em questões pragmáticas e procedimentais de ordem mais concreta, exemplificadas pelas dificuldades de congregação de calendários letivos semelhantes e concordantes entre si (articulação na organização letiva), falta de diálogo e de parcerias oficiais e institucionalizadas, inviabilidade de deslocamentos e distância a ser percorrida entre as instituições, dificuldade no contato presencial e à distância, falta de suporte na comprovação dos vínculos estabelecidos, entre outros. A esses fatores intervenientes, empregamos o nome de *“Aspectos procedimentais que dificultam ou inviabilizam a relação efetiva entre universidade e escola no âmbito da formação”*. Analisaremos cada um desses tópicos a seguir.

Com relação à *“Hierarquização da relação entre escola e universidade no seio da formação docente”*, de modo geral, os professores participantes ilustraram que a distância existente entre esses dois campos se dá, em linhas gerais, pela hierarquização dessa relação, na qual dentro das atividades formativas o campo acadêmico apresenta certa hegemonia por força de tradição, cultura e simbolismo, renegando ao campo educativo apenas a função de propiciar a intervenção profissional. Como consequência, consideramos que esse pensamento que alude ao processo formativo a concepção de prioridade ao campo acadêmico é um dos principais fatores que deslegitima a perspectiva de se compreender a escola (e o campo educativo como um todo) também como um espaço de formação profissional.

O Professor Formador 2, por exemplo, ao analisar essas relações reconheceu o papel de desvalorização da escola no contexto formativo e ainda considerou que *“a escola não pode ser lugar de aplicação”*. Assim, de acordo com esse participante:

Qualquer professor e qualquer professora que está há algum tempo na escola ele produz um conjunto enorme de conhecimentos e saberes da prática que são importantes, e às vezes até por conta dessa tradição universitária, a gente desconsidera isso e a gente pensa que a gente está ensinando esses caras a trabalharem lá (PF2).

A desconsideração desses saberes produzidos e mobilizados durante o próprio trabalho pelos professores acaba por distanciar a formação da realidade prática profissional, ocasionando *'fissuras'* no processo formativo. De acordo com a Professora Formadora 4, a universidade deveria valorizar mais o professor na atividade prática profissional. Para ela: *"é papel da universidade valorizar quem está em exercício. Se a gente falar de uma desvalorização dos professores e você mantém uma distância da escola, parece que implicitamente você está dizendo assim: 'olha, o importante é a universidade'".* Esse projeto de formação se dá, por um lado, pela negligência com que o campo acadêmico compreende o campo profissional, conforme ilustrado pelo Professor Formador 2: *"isso só acontece porque a universidade não faz por merecer. Esperar que a pessoa que está lá na escola, além de dar aula vai ficar recebendo gente ou vindo para a faculdade é difícil"*. Por outro lado, como nos lembra a Professora Formadora 7, esse processo apresenta forte sustentação na tradição científica que acabou por compreender a escola apenas como *lócus* de investigação para a coleta de dados de pesquisas de base ou aplicada. De acordo com essa participante: *"Esse discurso é do campo da educação há algumas décadas (...) e eu acho que por muito tempo a universidade fez isso (...) ela só criticava o que acontecia na escola. Por outro lado, o professor que está lá, veja em qual posição nós o colocávamos. Então gerou esse distanciamento"* (PF7). Essas perspectivas culminam na relação de poder cujo principal desdobramento se dá na hierarquização da relação. Para a Professora Formadora 4:

Eu acho que essa relação de poder ela é muito complicada entre universidade e escola né... então quando eu chego lá na escola me parece que tem um pouco dessa coisa, 'não, você é da universidade'... então é como se a escola tem um saber que você que é da escola não sabe... você é o teórico né? Eu acho que é muito complicado... Então, pra mim é um 'super' desafio... porque quando você pensa em fazer a aproximação, aí eu volto naquela história do coletivo... então é o coletivo da universidade com o coletivo da escola... entende? (PF4).

Enquanto campo de forças e lutas, tanto o campo acadêmico quanto o campo educativo operam de acordo com um determinado conjunto de capitais culturais, sociais, econômicos e, também, simbólicos, legitimados pelos agentes que detém o monopólio do poder (e incorporados em seus *habitus* e, por isso, refletidos em suas práticas). Assim sendo, da mesma forma que existe a tendência do campo acadêmico em desvalorizar o conjunto de saberes, conhecimentos, práticas e *modus operandi* dos professores da escola, vinculados às suas histórias de vida, aos seus constructos experienciais, voltados à ação, tácitos, entre outros, o campo educativo também apresenta certa tendência implícita e/ou explícita em desconsiderar os conhecimentos fundamentados cientificamente, assim como a erudição preconizada pela universidade e outros elementos tidos como *'teóricos'*. Podemos concluir dessa complexa

relação que ela caminha na contramão de se pensar o campo profissional como um espaço que agrega formação e prática profissional. Essa problemática pode ser ilustrada pelo discurso da Professora Formadora 7:

Eu vejo que a concepção dos professores que atuam na escola, da comunidade escolar, também precisa mudar em relação à universidade. Eu acho que a gente ainda encontra em algumas situações a ideia de que a universidade existe para produzir o conhecimento e aos professores cabe a aplicação desse conhecimento. Isso de ambas as partes, não só da escola, mas eu vejo também que da escola às vezes há uma certa resistência por parte dos professores né, de se reconhecerem como parte fundamental do processo de formação dos novos professores. Então eu vejo que é uma via de mão dupla. Eu acho que esse é um desafio que a gente ainda precisa superar... precisa de batalhas, a gente luta diariamente para conseguir superar e temos que caminhar nesse sentido, buscando estreitar essas relações, entre o que acontece na universidade e o que acontece na escola, visando assim uma formação plena mesmo para o aluno (PF7).

A lógica aplicacionista preconizada por Schön (2000; 1994; 1987; 1984) subjaz em seu alicerce justamente a hierarquização dos campos acadêmico e profissional no qual o primeiro adquire poder e legitimação sobre o segundo. Existem razões históricas que fundamentaram essa visão e que estão no centro dessa problemática: herdeira do positivismo, a universidade passou nos últimos 300 anos à se estruturar em torno da racionalidade técnica a qual, por sua vez, necessita de compreensão de distanciamento entre as esferas de produção de saberes e de sua aplicação para que o sistema possa ser regido por meio do aplicacionismo. Nesse sentido, essa visão passou a se tornar e se consolidar como o *ethos* da lógica da formação, estando ainda hoje na base de sua constituição, o que dificulta as proposições de possibilidades paradigmáticas alternativas.

Schön (2000; 1994) salienta também que as múltiplas problemáticas dessa racionalidade técnica inviabilizam tanto a desvalorização dos contextos de prática profissional por parte das instâncias e agentes formativos, sedimentando a hierarquização dessa relação, quanto também a perda de legitimidade do campo acadêmico na visão dos profissionais que estão engajados na prática profissional. Para o autor, há por um lado o elitismo da universidade e do conhecimento científico e, por outro, a não aceitação do prático com relação à essa lógica de estruturação do processo. Trata-se, ainda não visão desse autor, da familiar dicotomia entre o saber rigoroso da universidade e da ciência e o saber flexível, artístico e tácito dos práticos imersos no campo profissional. Essa problematização evoca o que tem sido denominada de crise do conhecimento profissional (SCHÖN, 2000; 1994) e apresenta sucessivas implicações para o desenvolvimento do ensino e de sua profissionalização.

Não procuramos com essa compreensão apresentar certa visão ‘*maniqueísta*’ entre os saberes da formação e os da prática profissional, razão pela qual o próprio Donald Schön tem sido muito criticado, como nos mostra Gauthier et al. (2013). No entanto, esse delineamento destaca a importância da aproximação entre os campos da formação e da prática profissional, muito salientado pelos entrevistados. Como destaca a Professora Formadora 4, por exemplo: “*eu tenho tentado fazer um trabalho de aproximação da universidade com a escola... uma reclamação muito recorrente era assim: ‘bom, o aluno vem aqui, fica observando, não fala nada, não me ajuda e depois vai lá pra universidade e fala mal de mim’. Essa relação é complicada*”. Da mesma forma, a Professora Formadora 5 ressaltou:

O nosso grande desafio, o grande desafio ainda é essa interlocução com a escola! De uma maneira mais viva... isso é um desafio e olha, de todos, a gente estava falando disso ontem no evento que a gente fez... ainda existe uma distância e como a gente pode fazer desse encontro entre escola e universidade um encontro bom para todas as partes. Também para o profissional da escola, numa valorização do trabalho desse profissional... isso para mim acho que é o fundamental (PF5).

O Professor Formador 6 ressaltou que essa aproximação é um grande desafio a ser superado e que ele não se resume apenas à disciplina de estágio curricular e sim da lógica da formação como um todo. Para esse participante: “*um desafio a ser superado é esse estreitamento das relações que deve acontecer não só naquele momento do estágio, de tentar solucionar o problema do estágio Eu acho que tem que ser um projeto mais amplo que englobe de forma mais concreta*” (PF6). Ainda para esse entrevistado:

Outro desafio é aproximar a universidade da escola. A gente tem conseguido fazer isso por meio de algumas iniciativas de projetos pessoais (..) mas eu entendo que além dessas iniciativas pessoais há iniciativas do governo de tentar fazer isso institucionalmente (...) mas eu ainda vejo isso como um desafio, eu acho que a gente ainda não conseguiu fazer uma aproximação de certa forma entre a universidade e a escola... eu acho que a gente está no caminho e é um desafio, é um desafio (PF6).

Esse mesmo professor destacou a importância de valorização de parcerias efetivas entre escola e universidade no contexto da formação de professores de Educação Física. Como propostas, ele considerou a possibilidade de se trazer mais os professores da escola para a universidade por meio de diversas ações estratégicas. Assim:

Uma das dificuldades seria essa de trazermos mais os professores para dentro da universidade. Essa aproximação pra mim ainda é um desafio, eu acho que a gente já tem conseguido andar, mas eu encaro isso ainda como um desafio, porque eu não quero achar que já é suficiente e não é suficiente! Então, até porque resolvendo esta dificuldade, a gente de alguma forma começa a trabalhar numa perspectiva mesmo de fazer uma parceria em que ambos, universidade e escola na figura do professor e da equipe gestora, entendam isso como um processo profissional (PF6).

Ainda sobre o estágio curricular supervisionado o Professor Formador 1 trouxe outra crítica à estrutura formativa, especialmente no que se refere à contratação do professor do ensino superior responsável por esse componente curricular. De acordo com esse participante, *“um dos desafios é o distanciamento que a universidade tem da escola. É... o que está acontecendo hoje? Nós temos muita gente que nunca vivenciou escola e hoje entrou na universidade para trabalhar com estágio e falar de escola para o aluno”* (PF1). Esse fator de destaque ilustra certos problemas nas questões políticas e de contratação docente pelas IES, sobretudo as públicas.

Essa aproximação das instâncias formativas com o contexto da prática profissional também foi destacado pela Professora Formadora 7 que ressaltou o fato de valorizar os professores da escola como eixo central do processo de articulação da universidade com a escola. Ainda para essa participante, não devemos incorrer ao erro de desconsiderar a fundamentação teórica da lógica de estruturação do processo formativo, mas de vinculá-lo na medida do possível com os condicionantes e as contingências da prática profissional. Para ela:

Nesse sentido, junto com isso, aproximar essa formação da realidade concreta, né... Eu não quero dizer com isso ‘então a formação na universidade ele não é mais importante, vamos colocar todo mundo na escola que eles serão bons professores’, de forma alguma! Porque essa formação ela tem que ser refletida, tem que ser fundamentada teoricamente né, tem que ter uma produção de conhecimento dentro dessa formação, mas eu penso que a gente precisa aproximar... isso leva à outras questões... precisamos sim ter um vínculo muito mais estreito com as escolas... envolver o professor que está lá no papel de formador também... criar uma rede de aprendizagem (PF7).

A importância dessa ‘rede de aprendizagem’, conforme destacou a Professora Formadora 7, é central no encadeamento de alternativas para a lógica aplicacionista, mas necessita de perspectivas que busquem diminuir a hierarquização desse processo. Em suma, consideramos que no bojo dessa problemática há, como salienta Tardif (2012a), a relação de distanciamento entre os contextos de produção e democratização dos saberes (formação) e de intervenção e prática profissional (escola) o que provoca rupturas para a compreensão de saberes docentes e, conseqüentemente, ocasiona a perda de sentido e significado do processo formativo para a prática profissional.

Com relação aos *“Aspectos procedimentais que dificultam ou inviabilizam a relação efetiva entre universidade e escola no âmbito da formação”*, de acordo com as falas dos participantes, consideramos que por se tratarem de campos distintos, escola e universidade apresentam-se como comunidades epistemologicamente diferenciadas. Essa perspectiva emerge na lógica e no desenvolvimento da realidade social concreta por meio de elementos

práticos pontuais, mas que dificultam sobremaneira a proposição de aproximação entre elas. Os principais aspectos apresentados pelos participantes estiveram relacionados à dificuldade na articulação dos calendários letivos da universidade e da escola ao longo do ano. Além disso, outros elementos se fizeram presentes, tais como a dificuldade de deslocamento até a escola, problemas na realização de contatos (presencial ou por telefone, por exemplo), falta de institucionalização do processo de articulação, entre outros.

Esse fato demonstra que, de acordo com as análises dos professores formadores, o campo acadêmico e o campo educativo não tem conseguido estabelecer processos de aproximação efetiva que vão além de propostas pontuais preconizadas por esses docentes seja em suas disciplinas propriamente ditas, seja nas ações de alguns pares por eles destacados. Isso faz com que o processo de relação seja considerado eventualmente como parcialmente estabelecido, conforme relatado pela Professora Formadora 4: *“eu penso que parcialmente, tem hora que a gente pensa se a universidade está dando conta disso... parcialmente por conta disso, eu acho que teria que ter talvez uma aproximação maior com o campo profissional”*.

O ponto de maior destaque nessa relação encoberta por dificuldades se referiu certamente aos problemas de adequação de calendários letivos entre escola e universidade. Todos os participantes, ao menos em algum momento de suas entrevistas fizeram questão de ressaltar esse elemento dificultoso. O Professor Formador 2, por exemplo, considerou: *“uma grande dificuldade é a falta de sintonia entre o calendário universitário e o calendário da escola. Uma falta de sintonia assim tremenda”*. Nessa mesma direção, a Professora Formadora 4 apresentou o seguinte posicionamento:

Quando eu falo para você ‘olha, a escola tem um calendário e a universidade tem outro’, só isso já causa um descompasso. A escola ela tem uma organização e a universidade tem outra né, então quer dizer, tem uma hierarquia e a escola tem outra... e como a gente aqui trabalha com níveis de ensino diferentes, o que me obriga a ir em instituições diferentes, que tem características peculiares, me parece que em determinado momento você perde um pouco.... quer dizer, ao mesmo tempo que você tem a diversidade, você não tem muito a profundidade (PF4).

De modo semelhante e partindo de uma visão representativa sobre essa dificuldade de articulação do calendário letivo, o Professor Formador 6 refletiu sobre essa dificuldade de adequação de tempos diferentes a partir do ponto de vista do componente curricular do estágio supervisionado. Nesse sentido, esse participante frisou:

Outra dificuldade que a gente vem tendo, por exemplo, é a questão muitas vezes de equacionar e que tem a ver muitas vezes com essa questão de parceria, muitas vezes entre a escola e a universidade, é de equacionar horários que de fato sejam condizentes na universidade com os horários da escola... nem sempre isso acaba acontecendo. Essa é uma dificuldade que a

gente vem sofrendo desde que eu estou aqui (...) e eu sei que parece que acontecia antes, ou seja, a universidade não segue o calendário da escola e aí fica muito difícil porque as aulas são colocadas num dia por conta de atender à outros professores, e neste dia que as aulas estão postas não bate com o horário da escola né, então isso é de fato um problema que cada vez mais a gente precisa tentar solucionar (PF6).

Esse problema de adequação temporal e espacial do contexto acadêmico-formativo (*universidade*) e do contexto de intervenção profissional (*escola*) apresenta raízes solidificadas na própria história de sua estruturação. Essas divergências estão na fundamentação de uma série de dificuldades de articulação proveniente das relações estabelecidas entre esses dois campos. Trata-se de uma questão complexa com inúmeros intervenientes, tais como o fato de muitas vezes se tratarem de contextos que respondem institucionalmente à instâncias políticas e administrativas diferentes. Além disso, como nos lembra Sarti (2008) por se tratarem de âmbitos cuja racionalidade empregada apresenta divergência, uma vez que a universidade compreende uma realidade mais discursiva enquanto que a escola opera em uma perspectiva mais pragmática, as desarticulações de calendário se tornam evidentes. Buscar sanar ao menos em parte essa dificuldade tende a contribuir com a criação de momentos de maior proximidade, apesar de não resolver por completo a problemática idiossincrática dessa complexa relação.

Ao longo de suas falas os professores formadores foram estabelecendo discursos que enalteceram inúmeras dificuldades de relação efetiva entre os campos acadêmico e profissional no contexto da formação docente na Educação Física. Foi estabelecida as dificuldades práticas de deslocamento de alunos até as escolas, por exemplo, de falta de contato direto com as escolas e com os agentes que trabalham nesse contexto, problemas no acompanhamento de alunos, dificuldades em receber os professores da escola para processos formativos e outras ações dentro da universidade, entre outras questões. Em resumo, essa perspectiva representa a distância efetiva entre formação e prática profissional e sua dificuldade em operacionalizar relações de maior proximidade tendo em vista inúmeros fatores intervenientes desse processo.

Corroboramos com Nóvoa (2017, p. 1115) quando o autor aponta: “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. Desse modo, a perspectiva da profissionalização docente na Educação Física deve estar atrelada à possibilidade de criação de relações mais efetivas entre escola e universidade.

Bourdoncle (1993) tece uma análise importante sobre o ponto de vista da constituição histórica da perspectiva da profissionalização, salientando que esse processo trouxe a reboque

uma separação mais acentuada entre a universidade, lugar de produção, racionalização e difusão de saberes de alto nível e a escola, lugar de prática profissional propriamente dita. Todavia, essa separação caminha na contramão de possibilidades mais evidentes de uma formação que possa de fato fundamentar apropriadamente a constituição de profissionais que consigam agregar saberes e práticas condizentes com o desenvolvimento da qualidade do ensino. Dirimir esse distanciamento é fundamental e repercute atualmente como uma das maiores necessidades no interior do contexto formativo tendo em vista a profissionalização do ensino.

5.1.2 Desafios na inserção/intervenção profissional na perspectiva dos professores formadores

Com base nos dados investigados, culminamos nossa análise nas seguintes subcategorias referentes aos desafios na inserção/intervenção profissional de acordo com os professores formadores: *“Falta de acompanhamento na inserção profissional e as dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes”*; *“Dificuldades em se formar para uma realidade profissional desafiante”*; *“Práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições formativas na realidade profissional e a incapacidade da universidade em transformar saberes e fazeres cristalizados”*; *“Desinteresse pela licenciatura e desvalorização profissional do professor de Educação Física”*. Essas subcategorias foram analisadas separadamente e os resultados foram discutidos e serão apresentados a seguir.

5.1.2.1 Falta de acompanhamento na inserção profissional e as dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes

De modo geral, todos os professores entrevistados, em ao menos um momento de suas falas, enfatizaram que as universidades apresentam certa dificuldade no acompanhamento de seus egressos no mercado de trabalho e, mais especificamente, na inserção profissional na docência na Educação Física escolar. Essa dificuldade culmina em diversos problemas a exemplo da falta de evidências analíticas e de dados embasados que comprovem se os formados pelas instituições estão de fato se inserindo profissionalmente como professores e, ainda mais importante, como tem sido esse processo de inserção inicial na profissão, tendo em vista os inúmeros desafios que esse momento tem apresentado para a constituição da identidade do professor e para a compreensão de seu trabalho permeado pela complexidade resultante do campo profissional. Na área da formação, tais ações de acompanhamento da inserção de professores iniciantes tem recebido diversos nomes como políticas de acompanhamento de inserção, programas de mentoria e indução profissional, acompanhamentos compartilhados,

entre outros. De acordo com a indicação dos dados coletados, no entanto, tais ações não parecem estar presentes no campo da formação docente na Educação Física nas universidades públicas nas quais os professores formadores estão vinculados.

A partir dos dados advindos das entrevistas com os professores formadores destacam-se dois eixos de análise, ambos inter-relacionados entre si: “*Considerações acerca da falta de acompanhamento de egressos na inserção profissional como professor de Educação Física*” e “*Perspectivas acerca da discrepância entre formação e prática profissional para o professor iniciante na Educação Física*”. As falas dos participantes tangenciaram esses dois aspectos de forma que abordaremos cada um separadamente.

Com relação às “*Considerações acerca da falta de acompanhamento de egressos na inserção profissional como professor de Educação Física*” os professores formadores consideraram que não há políticas que acompanhem o processo de inserção na prática profissional dos professores de Educação Física formados por suas instituições. Dessa forma, as informações coletadas são advindas de conversas informais com alguns egressos, vínculos desenvolvidos com certas escolas nas quais trabalham ex-alunos da universidade, processos e cursos de formação continuada que acabam recebendo esses profissionais, momentos pontuais de diálogo como em eventos científicos, por exemplo, entre outros. Essas conversas informais tornam-se importante meio de interlocução entre os professores formadores, inseridos no campo acadêmico, com os profissionais formados pelas instituições, sobretudo os recém graduados que acabam se inserindo no campo profissional na escola.

O maior questionamento que os egressos tendem a desenvolver de acordo com os discursos dos professores formadores se dá nessa completa ausência de acompanhamento propiciada pela universidade após a formação. A cultura estabelecida no campo acadêmico parece ser a de fomentar uma completa ruptura de relação e do vínculo formativo após a entrega do diploma universitário ao profissional de Educação Física. Eventualmente, alguns egressos acabam retornando à universidade para cursos de formação continuada, bem como para o desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas e estudos em nível de pós-graduação (tanto *lato* quanto *stricto-senso*). Todavia, essa iniciativa parte quase que exclusivamente da motivação do próprio profissional de EF, ou de sua relação com um ou outro professor do ensino superior e não de um projeto maior de política de acompanhamento e formação em serviço. Essa lógica é clarificada pela explanação propiciada pela Professora Formadora 7:

Os egressos tem essa percepção da universidade... que a universidade ela forma sim o professor né, mas que acabou o curso não tem esse vínculo, embora voltando ainda para a questão de formar o professor, alguns entendem que acontece muito aquela hibernação teórica que eu tinha falado

no início... que na universidade se estudam muitas teorias e quando chega lá na escola o professor não sabe como que ele relaciona essa teoria com o que ele estão vivendo né? Alguns dizem que não é a teoria que não serve para nada, não é essa ideia, mas como que efetivamente ele relaciona essa teoria que eu estudei com a prática concreta que está acontecendo aqui... isso é um desafio (PF7).

Essa mesma participante apresentou dados de pesquisas que está desenvolvendo com orientandos de pós-graduação e que demonstram, mesmo que em caráter preliminar, que a falta de vínculo entre universidade e professor iniciante é lesiva ao desenvolvimento profissional e ao suporte necessário para melhor se inserir o professor no contexto de trabalho. Dessa forma, ela salientou: *“esse momento de início da carreira talvez fosse importante a universidade ter um papel mais atuante, com os egressos. Talvez pudesse contribuir para a formação dos que estão no processo acompanhando, dando suporte, alguma espécie de formação em serviço, alguma coisa assim”* (PF7). Evidentemente que há alguns problemas nesse acompanhamento e quem deve ser responsabilizado por ele, ou seja, se ele deve ser feito pela universidade (pelo campo acadêmico), ou por programas de políticas institucionais, isto é, no campo político. O fato é que usualmente os professores iniciantes tendem a se sentir desamparados e sem apoio devido à inexperiência com a prática profissional, tendo a ser um momento de choque com a realidade e de estímulo às críticas oriundas do processo de formação inicial vivenciado. Sobre essa questão, o Professor Formador 6 frisou:

Por outro lado, quando a gente encontra com esses alunos depois de formados ou quando a gente começa a observar os relatórios de trabalho de conclusão de curso, por exemplo... quando a gente encontra com alunos recém formados, eles vêm dizer pra gente que a universidade foi muito importante, que cumpriu o papel dela. Então hoje eu tenho feito uma reflexão nessa direção de que talvez seja importante que a gente olhe, eu como professor, trabalhando efetivamente com o processo né, e não tenho muito uma influência no depois, porque os alunos nem sempre voltam né... de olhar pra essas evidências que a princípio elas têm um caráter bastante negativas no sentido de dizer às vezes ‘puxa, eu não estou dando conta, eu não estou sendo competente o suficiente para poder mudar esse aluno’, talvez olhar isso com um pouco mais de calma porque quando o processo termina e que eles têm a oportunidade de entrar no mercado de trabalho, de vivenciar as dificuldades e eles começam a perceber que de algum forma eles conseguem resolver muitas das coisas desse mercado, eles dizem coisas muito positivas, que valeu a pena né (PF6).

Apesar das críticas apresentadas usualmente pelos egressos dos cursos de formação em Educação Física, como salientado pelo Professor Formador 6, parece que há certo nível de reconhecimento da importância do processo formativo, inclusive aos profissionais que estão se iniciando no campo profissional, mas que apesar disso, parece que a formação não tem sido

suficientemente válida para contribuir com essa inserção no contexto escolar como professor de EF. Nesse direcionamento, esse mesmo participante ressaltou:

De alguma forma eu sou inclinado a responder pra você que sim, eu acho que a formação contribui, mas menos do que devia. O que eu vou te dizer o porquê eu acho que de alguma forma ela tem se percebido positiva. De fato por conta de que a fala do egresso ou dos professores em início de carreira, essas falas elas reconhecem essa formação. E elas não reconhecem muitas vezes de um jeito negativo. O que essas falas de alguma forma reconhecem é que sim, ter passado pela universidade, ter passado por um processo de formação me ajuda hoje a ser quem eu sou e a fazer o que eu faço; mas ela foi insuficiente pra dar conta de resolver coisas que eu de fato poderia ter aprendido lá. Então, você vê que são duas coisas diferentes? Eu reconheço o papel, eu reconheço, mas eu reconheço que foi insuficiente, não atendeu a tudo aquilo que eu queria ou precisava (PF6).

De acordo com a indicação dos professores formadores a partir da consideração de suas falas é possível compreender que, mesmo sem haver dados empíricos estatísticos ou sensos diagnósticos mais sistematizados, os egressos reconhecem certa importância proveniente de seu processo formativo. Contudo, ao adentrar no campo profissional, particularmente no campo educativo na escola, tem-se a evidência de que essa estrutura formativa vivenciada não foi suficiente e nem capaz de prover ao professor iniciante saberes e práticas que o permitisse ter maior domínio de sua atuação profissional. Essa perspectiva alude à dois aspectos importantes. O primeiro se refere à se repensar o papel da universidade nesse contexto de inserção profissional na escola, como salientou a Professora Formadora 5: “*não dá pra pensar na formação profissional que terminar na inicial. Qual que é o nosso papel na continuada no sentido de acolher aos professores iniciantes?*”. O segundo aspecto, caminhando nessa direção, se refere ao reconhecimento de que as dúvidas e os anseios apresentados pelos professores iniciantes na escola dificultam sua inserção no campo profissional e, ainda mais importante, sua manutenção nesse contexto ao longo do tempo, ocasionando inclusive processos de abandono do trabalho ou de desinvestimento na prática profissional. Nessa direção, o Professor Formador 1 destacou que costumar desenvolver um trabalho de acolhimento e de apoio aos docentes iniciantes que ele tem conversado. Para ele:

Às vezes a escola te deixa muito livre, mas você não tem um contexto apropriado para fazer isso. Então muitas coisas no começo são difíceis para o professor. A gente ouve os egressos falando: “Ah professor! É meio difícil, mas está indo...”. Aí eu digo que tem que ter vontade, tem que insistir, tem que ser persistente, nada se encaixa corretamente, a não ser que a gente lapide essas coisas para que elas se moldem. “Com o tempo você vai indo... respeite as pessoas com a forma de pensar errada na sua concepção, são pessoas mais velhas na escola, tem pessoas que são da sua idade mas pensam diferente, então para você se encaixar na escola a gente tem que se respeitar, entender qual é a realidade da escola e muitos sofrem com isso”. Porque o problema não está só no salário, mas está na forma de trabalhar né? Porque

uma coisa que a gente trabalha muito e eu tenho estudado, inclusive, é a colaboração entre áreas na escola (PF1).

De forma semelhante, a Professora Formadora 5 também afirmou realizar esse papel de apoio aos egressos recém graduados e inseridos na prática profissional que eventualmente encontra no decorrer do tempo. Nesse sentido ela destacou: *“eu falo para eles terem calma, ninguém aqui disse que a formação inicial iria dar conta de tudo. A formação é pra sempre. Eu falo para os alunos que se eles escolheram a profissão de professor vão estudar para o resto da sua vida. Serão sempre novos desafios” (PF5).*

Esse direcionamento nos leva ao segundo conjunto de dados advindos das falas dos entrevistados com relação à inserção dos professores iniciantes. Assim, sobre as *“Perspectivas acerca da discrepância entre formação e prática profissional para o professor iniciante na Educação Física”* os professores formadores consideraram que a insuficiência que a formação inicial propicia para a atuação profissional repercute em uma série de dificuldades que se apresentam atualmente como centrais para o processo de desenvolvimento profissional dos na Educação Física. Para o Professor Formador 1 existe um conjunto de saberes a serem desenvolvidos apenas na prática profissional mas, mesmo assim, a universidade parece não ter conseguido contemplar de modo significativo a formação com os fundamentos necessários para a constituição de um profissional de EF. Nesse sentido:

Quando a gente vai nessa via de falar para os alunos quais os cuidados a gente pergunta: “o que você tem que levar daqui? O que você aprendeu na pedagogia? O que você aprendeu na história da educação, na psicologia da educação, envolvida com a história da didática?” Elas são disciplinas fundamentais para mostrar para os alunos que o ideal é o que nós temos aqui, essa formação toda, de teorias da educação física, teorias da educação, como cartas na manga, entender um pouco do plano de ensino, que eu tenho que considerar as “n” variáveis, mas eles têm que estar preparados para encontrar contextos e saber interagir nesse contexto. Como? Só pela prática! Isso é a importância da prática. E de repente eu saio, vou para uma escola de periferia ou uma escola particular na qual eles me impõem determinadas coisas e eu vim para fazer outra coisa baseado em outra teoria (PF1).

Esse choque com a realidade ocasiona no professor em início de carreira muitos dilemas sobre o que significa intervir profissionalmente e em consonância com o que foi aprendido no curso de formação. Essa transposição de saberes e práticas adquiridos no contexto formativo (campo acadêmico) e a atuação profissional de fato realizada no campo educativo trafega pela complexidade da prática pedagógica e os conhecimentos necessários do ponto de vista da relação com os alunos, compreensão do contexto escolar, relação com os demais profissionais da escola, organização e sistematização dos conteúdos, saberes e práticas, compreensões de currículo, aquisição de competências para lidar com os procedimentos e técnicas necessários

(incluindo as questões burocráticas vinculadas), etc. Sendo assim, podemos considerar que o anacronismo dos currículos de formação, a falta de lugar da prática, as idiossincrasias na relação entre escola e universidade e mesmo as dificuldades nas transformações do *habitus*, embora problemáticas estruturais de todo o processo, incidem de forma ainda mais veemente para os professores iniciantes os quais, imersos em inúmeras situações profissionais adversas, podem se ver isolados e desamparados para prosseguir na carreira como professor de Educação Física.

Dentro da formação inicial na licenciatura em Educação Física, por conta de todos os problemas e desafios analisados no *item 5.1.1* compreendemos que o professor iniciante pode sentir-se despreparado para o desenvolvimento de seu trabalho e sem a possibilidade de recorrer à auxílios que contribuam com essa problemática. O Professor Formador 6 apresenta um exemplo de análise sobre como a formação tem se destoadado da realidade profissional especialmente no contexto dos jovens egressos que adentram o campo educativo na escola. De acordo com esse participante:

Eu consigo entender, por exemplo, quando alguns alunos dizem pra mim que o que eles aprenderam sobre ser professor de Educação Física antes de entrar no estágio veio da experiência em projetos de extensão. Eu entendo perfeitamente, porque é de fato um momento quando ele está se colocando como professor... mas ainda sem o conhecimento necessário para entender tudo aquilo, sem ter desenvolvido atitudes que eu diria que são atitudes saudáveis para ele inclusive se colocar como um futuro profissional e depois agir como um futuro profissional. Esses processos da forma como eles vêm acontecendo de alguma forma, pra mim, vão se constituindo como concepções do que seja docência que vão ser efetivamente aplicados quando esse aluno atuar como professor! Se eu acredito que uma concepção ela media a ação daquele professor, ou seja, aquilo que eu faço tem muito a ver com aquilo que eu acredito que é o certo, ou o adequado, eu só começo a ter um impacto dessa minha crença e talvez poder revisitar um pouco isso, essa concepção, quando as coisas não começam a dar certo. Só que quando as coisas não começam a dar certo tem muita gente envolvida, tem alunos, tem pais, tem escola envolvida (PF6).

Essas constatações destacadas pelos professores formadores se apresentam como importantes alertas para o contexto da formação profissional na Educação Física à medida que demonstram que o campo acadêmico não tem oferecido a devida atenção ao processo de inserção profissional dos professores desse componente curricular nas escolas brasileiras. Essa perspectiva encontra consonância na literatura científica com a análise de Borges (2004) ao constatar que quando os professores começam a ensinar eles vão paulatinamente percebendo que os conhecimentos disciplinares e proposicionais da formação inicial não são capazes de responder à todas as demandas da realidade, bem como às exigências dos alunos e do cotidiano escolar. De acordo com a autora é como se boa parte desses saberes não estivesse disponível para ser utilizado, forçando os docentes a buscarem-nos em outras fontes. A autora conclui:

“nesse sentido, embora reconheçam a importância dos conhecimentos oriundos da formação como base inicial, logo em suas primeiras experiências profissionais, constatam que não podem aplica-los e transpô-los total e diretamente à prática e aos problemas das situações cotidianas” (BORGES, 2004, p. 270).

Como destaca Altet (2016), para a resolução de situações profissionais complexas, os professores iniciantes precisam mobilizar e articular diversos saberes, tornando as situações inteligíveis, construindo estratégias de adaptação, para assim serem capazes de desenvolver competências profissionais. De acordo com a autora, currículos delineados em concepções unicamente acadêmicas não são mais suficientes de modo que a formação inicial deve ser concebida e organizada em torno de objetos acadêmicos complexos que se cruzam em diferentes saberes, a exemplo dos dispositivos de formação que partem de situações problemas para a formação de práticos reflexivos que constroem suas práticas como respostas estratégias aos problemas, mobilizando conjuntamente diferentes tipos de saberes. Busca-se assim traduzir saberes teóricos em procedimentos apropriados à ação (ALTET, 2016).

Nesse contexto, podemos considerar que quanto mais a formação inicial tender a ser fragmentada, disciplinar e pouco articulada com o trabalho docente, mais distante da realidade da prática profissional ela será e, desse modo, maior tenderá a ser o choque de realidade do professor de Educação Física iniciante. De fato, as primeiras experiências profissionais tem-se demonstrado como fundamentais para a constituição da profissionalidade docente ao longo do tempo de forma que atuam hoje como uma preocupação acadêmica acentuada do ponto de vista da valorização de sua importância social tendo como embasamento uma série de estudos e pesquisas (NÓVOA, 2017; ALTET, 2016; COCHRAN-SMITH, 2012; HARGREAVES; FULLAN, 2012; HARGREAVES, 2003; MARCELO GARCIA, 1999; PERRENOUD, 1997; HUBERMAN, 1995; REYNOLDS, 1995; HUBERMAN, 1992).

Esse distanciamento acadêmico com a realidade do campo profissional dos professores negligencia questões que são fundamentais para os profissionais inseridos na prática pedagógica, a exemplo das formas de interação com os alunos, gestão da sala de aula, desenvolvimento da capacidade de relação com os pares, organização, sistematização e planificação dos currículos, entre outras questões. Nesse sentido, Perrenoud (1997) enfatiza que a entrada na profissão é decisiva para a continuidade ou não do professor na carreira. Para o autor:

A primeira aula pode “lavar” o professor recentemente saído da escola normal de todas as suas ilusões e ambições. Isto significa que a sua formação não teve em conta as condições efectivas [sic] da prática, que lhe falamos de uma escola que não existe. Se só descobrir, neste momento, que os alunos são pouco

colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias têm expectativas contraditórias, que os pais nem sempre entram no jogo, que dele se espera uma seleção razoável e não tanto uma avaliação formativa, então o professor terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu para nada, que ele próprio tem de encontrar os processos e artifícios para manter a ordem, para fazer os alunos trabalharem, para se conciliar com os pais ou para ser aceito pelos colegas. Dez anos mais tarde, quando lhe propusermos uma formação contínua, dirá que perdeu o interesse por contos de fadas (PERRENOUD, 1997, p. 100).

Como Huberman (1995; 1992) analisa, o momento de entrada na carreira, incluindo as fases de sobrevivência e descoberta da profissão, se apresentam como um estágio gerador de inúmeras dúvidas e incompreensões, além de gerar grande hesitação. O autor ressalta ainda que esse momento pode ser fácil (por meio do desenvolvimento de relações positivas com os estudantes, domínio do ensino e entusiasmo inicial) ou difícil (carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os estudantes, sentimento de isolamento, etc.). Esse processo de início na profissão, se não for bem conduzido e acompanhado pode gerar o “*choque de realidade*” que dificulta o desenvolvimento do trabalho docente com o passar do tempo.

De modo semelhante, Marcelo García (1999) salienta que esse período de tempo abarca os primeiros anos da profissão, sendo o momento no qual os docentes fazem a transição de estudantes para professores. Para o autor, essa transição pode gerar o denominado “*choque de realidade*”, a partir das diferenças entre os ideais imaginados e a realidade concreta de trabalho cotidiano.

De acordo com Hargreaves (2003) a entrada na profissão é um dos momentos mais vulneráveis da carreira. O autor salienta que há muitos estudos que apontam um alto número de professores que abandonam a profissão nesse estágio. Para o autor, por ser um dos momentos mais importantes é fundamental que sejam alocadas as pessoas certas para exercê-la de forma acompanhada e organizada. Outro ponto que leva à saída de muitos professores iniciantes são as condições insuportáveis de trabalho e contextos adversos, proporcionando efeitos de isolamento e de “*choque de realidade*”.

Segundo Marcelo García (1999) a interpretação e investigação do processo de iniciação à docência deve enfatizar os elementos sociais e culturais da profissão de forma que a inserção profissional deva ser compreendida como um processo no qual os novos professores aprendem a interiorizar normas, valores, condutas, procedimentos, saberes, entre outros, que caracterizam a cultura escolar em que se integram. O autor destaca que a integração ao processo de aprendizagem da profissão necessita da capacidade de adaptação ao meio e aos procedimentos de socialização necessários, os quais devem ser encarados como formas de adaptação mútua entre indivíduo e organização no qual ambos interagem entre si (MARCELO GARCÍA, 1999).

O professor em início de carreira apresenta uma série de dinâmicas próprias, experiências anteriores, processos de socialização, *habitus*, saberes, entre outros, de forma que é preciso compreender como esse conjunto de esquemas, conhecimentos e condutas podem ser ressignificados à luz do processo de socialização profissional na carreira docente. Marcelo García (1999) apresenta um importante alerta nesse sentido ao salientar que é preciso ter cuidado com a visão de que o professor iniciante é uma pessoa passiva que se ajusta às forças exteriores da instituição. Assim, o autor conclui que os ajustes que os docentes realizam na inserção profissional dependem em grande medida “das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 118).

Nóvoa (2017), seguindo correntes de autores europeus, mais especificamente portugueses, denomina esse processo de entrada na profissão de “indução profissional”. Para o autor:

A indução profissional é um tempo decisivo para os professores. A investigação sobre os ciclos de vida profissional já o demonstrou, abundantemente (...). Mas então por que razão este período é tão descurado? Julgo que é possível avançar duas explicações. Por um lado, as escolas não têm as condições necessárias para residências docentes e processos adequados de integração na profissão. Por outro lado, continuamos a ter muita dificuldade em diferenciar os professores, reconhecendo o papel que os professores mais capazes podem e devem assumir junto dos jovens professores (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Consideramos que existem muitos fatores intervenientes para a adequação do cenário de inserção profissional dos professores de Educação Física. Como destaque, ressaltamos os seguintes aspectos: a falta de acompanhamento dos egressos na sua entrada à profissão, a não presença de programas sistematizados de indução e iniciação ao ensino e/ou mentorias ao profissional graduado em licenciatura em Educação Física que adentra ao campo escolar para começar sua carreira, as condições as quais esses professores iniciantes usualmente são submetidos (escolhas e atribuições de aulas, condições materiais, carga de trabalho, etc.) a rigidez no estabelecimento dos procedimentos de ingresso, a falta de apoio institucional, a estrutura altamente burocrática presente no campo profissional, entre outros fatores. Todo esse arsenal de problemáticas repercute de forma prejudicial para a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional desses docentes iniciantes tendo em vista uma perspectiva vinculada à racionalidade prática. Em suma, apontamos que nos parece que a perspectiva da racionalidade técnica, ao que tudo indica, é extremamente lesiva especialmente ao profissional em início de carreira.

Cunha e Zanchet (2010) investigaram a inserção do professor iniciante por meio de estudos realizados em um evento internacional sobre o tema, evidenciando-se que a maior parte das pesquisas incidem acerca dos temas: experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes; construção dos saberes dos professores iniciantes; saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios; e inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente. Embora focalizando-se as análises da inserção dos docentes no ensino superior as reflexões de Cunha e Zanchet (2010, p. 191) demonstram que “o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual dos mesmos, mas um desafio institucional das políticas públicas”.

As problemáticas de inserção profissional de professores no campo profissional no Brasil de forma geral reforçam a dificuldade em legitimação da perspectiva da profissionalização do ensino. Em um quadro de formação tendo em vista a efetivação do processo de constituição da profissionalidade docente, a valorização, o cuidado, o acompanhamento e a adequação do professor iniciante são condições que sustentam a carreira e a profissão. A forma como o ensino tem tratado aqueles que adentram e iniciam no processo de trabalho reflete muito sobre o quanto ainda estamos distantes da perspectiva da profissionalização da carreira docente e dos professores enquanto grupo ocupacional profissional como um todo.

Marcelo García (2009) destaca que existe grande correlação entre o grau de estruturação das profissões e os cuidados com a incorporação de novos membros. O autor faz uma série de analogias com outras ocupações, exemplificando que não é comum que um médico recém graduado realize certos procedimentos cirúrgicos ou que um arquiteto iniciante assine a planta de um grande edifício ou ainda que um jovem piloto com poucas horas de voo comande uma grande aeronave. De forma provocativa e reflexiva esse autor questiona-se sobre o que se pode esperar de uma prática profissional como o ensino que deixa aos novos membros as situações mais difíceis e conflitantes. Nessa linha de raciocínio, Cunha e Zanchet (2010) consideram:

Ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. O abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192).

Os professores iniciantes enquadram-se, dentro do processo de profissionalização, como grupo ocupacional cuja representação tende a ser menos evidenciada e, justamente por

apresentarem um menor conjunto de capitais (culturais, econômicos, sociais e simbólicos), eles tornam-se agentes que não detém o monopólio do poder dentro do campo profissional, ficando muitas vezes a mercê de processos decisórios alheios aos seus interesses e necessidades. De acordo com Hargreaves (2003) há no ensino uma “*cultura orientada aos veteranos*”, que fornece aos mais velhos maiores oportunidades de escolha de trabalho e condições de infraestrutura física e de materiais. Para o autor, a alta eficácia no ensino e a manutenção dos professores após três anos de profissão não se deve apenas à certificação de que os novos docentes devam ter apoio individual, mas também que eles trabalhem em condições favoráveis, em escolas que sejam dinâmicas e fortemente apoiadoras, com auxílios institucionais diversos, diálogo e parceria entre pares, etc. A cultura da escola faz grande diferença nesse cenário.

Concordamos com Reynolds (1995) quando a autora ressalta que os professores iniciantes apresentam certas especificidades que deveriam ser consideradas para que sua inserção profissional pudesse ser realizada paulatina e sistematicamente por meio de um processo de indução mais adequado à prática profissional. A autora é taxativa ao frisar que a garantia de uma licença de ensino por parte da universidade a responsabiliza por completo pela sua outorga e, por isso, o acompanhamento dos professores iniciantes também deveria ser papel do campo acadêmico, em articulação com as ações políticas estabelecidas.

Alterações desse cenário adverso resvalam na necessidade de maior acompanhamento aos professores iniciantes. Nesse intuito, o *Holmes Group* (1986) já reforçava que a diferenciação entre as carreiras deve ser concebida como forma e fortalecer a profissionalização do ofício docente. Para esse documento, a primeira etapa do ciclo de entrada na carreira deveria ser composta por professores aprendizes, ou instrutores (*instructors*), com requisitos inserção profissional mais flexíveis, com necessidade de sólida formação acadêmica e acompanhamento constante do trabalho exercido. Seria uma espécie de “*estágio probatório*”, comumente empregado no Brasil em concursos públicos, mas com um acompanhamento mais sistematizado e menor ênfase somente às questões burocráticas preconizadas pelo campo educativo.

De acordo com essa perspectiva as licenças aos professores iniciantes deveriam ser temporárias e não passar de cinco anos para que esse grupo não pudesse ser confundido com os docentes profissionais (de carreira). Esses professores em inserção profissional deveriam possuir, entre outras coisas, ao menos um ano de prática supervisionada e estudos em educação e aprendizagem, devendo passar por exames escritos acerca dos assuntos que deveriam ensinar, bem como testes gerais de habilidades de leitura e escrita, além de noções de pedagogia (HOLMES GROUP, 1986). Apesar de se tratar de uma perspectiva que frisa a separação entre docentes iniciantes e experientes, o que pode reforçar certo estigma na prática profissional,

essas propostas ao menos ilustram algumas possibilidades de alteração na inserção profissional. Todavia, destaca-se que elas não se tornaram, ao menos até o presente momento, regularmente estabelecidas nem sequer no contexto norte-americano, local onde foram idealizadas.

Outra perspectiva propositiva semelhante é apresentada por Hargreaves e Fullan (2012) ao conceberem a necessidade de tornar os professores profissionais no exercício de seu trabalho cotidiano. Para os autores, o desenvolvimento sob o ponto de vista profissional requer a necessidade de se ficar tempo suficiente na profissão, buscando encontrar motivação para a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como tendo ajuda constante de líderes, colegas de profissão, entre outros. Para os autores, é fundamental que sejam recrutadas estratégias que tolerem e possam encorajar um número maior de jovens e inexperientes professores para mudar mais de trabalho durante os primeiros três a cinco anos profissão. Assim eles aprendem mais em contextos diferentes. Ainda para esses autores, a relação entre alunos em desvantagens sociais e professores inexperientes não parece ser boa para a profissão de forma que é preciso também atrair pessoas melhor qualificadas para o trabalho docente, o que acontece quando as condições de trabalho são mais apoiadoras e os líderes políticos demonstram mais respeito aos professores (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Cochran-Smith (2012) oferece algumas indicações para se pensar em alternativas aos processos de inserção profissional de professores em início de carreira. A autora apresenta um relato conciso de duas professoras jovens em estágios iniciais da carreira docente e que por uma série de contingências profissionais e perspectivas pessoais acabaram por percorrer caminhos diferentes, uma se solidificando no trabalho e a outra abandonando a profissão.

A partir da análise empreendida, Cochran-Smith (2012) conclui que o processo de inserção profissional deve congrega ao menos quatro características tendo em vista a continuidade do exercício profissional ao longo do tempo: *desprivatização das práticas* por meio de processos de ajuda mútua, diálogo compartilhado e auxílios de outros agentes; *altas expectativas sobre os alunos*, buscando manter as expectativas para o aprendizado, o engajamento em ações que levem à aprendizagem e o estímulo à alternativas pedagógicas para se ensinar tendo em vista a inovação; *investigação como princípio*, fomentando os processos de pesquisas sobre a própria prática, analisando as ações profissionais, fundamentando todo o programa educativo por meio da perspectiva investigativa e estimulando ações de reflexão antes e após as ações e; *participação em comunidades de prática*, como forma de compartilhar as experiências de trabalho, valorizar o sentimento de pertença ao grupo, compreender as ações dos pares e buscar encontrar formas de superação dos problemas encontrados. Os processos de inserção na carreira docente na Educação Física deveriam estabelecer de forma mais deliberada

a abordagem desses princípios, ainda pouco articulados ao contexto escolar brasileiro.

A fragilidade com que as políticas públicas educativas e o campo acadêmico tem compreendido o processo de inserção de professores de Educação Física no campo profissional ilustra a própria dificuldade em se compreender o processo de profissionalização do ensino e suas limitações sócio-políticas. Em outras profissões mais estabelecidas (nominalmente o direito, a medicina, a engenharia, entre outras), a iniciação à profissão ocorre de modo mais paulatino e até acompanhado de certa forma. Na docência, o professor iniciante é, via de regra, aquele que tem o menor poder decisional dentro do campo e que usualmente é atribuído à contextos mais adversos, turmas tidas como mais complicadas e condições de trabalho ainda mais precárias que os pares com mais tempo de serviço. No ensino, sobretudo no contexto da educação pública, os professores iniciantes tendem a ser aqueles que escolhem seus locais de trabalho por último e, por isso, tendem a ficar com as escolas e contextos que os demais não querem (em outras palavras, o que “sobra”). Enquanto o campo acadêmico se eximir da função de também se responsabilizar pelas dinâmicas de desenvolvimento da inserção de professores de Educação Física na escola poucas alterações concretas serão possíveis no contexto da profissionalização docente.

5.1.2.2 Dificuldades em se formar para uma realidade profissional desafiante

Nessa subcategoria consideramos as opiniões dos professores formadores com relação à prática profissional e seus múltiplos desafios e como a formação docente tem contribuído pouco para essa compreensão da realidade do trabalho docente. Há nesse item uma clara interlocução entre formação e prática profissional. Entretanto, o ponto de partida para essa análise se refere à compreensão da realidade profissional do trabalho dos professores de Educação Física e seus desafios cotidianos. Essas análises dos contextos de intervenção deveriam compor os currículos formativos para que eles pudessem ser mais articulados com o que de fato acontece na prática profissional docente. Nesse sentido, a formação parece ter contribuído de forma muito limitada para essa compreensão de prática desafiante e complexa.

De forma geral, os entrevistados assumiram que os currículos de formação encontram-se desarticulados e não compreendem de forma satisfatória o que acontece cotidianamente na prática profissional dos professores de Educação Física. O Professor Formador 1, por exemplo, indicou que certos componentes curriculares não parecem ter conseguido abordar a prática profissional de modo apropriado: *“eu estaria infringindo uma disciplina que é didática, que é psicologia da educação. Eles têm essas disciplinas e tudo mais que talvez podem não estar mostrando para eles a realidade: ‘olha vocês têm que estar preparados para estarem atuando*

em ‘n’ realidades e como interagir’”. Da mesma forma, a Professora Formadora 3 também considerou a distância entre as disciplinas acadêmicas e a prática profissional. Para ela:

Pensando no currículo que a gente tem aqui eu acho que não, acho que as disciplinas estão muito... não sei, eu acho que elas estão bastante distantes do que a gente entende por escola hoje. Até porque o que eu faço na Educação Física escolar hoje com esse conhecimento talvez eu possa fazer no clube, talvez eu possa fazer na escolinha... desenvolver habilidade motora cabe em escolinha de futebol também! E talvez a formação que eles têm tido é essa... Acho que essa é a maior lacuna que a gente tem aqui (PF3).

Nesse sentido, os docentes entrevistados deram vários exemplos sobre situações complexas presentes na prática profissional e que ou não são, ou são pouco consideradas pelo contexto formativo. A Professora Formadora 4, por exemplo, apontou a pouca atenção dada à gestão da sala de aula como um todo nos currículos da formação em Educação Física ao considerar: *“controle da turma é um negócio que é complicado... como se organiza, como é que você tira as crianças da sala e vai para o espaço no qual você vai ter aula... como você administra conflito né?”*. Ainda nessa direção, a Professora Formadora 7 reforçou que não se trata apenas de inserir nos componentes curriculares discussões mais voltadas à realidade cotidiana da prática, até porque os problemas do campo profissional são complexos e requerem soluções igualmente complexas, como reforça Schön (2000; 1987; 1983). Para essa participante: *“porque na prática, um elemento ele não traz só aspectos da sociologia ou só aspectos da anatomia! Vai estar tudo imbricado, acontecendo ao mesmo tempo! E o professor tem que dar conta disso ali no momento em que ele está vivendo”* (PF7). Percebe-se, nesse sentido, que a lógica na qual o processo de formação tem-se estruturado não permite a consideração dos contextos de prática, o que prejudica a formação de professores que possam compreender de forma mais realista os desafios apresentados no decorrer do trabalho docente.

Um exemplo de problemática que tem sido pouco abordada pelo processo formativo se refere às questões das políticas educacionais, conforme destacado pelo Professor Formador 2: *“eles estão nas escolas, mas tem uma visão muito superficial da política educacional brasileira”*. Assim, esse mesmo participante reforçou: *“quem vai viver a escola precisava dominar alguns elementos que eu também não sabia, eu fui aprendendo na época. Mas hoje a gente tem acúmulo de conhecimentos, já se sabe que essas coisas seriam importantes”* (PF2). Como reforçado pela Professora Formadora 5, o papel da universidade acaba sendo sempre em parte limitado, uma vez que os currículos não conseguem compor todos os elementos vinculados à profissão. Ela ainda salientou que parte da aprendizagem da prática e do trabalho docente é desenvolvido apenas no terreno por meio da intervenção profissional:

Eu entendo que o papel da universidade ele é essencial e ao mesmo tempo parcial, porque eu entendo que a universidade ela não dá conta de garantir a formação por completo desse profissional, porque eu entendo que parte dessa formação vai acontecer durante a prática profissional dele e vai acontecer também na medida em que ele vai buscando... por exemplo, em que ele vai ressignificando essa prática e vai sentindo a necessidade de buscar outras informações, outros conhecimentos que possam ajuda-lo nos desafios da prática dele (PF5).

Evidentemente, o processo formativo não deve ter como premissa desenvolver integralmente todas as compreensões da complexidade da realidade prática dos professores de Educação Física. Todavia, certos elementos presentes no cotidiano profissional deveriam ser mais considerados ao longo do processo os quais, devido à lógica disciplinar e acadêmica das formações, acabam por não fazer parte do processo (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; BORGES, 2004; MARCELO GARCÍA, 1999). Alguns elementos que merecem destaque se referem à capacidade de gestão dos alunos e das turmas como um todo, manejo de conflitos na escola, fomento de relações mais harmônicas com alunos, desenvolvimento de relações com os pares do mesmo componente curricular, com os professores de outras disciplinas e com a equipe gestora, aprendizagem de formas mais assertivas de relacionamento com os pais e responsáveis, busca por estratégias que deixem os conteúdos mais atrativos aos alunos pouco interessados pelas aulas, capacidade de gestão das atividades em contextos de adversidade estrutural e de material (quadras, sol, poucos materiais disponíveis, riscos às questões de segurança, entre outros).

De acordo com os professores formadores, a principal característica que deveria permear a formação tendo em vistas a compreensão dos desafios da prática profissional se refere à necessidade de se formar para a realidade dinâmica por meio de processos que busquem desenvolver nos alunos do ensino superior formas menos passivas de se relacionar com os saberes da profissão. Sendo assim, é fundamental que a universidade possa estimular formas mais ativas de protagonismo do professor em formação, desenvolvendo a capacidade de procurar atualizar-se cotidianamente, necessidade latente ao aprimoramento da competência do professor em seu trabalho cotidiano. Nas palavras da Professora Formadora 4:

O choque de realidade é um pouco isso... você achava que era de um jeito e chega lá e é de outro... então... aí vem gente e fala assim 'não, é porque a universidade não preparou', mas nunca vai preparar completamente porque a realidade de trabalho é sempre imprevisível, ela está sempre em mudança o tempo inteiro. Então eu penso que o maior desafio hoje pra formação de professores é colocar os alunos em contato com esse processo de mudanças entende? (PF4).

De forma semelhante, o Professor Formador 6 constatou nessa mesma perspectiva:

Outro desafio neste processo de formação de professores eu diria que é modificar, se é que é possível dizer isso, a concepção do que significa ser um aluno que vem aqui receber o que o professor transmite a princípio nessa concepção, para uma concepção de aluno que é proativo, que é agente do seu próprio conhecimento, que reconhece os desafios da sua área, que reconhece aquele espaço em que ele está querendo atuar e já sai em busca de solucionar ou de querer saber mais sobre esses desafios. Então, isso para mim tem sido um desafio né, modificar esta perspectiva de um aluno que se entende como receptor para um aluno que deveria se entender como um propositor (PF6).

Sob esse mesmo prisma de análise, a Professora Formadora 7 ressaltou que essa perspectiva deve ser estimulada pelo curso de formação, mas que recai inevitavelmente também na conjuntura pessoal de cada indivíduo e no seu comprometimento seja com a sua própria formação (quando aluno), seja com sua prática profissional (quando inserido na docência). Para ela:

Dentro de um mesmo curso, como eu te falei, depende muito do estudante, ele tem que superar ainda esse papel de aluno passivo, que espera o conhecimento pronto. Uma coisa que eu acho que o nosso estudante precisa superar também, até mesmo nessa formação mais do aprender ao fazer, que também é importante né, em relação às manifestações corporais, as modalidades, enfim, os nossos conteúdos. Quando ele está numa situação de jogo, por exemplo, aqui em aula, ele não se vê como um professor que está em formação, ele está se apropriando daquele jogo e ele tem que se apropriar jogando... vivenciando... ele precisa disso... mas ele está lá na situação de jogador né, ele incorpora... aí depois disso vai discutir que tem que trabalhar com valores, entendeu? Essa consciência precisa ser desenvolvida também (PF7).

A forte tradição disciplinar do processo educativo como um todo, considerando-se todo o contexto da educação básica, inclusive, cristaliza-se em posturas pouco assertivas em prol da proatividade dos alunos em formação profissional. Esse fato é reforçado por processos educativos no ensino superior que não estão configurados nessa perspectiva de protagonismo na formação, fato que nos remete, até mesmo, à própria cultura do professor do ensino superior com relação à essa problemática. O Professor Formador 6 assumiu que parte dessa responsabilidade nesse cenário advém da formação, fato representado por dois recortes em momentos distintos de sua fala:

Essa fala que tende a reforçar a insuficiência é responsabilidade inclusive nossa que durante esse processo de formação eu também posso não ter estimulado esse meu aluno a buscar aquilo que ele deveria buscar, e ele entendeu que aquilo que eu ensinava era suficiente praquilo. Então quando eu analiso esta fala e me coloco no lugar, me recoloco no lugar de formador, eu preciso reconhecer que tão importante quanto ensinar determinados conteúdos para os meus alunos, é ensiná-los também a serem proativos na aquisição de conhecimentos dos quais eu por uma demanda de tempo, de espaço não vou ter condição de oferecer (PF6).

Por isso que eu digo que essa insuficiência na fala também é uma responsabilidade nossa, a formação talvez mais do que entender que ela devesse trabalhar com essa diversidade, essa imensidão de conteúdos, que nunca vai ser suficiente, fosse tão importante quanto isso fosse desenvolver nesse aluno a capacidade dele ser proativo, construtor do seu próprio conhecimento, entender como fazer isso, porque não adianta também eu dizer pra ele 'olha, você precisa entender que você é um construtor do seu conhecimento' se ele não tem ferramentas de como fazer isso (PF6).

Nesse sentido, reconhecendo a complexidade dessa demanda de se formar para os desafios presentes na prática profissional, a Professora Formadora 7 considerou que trata-se de um processo de inter-relação entre formadores e profissionais em formação. Para essa docente: *“é uma via de mão dupla, vai dos professores estimularem isso, mas vai do aluno se perceber também como professor em formação, ele ir construindo essa identidade desde cedo (...). Então é nesse sentido que eu acho que a gente perde um pouco também em termos de formação”* (PF7). Buscando superar essas dificuldades por meio de algumas estratégias válidas, o Professor Formador 6 relatou que *“do ponto de vista de resolver esse desafio de formar um aluno mais ativo, que busca construir o seu conhecimento, para que ele possa seguir numa trajetória como essa eu como professor preciso dar conta de ensinar a fazer isso e isso demanda estudo, discussão* (PF6). Nesse ponto de sua fala, esse participante ainda considerou:

Se o corpo docente [da universidade] pudesse conversar mais, isso já seria um primeiro passo para a gente começar a superar essa ideia de aluno passivo, de aluno pouco interessado... muitas vezes eu diria que se a gente tivesse espaço... na verdade, tivesse espaço não é a melhor forma... na verdade é... se a gente se propusesse, a gente eu digo os professores, o corpo docente do curso de formação de professores de Educação Física se ele se dispusesse à dialogar mais, à se encontrar mais, à criar estratégias de colaboração entre eles, eu diria que isso de alguma forma, poderia ajudar nesse processo de responder à pergunta: que aluno queremos formar? Que profissionais queremos formar? (PF6).

Todos esses fatores demonstram que dentro do contexto de análise propiciado pelos professores formadores, o campo acadêmico não tem sido capaz de preparar de forma adequada os profissionais que futuramente adentrarão ao campo profissional no contexto educativo justamente por se distanciar da compreensão da complexidade de problemas e situações adversas desenvolvidas cotidianamente no exercício da prática profissional do ensino escolarizado. Nesse sentido, há um embargo de perspectivas sobre o que significa desenvolver a perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional uma vez que ela está relacionada justamente com a capacidade de produção de saberes oriundos do campo profissional. À medida que a formação de professores de Educação Física desconsidera a complexidade da prática profissional, mais ela se aproxima do paradigma aplicacionista da racionalidade técnica e

menos ela se enquadra na orientação da racionalidade prática, ponto fulcral para a compreensão de complexidade da prática profissional.

De acordo com Schön (2000) há basicamente dois tipos de situações práticas. A primeira pode ser denominada de “*situações familiares*” e envolve os problemas nos quais os profissionais são capazes de implementar a aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados de sua bagagem de conhecimento profissional. Para essas situações, boa parte do conjunto de conhecimentos advindos da formação profissional é capazes de suprir o profissional com elementos que o permita responder em certa medida à essas dinâmicas mais familiares. Contudo, o segundo tipo de situação prática é compreendido pelas “*situações incomuns*”, nas quais os problemas não ficam claros logo de início e não há equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis. Essas situações estão inseridas em contextos denominados por esse mesmo autor de Zonas Indeterminadas de Prática – ZIP. Elas compõem boa parte do repertório de rotinas e procedimentos de práticas profissionais como as do ensino e, por isso, requerem uma postura ativa, crítica, reflexiva e até mesmo artística para sua resolução (SCHÖN, 2000).

A compreensão das “*situações incomuns*” é o cerne de boa parte do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do tempo. Mesmo que rotinizadas, planejadas e preestabelecidas, as práticas exercidas pelos professores, por meio dos processos interativos e complexos que lhe são características, exige o que Schön (2000) tem denominado de “*processo reflexivo*”, o qual deve permear todos os momentos de prática profissional (seja antes, durante ou após as ações). Essa orientação reflexiva deveria estar mais presente nos currículos dos processos formativos a partir de variadas estratégias que pudessem permitir maiores possibilidades de compreensão dos desafios da prática profissional para os docentes em formação.

Existem inúmeros exemplos de estratégias que poderiam compor os currículos da formação de professores de Educação Física na perspectiva do fomento e do desenvolvimento da compreensão da complexidade da prática profissional. Destacamos, por exemplo, a proposta de Shulman (1987b) de inserir estruturas formativas como as “*Conferências Clínicas Patológicas*” da medicina, partindo da discussão de casos e relatos de experiências baseados na reflexão como forma de produção de saberes. Esse mesmo autor em outro texto destaca também a importância dos Casos de Ensino como forma de compreensão da realidade profissional na formação de professores (SHULMAN, 1986). Ainda nessa lógica de pensamento consideramos a proposição de Perrenoud (1997) sobre o modelo clínico para a articulação entre teoria e prática, bem como a possibilidade de alternância formativa entre

contexto de formação e de prática profissional (PERRENOUD, 2001a). Há ainda possibilidades semelhantes como o modelo do “*practicum*” de Zeichener (1990; 1986), cuja proposição converge na realização de ações profissionais para a formação de práticos reflexivos.

Em suma, trata-se de buscar estratégias dentro do campo acadêmico que possam, à esteira da análise de Gauthier et al. (2013) e de Cochran-Smith (2012), tornar público os saberes da ação pedagógica por meio da jurisprudência pública validada, desprivatizando as práticas profissionais. A formação de professores de Educação Física deveria ser capaz de propiciar uma espécie de “*arqueologia dos saberes profissionais*” de forma que parte da complexidade das situações desafiantes pudessem ser “*dissecadas*” e analisadas de forma pormenorizada. Como salienta Perrenoud (2002), a prática reflexiva no contexto formativo deve ser o fio condutor dos procedimentos clínicos presentes na formação do início ao final do processo. As estratégias de Análise das Práticas emergem, desse modo, como possibilidades concretas que devem ser mais exploradas pelos currículos dos processos formativos em Educação Física no Brasil atualmente.

5.1.2.3 Práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições formativas na realidade profissional e a incapacidade da universidade em transformar saberes e fazeres cristalizados

A presente subcategoria está relacionada com as compreensões dos professores formadores com relação à constatação de haver no campo profissional a presença de profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições advindas do campo acadêmico. Essa constatação ilustra que a universidade, até certo ponto, parece estar sendo incapaz de transformar certos saberes e fazeres cristalizados por tradições culturais depreciativas ao componente curricular Educação Física. Esse tópico, como indicado, apresenta grande relação com a questão da compreensão da transição do *habitus* profissional, mas fundamenta-se mais no terreno da prática pedagógica, considerando algumas ações dos docentes de EF formados pelas instituições dos professores formadores.

As análises propiciadas pelo grupo de professores entrevistados estão tensionadas entre duas perspectivas. De um lado, há o reconhecimento da importância da formação profissional para a constituição da profissionalidade docente, apesar da consideração dos problemas e desafios apresentados atualmente nesse cenário. De outro lado, os docentes enfatizaram que boa parte do impacto dessa formação tem a ver com as perspectivas individuais e o comprometimento de cada egresso ao adentrar e permanecer no campo profissional na escola. As subjetividades, o comprometimento, o interesse e a individualidade de cada um são perspectivas que não podem ser desconsideradas quando se analisa a formação de professores

e sua relação com a prática profissional. O ideal de formação preconizado pelos participantes pode ser representado pela fala da Professora Formadora 7:

A formação profissional, universitária, é o momento de adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas competências e, sobretudo, repensar essas concepções que esse estudante traz, então ela é extremamente importante né, para superar a ideia de um professor que poderia vir a ser somente um reprodutor de práticas que ele teve contato, que ele teve experiência, mas também que ele consiga ser um professor transformador né, um professor inovador a partir dos seus conhecimentos, dos conhecimentos da realidade, da sua postura crítica para que ele possa vir a transformar a realidade na qual ele atua (PF7).

Entretanto, quando confrontados na apresentação da realidade constatada na prática profissional dos professores de Educação Física como um todo e, principalmente, dos egressos formados pelas IES em que atuam, os formadores consideraram uma série de problemas nesse cenário. O principal deles pode ser denominado genericamente de *“Falta de fundamentações teóricas e de construção de conhecimentos e bases conceituais condizentes com as condutas profissionais na docência em Educação Física”*. De forma geral, a formação profissional na EF parece não estar conseguindo suprir adequadamente os profissionais em formação com o conjunto de saberes que possam fundamentar de modo mais adequado suas práticas profissionais futuras. Essa defasagem conceitual salientada pelos entrevistados é um dos principais elementos que faz com que as práticas profissionais se apresentem muitas vezes distantes das proposições acadêmicas, embora não seja a única, haja vista a importância do comprometimento individual na profissão. Nesse sentido, o Professor Formador 2 ressaltou:

Eu tenho percebido que eles chegam para a minha disciplina (...) sem o domínio dos conteúdos a serem ensinados. O que eu quero de um professor de biologia, por exemplo, que saiba o que é genoma, eu gostaria muito que o professor de Educação Física soubesse o que é o esporte. Agora, o problema é que têm dados de pesquisa que mostram que nem os que tem estas disciplinas sabem isso (PF2).

Ao relatar dados de pesquisas a respeito, esse mesmo formador apontou:

Sim, eu conheço uma pesquisa inclusive (...) que identificou isso. Ele entrevistou os egressos de 10 anos que estavam atuando na escola. Primeiro que são pouquíssimos né? E aí ele entrevistou esse pessoal e viu que tem uma queixa ‘violenta’ com relação à insuficiência do curso para a atuação na escola. Há carência de conhecimentos mesmo! (PF2).

A análise desse participante ressalta que a falta de conhecimentos teóricos e de conceituação vinculados à Educação Física limitam e de certa forma até impedem o desenvolvimento profissional e a construção de práticas pedagógicas condizentes com as proposições usualmente preconizadas pelo contexto formativo. Nesse sentido, o Professor Formador 2 ainda considerou: *“os caras não dominam conhecimentos da área, ou seja, as*

faculdades de Educação Física elas têm deixado a desejar nisso. Eles têm lá, olha lá, um ano de voleibol, um ano de natação, mas eles não sabem como que o fenômeno esportivo acontece, como que a brincadeira acontece”.

Partindo de um direcionamento semelhante a Professora Formadora 3 ressaltou que parte dessa defasagem conceitual advinda da formação profissional na Educação Física advém da pouca ênfase aos saberes vinculados às subáreas pedagógica e sociocultural. Dessa forma, ao adentrar no âmbito do campo profissional, muitos egressos acabam mantendo concepções de prática que foram pouco reconfiguradas e ressignificadas pela formação. Para ela:

Eu não sei se eles vão sem noção, mas eles vão sem embasamento adequado para dar esse olhar das ciências humanas que é o que eu mais acredito para a escola. Eu acho que eles ainda vão muito para a escola com a ideia do esportivismo, com a ideia de melhorar o condicionamento de crianças, ou de melhorar as habilidades ou capacidades. Eu acho que eles ainda têm esse viés (PF3).

Esse fato reflete os problemas de ordem política que afligem os currículos de formação profissional em Educação Física. Por meio de concepções ligadas à correntes teóricas que tem sido criticadas do ponto de vista de seus alicerces e, com o surgimento de outros paradigmas para o ensino, a formação docente parece não estar sendo suficiente para esse processo de transformação da cultura estabelecida no que se refere à desvalorização das ciências humanas e sociais e da promulgação de práticas pedagógicas mais críticas, inovadoras e criativas. Ainda para a Professora Formadora 3:

Dá umas confusões e às vezes quando eles chegam aqui já no final do curso é que eles muitas vezes começam a compreender assim ‘Ah, caramba fiz 3 anos e não vi nada disso!’. Mas aí já é um pouco tarde! É uma ideia equivocada. Alguns alunos dizem isso, aliás, eu ouvi isso recentemente nesse semestre... mas outros não, entendem que o que eles fizeram até então era isso mesmo e está ótimo assim pra eles (PF3).

Se o próprio processo formativo apresenta suas nuances e problemas (alguns dos quais foram analisados em subitens anteriores), há de se considerar também que a realidade na qual essa dinâmica de formação está assentada ilustra uma mudança na lógica de ensino e de mobilização de saberes profissionais. Esse fato perpassa, como ressaltado pelos professores formadores, certo descomprometimento com o processo por parte dos alunos em formação, ou da desvalorização de dinâmicas de leitura, pesquisa, fundamentação teórica, etc. Para a Professora Formadora 7, por exemplo:

A gente ainda encontra uma resistência às vezes por parte dos alunos também, porque também têm sido uma... acho que não só na Educação Física, mas essa resistência às leituras, a estudar mais aprofundadamente, todo mundo tem que fazer tudo muito rápido né... então, eles até brincam que passou de 3 páginas fica difícil de ler o texto (PF7).

Segundo Tardif (2012a), a concepção do ensino como uma atividade profissional de alto nível apoiada em um sólido repertório de conhecimentos fortemente articulados e incorporados nas práticas profissionais requer uma formação adequada que possa tanto valorizar o conjunto de saberes da cultura docente, quanto as ações das práticas pedagógicas. Para o autor, de forma concreta, os saberes transmitidos pelo campo acadêmico por meio da formação profissional devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática pedagógica dos professores que estão na escola. Como propostas, o autor destaca que “esse modelo comporta a implantação de novos dispositivos de formação que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (TARDIF, 2012a, p. 286). Ainda segundo esse autor:

Concretamente, isso significa, inicialmente, que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. De fato, uma das tendências atuais é considerar que a formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial, a qual se concentraria sobretudo na formação para a *cultura profissional* dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, etc. Nesse sentido, a formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão. Os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores (TARDIF, 2012a, p. 288-289, grifo do autor).

Essa estrutura formativa, se assim ocorresse, vincular-se-ia de forma muito mais adequada à lógica da prática profissional. Parte dessa lógica operativa da organização da formação recai na dificuldade de transformação de certas perspectivas por parte do campo formativo. Esse conjunto de acepções foi denominado a partir da análise dos professores formadores de “*Fazeres cristalizados pela incapacidade da formação profissional de propiciar elementos que permitam a transformação do habitus*”. Esses fazeres dizem respeito àquilo que tende a se tornar *tradição cultural* no campo da Educação Física escolar e que não condiz com as proposições formativas contemporâneas, ensejando dificuldades na transformação do *habitus* profissional. Estão, dessa forma, assentados em práticas pouco assertivas com as fundamentações inovadoras que buscam alicerçar a égide de desenvolvimento da EF em pressupostos mais críticos, criativos, estéticos e profissionais. O posicionamento do Professor Formador 6 é representativo dessa questão:

Pra mim eu vejo que é um dos principais problemas e desafios que a gente tem! Um aluno que entra... um aluno pode entrar no curso com uma concepção do que seja Educação Física, mas ele não pode sair com a mesma concepção que ele entrou! Efetivamente não! De maneira geral, a gente associa a Educação Física à área da saúde. Muitas vezes o curso não tem dado conta de fazer essa reflexão sobre o que significa ser um profissional na área da saúde... mesmo para os bacharéis... e quando vai pra área da licenciatura, quem começa a dar um pouco o tom é a escola, é o estágio! Muitas vezes o estágio no bacharel (...) só vai reforçando essa concepção! É... porque não mudou... claro que quando eu falo em reforçando a concepção eu não estou dizendo que o curso não ensinou nada, não é nada disso, eu estou falando de algumas áreas se sentirem privilegiadas na formação como sendo essenciais, quando na verdade essas mesmas áreas pouco conhecem o campo da prática! Porque existe um distanciamento tão grande destas áreas da prática, que fica impossível que elas consigam de alguma forma entender que aquilo que elas estão fazendo não têm nada a ver com aquilo que de fato aquele profissional precisa! Mesmo no bacharel, mesmo no bacharel (PF6).

Uma vez que a formação parece não estar sendo capaz de construir um conjunto de saberes que fundamentem adequadamente a profissão e nem transformem o *habitus* de seus agentes, é de se esperar que a prática profissional cotidiana seja constituída de elementos que não estão de acordo com as apropriações formativas. Como relata o Professor Formador 6: “Porque a concepção que ele entra de área não tem sido mudada ao longo do curso... mesmo na licenciatura”. É preciso levar em conta que os profissionais em formação inicial chegam aos cursos com uma série de experiências e expectativas que ao serem confrontadas com os pressupostos acadêmicos deveriam proporcionar reflexões para sobre a atuação profissional na Educação Física. Como salienta a Professora Formadora 3:

Os alunos que chegam aqui na faculdade, eles chegam com a experiência que eles tiveram como alunos do ensino básico. E muitos chegam com uma experiência não focada na escola que ele teve aula, mas ele chega com a experiência da dança, do judô, do voleibol, enfim. E aí eles caem na faculdade com essa expectativa de reproduzir aquilo que eles viviam como enquanto aluno... então eu sinto muito assim como uma tarefa forte nossa essa questão de desmistificar para eles o território do bacharel, o território do esporte, o território de outros âmbitos de atuação que a Educação Física também compreende (PF3).

De modo semelhante a Professora Formadora 4 considerou:

Os alunos falam ‘ah, eu vim fazer Educação Física porque eu jogo vôlei, adoro vôlei e quero trabalhar com vôlei’, por exemplo né? Ótimo... só que aí quando passa durante a graduação ele vai percebendo que tem outras coisas... consegue visualizar, por exemplo, o vôlei de uma outra forma né... e de repente muda completamente né? Então eu já tive alunos que queria... que veio pra fazer o curso e queria muito a escola, mas aí foi pra escola e não gostou e foi para o bacharelado.... como tem o contrário... tem a ver com ter uma identificação né? (PF4).

A formação profissional deve ser concebida como um momento importante e fundamental de aprendizagem da profissão e não apenas de fundamentação teórica e transmissão cultural de um determinado campo ou conjunto de campos do saber. Alicerçada no terreno profissional, ela não deve apenas querer predizer como deve ser a prática profissional, mas também compreender como o trabalho docente de fato acontece. Existe, como considerou o Professor Formador 2, certo idealismo por parte da formação profissional em se compreender a área da Educação Física no Brasil, ao frisar: *“a gente fica vendo tanto na mídia quanto colegas nossos chamando a atenção para a necessidade de uma Educação Física que é inexequível, ou seja, que ela nunca vai acontecer lá porque a realidade é outra”*.

Não retiramos, com isso, a importância do campo acadêmico e do contexto formativo em se apresentar até certo ponto dentro de um aspecto vanguardista. Todavia, a vanguarda de concepções, proposições e construções de saberes não deve vir a reboque da compreensão de realidade concreta. É necessário que seja analisado de forma mais aprofundada a dialética que compreende que a formação docente implica em alterações e visões para a prática profissional do mesmo modo que as demandas, condicionantes e dinâmicas da prática também apresentam implicações para o campo da formação.

No intuito de compreender os limites do processo formativo para a transformação das práticas profissionais dos professores de Educação Física, a Professora Formadora 3 apontou um condicionante presente em seu contexto e que se refere à desvalorização dos saberes vinculados às subáreas pedagógica e sociocultural em detrimento da biodinâmica, mais especificamente à aprendizagem motora: *“eu acho que os problemas da prática não correspondem simplesmente a dar uma aula em que eu melhore a habilidade de correr, por exemplo”*. Essa docente ofereceu um exemplo ilustrativo interessante sobre essa questão:

Eu vejo algumas alunas, porque me vem claro uns três exemplos de meninas que estão em grandes colégios (...), colégios muito conceituados e foram excelentes alunas, excelentes alunas na licenciatura e estão reproduzindo esse olhar de melhorar a habilidade motora, de trabalhar com circuito para as crianças... e assim, fazendo de forma muito consciente... elas estão fazendo um trabalho muito bem feito, muito bem feito! Mas dentro desse caráter comportamental. Então a minha disciplina não deu conta de sensibilizá-las para as ciências humanas, de trazer a Educação Física com esse olhar muito mais cultural. A minha disciplina não deu conta para essas meninas. Elas até reconhecem tudo isso, mas hoje eu sei que a prática delas está falando mais alto pelo histórico que elas tiveram dos anos da formação delas (PF3).

Outro problema vinculado ao contexto formativo nesse cenário está na desvalorização do ensino em detrimento da pesquisa e que acaba por inviabilizar que haja o processo de transformação do *habitus* profissional, o que permitiria com que houvesse de fato

transformações nas práticas profissionais nas escolas. Nesse ensejo, o Professor Formador 6 considerou:

Eu venho para um momento de formação, recebo um pouco de cada um desses blocos que eu disse pra você e sou eu que sou o responsável lá na prática de ter que integrar tudo isso... e eu não sei como fazer isso... e essa integração pra mim ela se dá única e exclusivamente por meio do ensino... a pesquisa não tem o compromisso efetivamente de fazer isso, e nem a extensão! (PF6).

De forma geral, esse conjunto de problemáticas demonstra que a distância e a falta de articulação efetiva entre formação e prática profissional é lesiva ao desenvolvimento de ações profissionais mais críticas, inovadoras e condizentes com o que se tem atualmente como elementos necessários para que o trabalho docente na Educação Física possa estar adequado à perspectiva da profissionalização do ensino. Isso gera, como destacou a Professora Formadora 7 duas situações: egressos com práticas altamente diferenciadas e diversificadas que refletem sobre suas ações e buscam superar os desafios e contingências e também egressos que acabam por cristalizar suas ações em práticas alicerçadas na cultura da tradição operada pela valorização exacerbada do ensino apenas de algumas modalidades esportivas, voltado única e exclusivamente ao ganho de repertório motor, aulas vinculadas à perspectiva do “*laissez-faire*” e assim por diante. Para essa entrevistada:

Eu percebo que tem as duas situações... eu percebo que tem egressos nossos aqui que os alunos que vão fazer estágio voltam muito entusiasmados com as práticas deles, dizem que são práticas diferenciadas mesmo, mas acho que em menor número, mas já tive relato também de aluno egresso daqui da universidade, e que tem além de uma prática digamos assim... uma prática que não faz a diferença, pelo menos não aparentemente, não dá pra gente julgar a prática de um professor só por conta de algumas semanas que são passadas lá, alguns semestres que seja... mas que não tem e que tem até um discurso contrário também... toda a formação, que a formação não contribui para a atuação na prática, que só aprende mesmo lá na escola, só vai aprender quando você chega na escola... então tem as duas situações (PF7).

Em situações como a apresentada, essa mesma docente afirmou que eventualmente se depara com a necessidade inclusive de buscar alterar escolas e grupos de estágio em sua disciplina de prática de ensino e estágio curricular supervisionado para que os alunos em formação não se desestimulem ao terem como embasamento apenas as práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições acadêmicas. Para essa participante:

Uma das recomendações que eu fortemente enfatizo com os alunos... porque acontece dele ir para o estágio e ele volta logo nas primeiras semanas com o professor ‘rola bola’... o professor só rola bola, o professor não desenvolve um conteúdo diferenciado, tal e tal... o que eu digo pra ele? ‘Mude de escola!’. Vamos procurar outra escola, né... vamos procurar um professor que tenha uma prática pedagógica... não estou nem falando de uma prática pedagógica diferenciada, mas que ele tenha uma prática pedagógica! Porque imagina,

esse aluno, ele vai desenvolver 400 horas de estágio, até passa um pouco nossa carga horária aqui das 400 horas... se ele ficar esse tempo todo só observando o professor 'rolar bola', ele vai se desestimular, não tenho dúvida! Então, essas circunstâncias precisam ser pensadas também para que essa experiência não seja negativa (PF7).

Em suma, é necessário mais dados incluindo estudos e pesquisas que considerem um diagnóstico dos próprios egressos dos cursos sobre essas questões. Ao que tudo indica, como representado pelo Professor Formador 6: *“se você olha para a evidência do momento, eu olhando para o que eu tenho recebido e trabalhado com os alunos hoje, eu tendo a dizer que não, a universidade não está dando conta dessa formação”*. Todavia, em outro momento de sua fala esse mesmo participante salientou: *“mas não sou eu que tenho que dizer isso né... quem tem que dizer isso é o egresso, é aquele que vai lá experimentar, vai ver e é ele quem tem condição de dizer ‘olha, a universidade deu conta, não deu conta, parcialmente deu conta’”* (PF6). Analisar as representações de egressos pode nos oferecer importantes elementos da constituição da profissionalidade docente na inter-relação entre os campos acadêmico e profissional.

Os dados apresentados até o momento ilustram que, salvo exceções, a formação de professores de Educação Física no ensino superior não parece ainda ter *‘abraçado’* o projeto de profissionalização do ensino. Evidentemente, é preciso compreender que a formação profissional, especificamente a inicial, é limitada por condições de espaço e de tempo, além de estar condicionada à exigências de diversas ordens (políticas, interesses corporativos, demandas sociais, etc.). Contudo, o processo de transformação do *habitus* é muito mais complexo e exige um processo individual vinculado à identidade docente e aos múltiplos sentidos e significados do que significa tornar-se profissional. Corroboramos com a afirmação de Imbernón (2011, p. 46) quando o autor salienta que *“a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”*.

Entender os limites vinculados à formação na perspectiva da profissionalização do ensino nos permite compreender seus papéis no campo profissional e sua real importância nesse processo. Na Educação Física, esse fato se mostra como de grande importância tendo em vistas a depreciação social desse componente curricular no interior da escola, o *status* profissional de seus agentes (professores de Educação Física) inseridos no campo profissional e, ainda, as práticas que tem sido desenvolvidas em grande parte dos contextos e que se cristalizaram historicamente em fazeres que não tem se mostrado condizentes com parte das perspectivas apresentadas pelo campo acadêmico. As iniciativas que tangenciam a perspectiva da profissionalização requerem que haja essa maior compreensão entre os campos da formação

(acadêmico) e da prática profissional (educativo) como forma de considerar o campo profissional como espaço de lutas e disputas entre diferentes agentes cujo intento seja profissionalizar o ofício docente dos professores de forma geral e, mais especificamente, dos professores de Educação Física escolar.

5.1.2.4 Desinteresse pela licenciatura e desvalorização profissional do professor de Educação Física

O último eixo de problemáticas relatado pelos professores formadores com relação aos desafios na inserção e intervenção profissional se referiu à subcategoria do desinteresse pela escolha da docência como profissão na Educação Física e a desvalorização profissional que o professor desse componente curricular apresenta na sociedade. De acordo com os participantes entrevistados, a escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física tem gerado diversos questionamentos de forma que um número menor de graduandos tem demonstrado interesse por essa modalidade de formação. Essa problemática gera implicações consideráveis ao campo profissional com menor quantidade de sujeitos interessados em ser professor de EF, intensa rotatividade de docentes nas redes públicas e privadas, problemas de saúde decorrentes do trabalho dos profissionais do magistério, falta de interesse pela licenciatura em detrimento do bacharelado e suas opções e projeções de carreira e aspectos profissionais adjacentes, entre outras questões. As interpretações dos participantes tangenciam três aspectos: 1) *processo de escolha pela modalidade da licenciatura e desinteresse pela docência na Educação Física*; 2) *desvalorização do ofício docente e políticas pouco valorativas para a transformação desse quadro*; 3) *condições salariais, de trabalho e de autonomia docente que afastam a atratividade na carreira do magistério*.

Sobre o processo de escolha da modalidade de graduação de licenciatura na Educação Física, a fala da Professora Formadora 7 resume as perspectivas formalizadas pelos participantes de forma geral. De acordo com essa entrevistada: *“porque a gente tem um público que assim, a licenciatura não é a primeira opção algumas vezes”* (PF7). Essa mesma participante, em outro momento de sua entrevista, frisou:

Eu acho que é onde reside essa questão mais fortemente... de talvez trazer um público que talvez não queria tão fortemente a educação como prioridade... mas a gente tem muitos alunos que já dizem isso, que vão continuar, vão fazer o bacharelado, complementar... porque querem atuar em outras áreas (PF7).

De forma geral, nas IES em que entrevistamos os professores formadores ocorre a entrada no curso de Educação Física em modalidade única, havendo a separação em dois cursos distintos – bacharelado e licenciatura – normalmente no momento de cumprimento de metade

do período de formação (usualmente após decorridos dois anos de curso nos currículos de tempo integral). No entanto, apesar de diferir em cada instituição, há certa tendência de prevalência do interesse dos alunos pelo curso de bacharelado, de forma que tem ocorrido um processo de diminuição da atratividade pelo curso de licenciatura ou, então, de maior concorrência pela modalidade do bacharelado, de forma que há certa tendência a ir para a licenciatura os alunos com menores notas e que não conseguiram se ranquear de forma suficiente para o outro curso. Essa não é uma regra, pois como os próprios formadores enfatizaram, existem alunos muito dedicados que optam deliberadamente pela licenciatura, entretanto, essa não tem sido a tônica do processo, conforme ressalta a Professora Formadora 7:

Eu já te adianto que é um número muito pequeno que escolhe a licenciatura... na primeira turma, por exemplo, foi definido aqui pelo Conselho de Curso que o ingresso seriam 40 vagas... teria que ter 10 no mínimo em um curso pra ele continuar... então se tivesse a opção dos alunos, porque eles tem essa possibilidade de optar e tivesse 10 no mínimo, não teria ranqueamento... se não tivesse nem 10, teria um ranqueamento pelo desempenho deles... na primeira escolha nós tivemos 8 só que optaram pela licenciatura... e 2 foram 'obrigados' digamos assim, a partir para a licenciatura pelo ranqueamento, porque eles não tiveram rendimento suficiente para ficar no curso de bacharelado... na turma seguinte, a gente já teve um aumento... mas não temos ainda meio a meio pra te dizer... então a procura pela licenciatura ela tem sido muito pequena (PF7).

Em delineamento semelhante, a Professora Formadora 3 ressaltou que tem havido um número cada vez maior de graduandos que não apresentam interesse pela licenciatura, mas que as conjunturas os levam a realizar tal curso e que, durante a formação, experiências como o estágio curricular supervisionado tornam-se importantes momentos de decisão. Para essa participante:

Mostrar pra ele qual é o papel dele agora na escola. Então será que o ballet que eu fiz há 50 anos atrás é o mesmo ballet que eu posso levar pra escola? Sim? Não? De que forma? Cabe pra Educação Física escolar? Ou não cabe? Por que que cabe e por que que não cabe? Então eu acho que num primeiro momento esse... esse... em brinco com os alunos assim: esse 'jogar o balde de água' fria ele se faz necessário né? Porque aí muitos percebem que não era aqui que eles queriam estar (PF3).

Certamente, um menor número de graduandos interessados pelo curso de licenciatura e um perfil de aluno que é obrigado a frequentar essa modalidade mesmo sem querer, justamente por não ter rendimento acadêmico suficiente, não se mostra como a realidade mais adequada tendo em vista a busca pela qualidade da formação inicial na Educação Física. Esse fato reflete o próprio desinteresse pelas licenciaturas de forma geral no Brasil. Esse cenário é altamente lesivo para o campo da formação docente, tendo em vista que formar profissionais competentes, dedicados e valorizados socialmente é um dos principais aspectos da profissionalização do

ofício docente. Isso tem instigado a realização de pesquisas pelos próprios formadores, conforme ilustrado pela fala da Professora Formadora 7:

Pelos dados preliminares que eu falei pra você que eu tenho coletado, eu tenho percebido que alguns até dizem que não vão seguir a carreira, não é só pela experiência do estágio, embora ela possa potencializar isso, mas pelas condições profissionais da docência né, então na verdade é um conjunto em que um vai contribuindo para o outro (PF7).

De fato, torna-se uma espécie de ‘ciclo vicioso’ no qual cada vez menos graduandos querem seguir a carreira docente tendo em vista as condições de trabalho, a desvalorização social e os problemas vinculados ao campo educativo de forma geral. As condições profissionais afastam interessados em se tornar professores de Educação Física do mesmo modo que a falta de qualidade na formação docente contribui com a vigência desse quadro fortemente problemático vinculado ao trabalho docente no Brasil atualmente.

Com relação à desvalorização do ofício docente e as questões políticas que subjazem o desinteresse pelo ensino os participantes apontaram que existem inúmeras questões de ordem social e política que devem ser transformadas tendo em vista o desenvolvimento do trabalho docente dos professores de Educação Física e suas condições de realização qualificada e coerente com a perspectiva da profissionalização. O Professor Formador 6, por exemplo, ressaltou que “*a formação docente do ensino superior poderia ser mais valorizada então, por exemplo, políticas institucionais que valorizem mais a docência, o ensino na graduação, por exemplo, eu vejo como uma possibilidade, que isso começa a se reverter*”. A Professora Formadora 4, por sua vez, apontou: “*quando você pensa nesses desafios você também tem que considerar as estruturas, então é... um problema que tem nas escolas do estado é a falta de professor... então como que faz? Você tira professor e fica sem aula para fazer formação? Então alguma coisa está errada*”. Nesse direcionamento, o Professor Formador 2 considerou: “*Eu vejo, principalmente a rede municipal que fizeram concurso, a gente fica feliz e tudo mais, mas a gente conversando com os professores a gente vê que eles se queixam bastante*”. Trata-se do processo de desvalorização da carreira por meio de condições degradantes e que caminham no sentido contrário da profissionalização. Para a Professora Formadora 7:

Algumas delas, como a desvalorização da carreira, enfim, esses outros elementos que a gente também tem que pensar. Qual é a imagem do professor na sociedade? A valorização dele? As condições de carreira? De salário? Jornada de trabalho? Condições materiais de trabalho? Tudo isso vai ter uma influência, por isso que eu não atribuo somente ao estágio a definição se ele vai ser definitivamente professor ou não, ou a qualquer outro elemento da profissão. Eu acho que a gente tem que analisar sempre no conjunto (PF7).

Embora reconheçam avanços qualitativos e políticos no campo da formação (acadêmico), a exemplo de iniciativas tais como programas institucionais que buscam valorizar a docência e a aproximação entre universidade e escola, os professores formadores salientaram que as condições políticas ainda estão muito aquém da valorização profissional necessária para a profissionalização. Dessa forma, torna-se muito divergente pensar em desenvolver a formação dos profissionais de Educação Física vinculados ao campo da licenciatura sem que a prática profissional na intervenção no campo educativo esteja condizente com a qualificação buscada pelo âmbito acadêmico na formação. Bons profissionais formados de modo qualificado e competente devem se inserir no campo profissional em meio à condições favoráveis ao seu desenvolvimento profissional. Baixos salários, alta carga horária de trabalho, falta de autonomia, entre outras questões, caminham na contramão da profissionalização e operam como uma forma de repelir o acesso e a atratividade de parte dos profissionais que são formados pelas IES atualmente.

Nesse sentido, acerca das condições salariais, de trabalho e de autonomia docente que acabam contribuindo com o desinteresse pela carreira docente foi relatado pelos formadores que o campo acadêmico não pode desconsiderar esse contexto adverso no momento da formação profissional. Todavia, ressaltar essas condições podem acabar por afastar alguns estudantes em formação do campo educativo nas escolas. É necessário viabilizar condições muito mais efetivas que possam tanto valorizar a formação do professor de Educação Física quanto, principalmente, sua inserção e intervenção profissional em contextos mais favoráveis à profissionalização do ofício docente. Nesse sentido, a Professora Formadora 4 ressaltou:

Eu vejo que essa aproximação perpassa muito pela valorização do professor nessa perspectiva humana... claro que tem a coisa do salário que a gente sabe que não está bom, mas tem essa coisa da formação... em que medida você tem... você dá condições para o professor fazer... então o professor que trabalha toda manhã numa escola e toda tarde noutra escola você vai falar que ele não quer estudar a noite? Então quer dizer o cara é pai de família né... então eu acho um pouco nefasta essa ideia... tem algumas coisas que o pessoal fez que eu achei bacana que foi à distância... mas também cai nessa questão (PF4).

Um ponto importante relatado por essa formadora reflete a dificuldade tanto em desenvolver a formação inicial quanto, principalmente, os processos de formação em serviço (continuados) uma vez que as condições altamente desfavoráveis acabam por afastar boa parte dos professores de processos formativos que possam contribuir com sua atuação. Especialmente na Educação Física, parece haver, à esteira das análises estabelecidas pelos formadores, uma espécie de desvalorização ainda maior, especialmente com relação à autonomia, ao papel e à capacidade de mobilização social que esse docente apresenta no interior da escola. Sua ‘voz’

parece diminuta frente aos demais membros dos processos decisórios o que repercute com sua desvalorização social, fato cuja estruturação é histórica e vem se apresentando há bastante tempo no campo educativo no Brasil. A Professora Formadora 7 nesse aspecto ressaltou:

Porque as questões mais gerais da educação, seja a elaboração de um Projeto Político Pedagógico, as decisões que são tomadas na escola, a gente sabe que tem muito jogo de poderes nesse meio e tal, mas eu percebo que muitas vezes a gente tem um discurso que o professor de Educação Física ele não é valorizado, ele não é visto como um membro integrante da comunidade escolar, ele quase é visto como um apêndice, mas por outro lado, o professor de Educação Física também não se coloca como um membro integrante dessa comunidade (PF7).

Os problemas políticos vinculados ao campo educativo com relação à Educação Física, as condições profissionais nas quais os docentes desse componente curricular estão submetidos, a falta de *status* social dessa área e também a falta de autonomia dos docentes nos processos decisórios do campo profissional incidem como um quadro de problemáticas coercivo à compreensão de profissionalidade. Esses aspectos tangenciam fortemente a falta de interesse pelo curso de licenciatura em Educação Física, fato que caminha ao encontro do que tem acontecido nos demais cursos de licenciatura no país.

Como salienta Gatti (2015, p. 207-208) “já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas interdisciplinares específicas”. Ainda para a autora:

Esta situação levanta questões a serem equacionadas no que respeita à necessidade de uma política de ação dirigida aos cursos de licenciatura, em suas condições de oferta, em perspectiva que leve a uma valorização dos mesmos, e não à depreciação, como se verifica por algumas pesquisas (curso fácil, curso esquecido, não valorizado na universidade etc.), de modo a que se reforcem suas características específicas. Pesquisas mostram como programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como o programa de fomento Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência), ou o Bolsa Alfabetização, do estado de São Paulo, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem (GATTI, 2015, p. 208).

Gatti, Barreto e André (2011), ao examinarem as questões salariais e de carreira e a atratividade para o exercício da docência como profissão, reconhecem que houve avanços significativos na última década com relação a determinados aspectos, tais como determinação de piso salarial, importância da transparência nos gastos públicos, maior atenção à programas vinculados ao campo educacional, etc. Todavia, o Brasil ainda está longe de garantir e assegurar condições mínimas tanto para a atratividade de novos profissionais ao magistério, quanto viabilizar formas efetivas de permanência desses trabalhadores ao longo dos anos. Para as autoras, é preciso um processo de articulação muito maior e mais eficaz entre União, Estados e

municípios no sentido de assegurar melhorias no financiamento público da educação e da garantia dos acordos políticos. Assim:

Não se pode desconsiderar, por um lado, os limites orçamentários públicos quanto ao montante de verbas destinadas à educação e, por outro lado, a lei de responsabilidade fiscal que também impõe limites ao gasto com pessoal. No entanto, o país, em seu desenvolvimento democrático e econômico, não pode deixar à deriva ou em segundo plano o papel dos professores na formação de seus cidadãos, formação que é condição para seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 139).

As condições expostas com relação ao quadro sociopolítico da carreira no ensino no Brasil exerce, especialmente para os mais jovens, baixa atratividade, conforme analisam Gatti et al. (2010). Esse fato é mais preponderante em regiões nas quais a oferta de empregos em outras áreas para além da escola é maior. Há, nesse sentido, um número cada vez menor de graduandos que optam pelos cursos de licenciatura e, além disso, alta evasão de estudantes dentro desses cursos de graduação (GATTI, et al., 2010). Ademais, embora ainda incipientes, alguns dados demonstram que muitos licenciados acabam optando por exercer funções profissionais não relacionadas com a docência. Na Educação Física isso tem gerado todo um conjunto próprio de problemáticas que envolve questões de jurisdição e delimitação profissional entre a atuação do bacharel e do licenciado nesse campo. Isso culmina, conforme apoiado nas falas dos professores formadores, em um maior desinteresse pela escolha da modalidade de licenciatura, a qual tem demonstrado cada vez menos estimular o interesse e a atratividade dos graduandos em EF. Em IES privadas, por exemplo, tem havido um processo bastante intenso de diminuição considerável do interesse pela modalidade de licenciatura e, conseqüentemente, menor oferecimento de vagas nesse curso em comparação ao aumento cada vez maior do bacharelado. Isso tem acontecido particularmente em Estados com maior número de cursos de Educação Física (como o Estado de São Paulo, por exemplo), mas tem se mostrado uma tendência fortemente apresentada em todo o país.

Na perspectiva do projeto de profissionalização efetiva do ensino, a melhoria do desempenho do sistema educativo, a passagem do ofício à profissão e a construção de uma base de conhecimento para o ensino (TARDIF, 2013) são metas que requerem condições concretas viáveis e condizentes com sua realização. A realidade profissional atual e a falta de condições sociais e políticas mais efetivas (salário, infraestrutura, autonomia docente, valorização social, etc.) contribui tanto com a desvalorização e o distanciamento da perspectiva da profissionalização, quanto para a falta de interesse na aderência de novos profissionais

interessados em assumir o trabalho docente como forma de exercer sua carreira profissional ao longo do tempo.

Em estudo em que publicamos recentemente, consideramos que existem hoje no Brasil diversos fatores que condicionam e acabam por restringir o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de Educação Física, a exemplo da atratividade na carreira e condições de infraestrutura e materiais (RUFINO, 2017b). Esses elementos proporcionam um entendimento de que esses fatores restringem fortemente a perspectiva da profissionalização. Particularmente na Educação Física, devido a natureza de sua identidade e saberes vinculados, alguns elementos, como as dificuldades de infraestrutura e de falta de materiais, aparecem ainda mais lesivos por restringir as possibilidades de desenvolvimento de atividades e práticas que poderiam fomentar novas estratégias de atuação profissional. Nesse sentido, consideramos:

Apesar das adversidades, há possibilidades que permeiam as perspectivas vinculadas ao trabalho docente, sobretudo, no que corresponde à efetivação de estratégias à luz da racionalidade prática, fato que necessita de maiores reflexões no campo da Educação Física. Para isso, considera-se como ponto de partida o reconhecimento do trabalho docente e a defesa de se olhar para a formação dos professores de dentro para fora, isto é, valorizar o estatuto profissional da docência e a relação proveniente dessa interação com o trabalho (RUFINO 2017b, p. 1268).

A valorização do estatuto profissional da docência e a possibilidade do desenvolvimento da profissionalização do ensino dos professores e, de forma mais específica, dos docentes de Educação Física são fundamentadas de acordo com as condições sociais nas quais operam. Parece haver, assim como apontam Cochran-Smith et al. (2015) um processo de desprofissionalização, manifestado de formas distintas a partir dos baixos salários, precárias condições de trabalho, intensificação por meio de lógicas de burocratização e controle, etc. Essas ações de ordem política confluem para a desprofissionalização dos professores e a precarização das condições de trabalho, sucumbindo com o projeto de profissionalização necessário para desenvolver o estatuto da docência como profissão (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2013; HARGREAVES; FULLAN, 2012; LÜDKE; BOING, 2004; HARGREAVES et al., 2001; HARGREAVES 2000). Reverter esse quadro é condição fundamental para que o projeto de profissionalização possa florescer, apesar das dificuldades ainda existentes.

5.2 As possibilidades na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática Profissional a partir das considerações dos professores formadores na formação e na inserção e intervenção profissional

O segundo eixo de nossa análise compreendeu dentro dos discursos dos professores formadores as possibilidades advindas tanto para o contexto da formação profissional (campo acadêmico) quanto para o campo da prática profissional (educativo). Em seu conjunto, tais possibilidades envolvem também dois âmbitos diferentes, os quais consideramos separadamente em nossas análises e também provenientes de nossa Unidade de Contexto: nos cursos e currículos dos processos de formação inicial e continuada e na prática pedagógica da realidade escolar dos professores de Educação Física (inserção e intervenção profissional). As discussões ora apresentadas, derivadas de nossas análises, estão diferenciadas dentro desses dois contextos.

5.2.1 Possibilidades na formação profissional na perspectiva dos professores formadores

A partir de nossa análise, chegamos às seguintes subcategorias provenientes das possibilidades apresentadas pelos professores formadores com relação à formação profissional: *“Definições de formação profissional e suas representações para a constituição docente dos professores de Educação Física em formação”*; *“O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física”*; *“Estratégias formativas e as possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Projetos de Extensão, Formações continuadas, etc.”*; *“Saberes necessários à formação para a prática profissional na Educação Física”*; *“Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do ‘agir na urgência e decidir na incerteza’”*; *“As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física”*. Analisaremos cada uma dessas subcategorias separadamente a seguir.

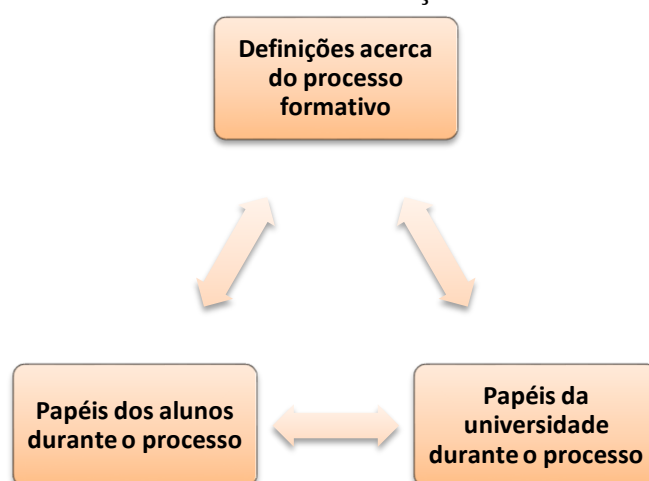
5.2.1.1 Definições de formação profissional e suas representações para a constituição docente dos professores de Educação Física em formação

Ao apresentarem compreensões sobre o significado de formação profissional dos docentes de Educação Física, os professores formadores consideraram uma série de aspectos que tangenciam suas compreensões sobre esse processo, as quais demonstram possibilidades

importantes com relação as suas formas de realização e desenvolvimento. Em suma, eles consideraram a formação como um processo tanto de preparação quanto de construção de saberes, conhecimentos e práticas que não se reduz apenas ao curso de formação profissional e inicial e que envolve em grande parte o próprio sujeito (suas disposições, intenções e motivações), apesar de destacarem também as condições sociais e políticas adjacentes. A compreensão de Epistemologia da Prática Profissional, invariavelmente, passa pelos entendimentos sobre esses processos formativos. Essas representações demonstram a importância desse processo formativo para a constituição profissional do professor de EF sendo, portanto, o primeiro aspecto analisado nessa subcategoria de dados.

Os participantes apresentaram definições conceituais sobre a formação docente de modo a abranger uma tríade de perspectivas inter-relacionadas entre si, fundamentadas a partir das definições sobre o processo formativo, considerações acerca dos papéis dos alunos nesse processo e também sobre os papéis exercidos pela universidade nesse intento. A Figura 26 ilustra a representação desses três aspectos que fundamentaram as definições dos professores formadores.

Figura 26 – Representações dos professores formadores com relação ao processo formativo dos docentes de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

De posse dessa classificação apresentada pelas considerações dos professores entrevistados, analisamos as representações acerca do processo formativo dos entrevistados nesses três aspectos: “*Definições acerca do processo formativo*”; “*Papéis dos alunos durante o processo*”; “*Papéis da universidade durante o processo*”. Cada um desses itens será discutido a seguir.

Com relação às definições de formação profissional, os docentes entrevistados consideraram que trata-se de um processo complexo e fundamental de preparação e construção de novas perspectivas para a atuação em uma certa ocupação, no caso, na docência em Educação Física. Ela não se reduz ao contexto da formação inicial na universidade, mas abarca toda uma série de experiências anteriores e posteriores por meio de diferentes formas de socialização. Em suma, busca-se construir subsídios para que os profissionais possam desenvolver seu trabalho de forma mais qualificada ao longo do tempo.

O Professor Formador 2, por exemplo, valorizou a perspectiva da experiência, ao considerar: *“por formação profissional eu entendo a experiência que garante o conjunto de conhecimentos, o acesso ao conjunto de conhecimentos que vão permitir que a pessoa que está passando por esse processo possa intervir profissionalmente”*. De forma semelhante, a Professora Formadora 7 salientou que trata-se de um momento fundamental tanto para se construir quanto para se reconstruir conhecimentos. Para ela: *“é um momento crucial né... é o momento em que o aluno, estudante, ele tem a possibilidade de reconstruir algumas concepções também né, não só adquirir conhecimentos específicos, mas reconstruir algumas concepções”* (PF7).

De modo geral, os formadores destacaram sobretudo o fato da formação profissional ser um processo, isto é, acontecer no desencadeamento de um recorte temporal específico, e também de ser compreendida como preparação e treinamento, ou seja, de formação para a atuação profissional. Nesse sentido, a Professora Formadora 3 ressaltou: *“o que eu entendo por formação profissional? Acho que seria o momento de preparar. Eu acho que formação é preparação. Uma formação inicial é uma preparação ainda que de início para que esse aluno possa começar a enxergar um pouco o contexto de atuação”*. O Professor Formador 6, por sua vez, apontou: *“a formação profissional ela é um processo que diz respeito à preparação deste futuro profissional para efetivamente atuar na profissão que ele então escolheu se formar, seguir”*. Desse modo, a Professora Formadora 7 destacou:

Eu entendo por formação profissional ah... eu entendo que é um processo que engloba tanto a formação inicial como a formação continuada... ah... o qual visa proporcional aos futuros professores a aquisição, o desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e todo um conjunto de requisitos necessários e específicos da docência e da formação específica em Educação Física para exercer a profissão docente (PF7).

Foi também alvo de bastante reflexão dos professores formadores o fato da formação profissional não se reduzir apenas ao processo inicial, mas envolver também aspectos alicerçados ao longo de todo o processo de socialização. Isso se deve, em parte, ao conjunto de

experiências vivenciados desde a infância, conforme destacado pela Professora Formadora 4, que afirmou não considerar apenas o processo restrito ao campo acadêmico, denominado por ela de perspectiva mais “global”, chegando inclusive a citar um autor que estuda essa temática.

Para essa participante:

Primeiro eu penso assim, pensando em uma forma mais global, essa coisa da formação pra mim ela começa desde o início com a família, com alguns valores que você vai adquirindo ao longo da vida e tudo mais... e passa também pela escolha da profissão... então, quer dizer, qual é a relação que você estabelece com a profissão? 'Quero ser professor de Educação Física por causa disso, por causa daquilo e tudo mais'. Então quando eu penso na formação eu penso na formação de uma forma mais global entende? Eu não consigo entender que a formação se restrinja à universidade. Para mim não é só universidade. Tanto é que quando a gente pensa e vê algumas pesquisas e eu acho que o Tardif é um que fala bastante isso, que quando você vai para a prática você traz muita coisa que não está ligada necessariamente à formação da universidade né? (...) quanto que o convívio com a família, o convívio com grupos, determinados grupos, então grupo religioso, ou clube, ou o quanto esse contato, essa interação com diferentes grupos vai trazendo para a pessoa informações ou formações em relação aos valores, à como se comportar, às questões éticas, morais, entende? (PF4).

De modo semelhante, a Professora Formadora 7 salientou:

A formação na verdade, pra ser professor, eu entendo que ela inicia antes mesmo do aluno chegar à universidade... a partir da socialização primária, das experiências que ele teve durante o seu percurso escolar... então ele traz consigo algumas concepções de educação, de escola, de educação física que ele teve como experiência (PF7).

Essa perspectiva formativa para além do processo da formação inicial dentro do campo acadêmico perpassou a fala de outros entrevistados, a exemplo do Professor Formador 6:

Ela tem um papel fundamental, porque ela é a primeira, embora ela não seja... e aí eu estou falando de formação inicial... eu entendo que essa formação profissional ela é um processo que vai acontecendo ao longo da carreira né... eu tenho um momento que eu chamaria de formação inicial, ah, e depois de formação continuada e esses dois momentos eles se constituem no que a gente tem chamado de desenvolvimento profissional (PF6).

Compreender a visão processual da formação profissional é procurar entendê-la como um momento que não se reduz à uma situação específica, mas que converge diferentes experiências produzidas em contextos distintos em prol da mobilização de saberes que propiciam a constituição profissional. Evidentemente, essa constituição da profissionalidade do sujeito não se reduz ao seu curso de formação inicial, uma vez que está engajada na sua trajetória histórica enquanto ser produtor, reproduzidor e construtor de saberes alicerçados em sua cultura. Todavia, o processo de formação inicial apresenta sua especificidade nesse cenário, tendo em vistas sua importância tanto processual quanto enquanto marco simbólico e legal para

a constitucionalidade da visão formativa do professor. Como salientado pelo Professor Formador 6, por exemplo:

Eu entendo que essa formação profissional ela é fundamental para a atuação desse profissional, independente se ela acontece num primeiro momento ou se ela acontece nessa continuidade, eu entendo que é sempre um momento onde esse profissional ele tem a oportunidade de conhecer, revisar conceitos, procedimentos, aspectos de alguma forma contribuirão para que ele possa exercer essa atividade profissional dele com uma qualidade desejada (PF6).

Outro elemento destacado pelos colaboradores nesse cenário se referiu à importância que a formação apresenta tanto para congregar experiências práticas significativas, quanto para fomentar e construir um conjunto de conhecimentos fundamentais para a atuação profissional. Nesse sentido, a Professora Formadora 5 considerou:

A formação profissional eu fico imaginando que ela tem que ter grandes eixos que vão sempre articular teoria e prática... essa articulação ela tem de estar presente inclusive na disciplina que trata da história da educação... ela tem de estar presente inclusive na disciplina de biomecânica que compõe o curso de Educação Física... ela tem de estar presente quando eu discuto as diretrizes curriculares da área... então se você pensar a formação profissional o que é muito importante é o imbricamento teoria e prática que não está dado, a gente tem que fazer um esforço o tempo todo para construir (PF5).

Partindo desse ponto de vista, essa docente entrevista ainda reforçou:

Olha, é a nossa busca! É a nossa busca profissional o tempo todo. Então, uma formação profissional que no mínimo busque isso, no mínimo busque essa articulação, eu vejo que ela se torna muito significativa para esse profissional que está se formando. Quando a gente aparta muito a discussão da teoria e a discussão da vida em acontecimento eu acho que a formação profissional ela colabora, ela sempre colabora... eu não gosto de um discurso assim 'Ah eu aprendi mais na cantina do que na aula'... 'péra' aí né... você aprendeu na aula e aprendeu na cantina também... porque esses espaços de diálogos, de congressos e tudo mais são fundamentais. Então eu acho assim, a formação profissional ela precisa assumir esse desafio dessa articulação de saberes de uma maneira mais ampla, que considerem o que os sujeitos trazem da sua vida, com o que as grandes pesquisas dizem... e para olhar o fenômeno que sempre estilhaça qualquer teoria... estilhaça! (PF5).

Em suma, corrobora-se com a fala da Professora Formadora 7 quando ela ressalta a complexidade exigida quando se pensa na questão da formação do professor de Educação Física. Para essa participante: *“é uma formação que eu penso que ela é complexa, a formação em Educação Física... aliás, a formação do professor, eu penso que ela é complexa! E a Educação Física, nós vamos ter as nossas particularidades dentro desse contexto”* (PF7). Essa distinção está relacionada com a própria complexidade vinculada ao exercício profissional da docência (HARGREAVES, 2003; SHULMAN, 1987b; SHULMAN, 1983). Essa fala coaduna-se com o pensamento de Imbernón (2011, p. 54) quando o autor analisa a Epistemologia da

Prática Profissional e a necessidade de novas estruturas aos processos formativos, haja vista que “essa nova epistemologia da prática educativa gera uma nova forma de ver a formação e o docente, e torna mais complexa a formação do professor”.

Podemos compreender, à luz das análises dos professores formadores, que a formação profissional voltada à docência se apresenta como um processo altamente complexo, que não se reduz à formação inicial, uma vez que perpassa diferentes processos de socialização, mas que tem no curso de graduação um marco para sua efetividade, apesar das dificuldades inerentes a esse momento. Essa compreensão está alicerçada com a perspectiva dos saberes docentes, os quais, justamente por serem provenientes de diferentes fontes, não se resumem apenas aos cursos de formação inicial (GARIGLIO; BORGES, 2014; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; FRANCO, 2008; BORGES, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000; FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998; MERCADO, 1991; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Imbernón (2011) considera que a formação inicial é um dos elementos vinculados ao desenvolvimento profissional e, embora seja reconhecidamente importante, não é o único e possivelmente nem o mais decisivo. Deve-se, na opinião do autor, considerar outros fatores atrelados ao processo de desenvolvimento da carreira, a exemplo das condições de salário, estruturas, níveis de decisão e de participação, ambientes de trabalho, legislação trabalhista, etc.). Nesse sentido, o autor ressalta ainda que a formação não deve ser analisada sob o prisma apenas do domínio de disciplinas e nem das características pessoais do professor e sim como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas, sendo também promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática tanto da formação quanto das relações de trabalho.

Para que essa compreensão de formação ao longo do desenvolvimento profissional possa ser estabelecida (TARDIF, 2012a; GOODSON, 1992; HARGREAVES; FULLAN, 1992) é preciso que os cursos de formação inicial possam ser ressignificados de modo à compreender o processo de constituição, edificação, transformação e mobilização dos saberes ao longo da vida. A literatura específica desse campo tem indicado a necessidade do processo formativo ser mais vinculado com o contexto profissional, condição seminal para que esse processo possa ser mais efetivo com a realidade concreta da docência e com as novas perspectivas de Epistemologia da Prática fundamentadas sobre tal conceituação. Nessa direção, Tardif (2012a) aponta que os programas de formação docente deveriam estar organizados em função de um novo centro de gravidade, de modo que a formação cultural (geral, científica e disciplinar) pudesse estar vinculada com a formação prática a qual, por sua vez, deveria se tornar o quadro de referência obrigatório da formação profissional.

Para que essa transformação na lógica de concepção e desenvolvimento da formação docente possa acontecer, Tardif (2012a, p. 240) considera que é preciso valorizar mais os papéis de quem está na prática como corresponsáveis e colaboradores desse processo, assim, “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2012a, p. 240). Para o autor o principal desafio para a formação docente nos próximos anos é justamente abrir um maior espaço para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. O autor apresenta uma visão positiva e diz que isso caminha na direção adequada, sobretudo nos países mais desenvolvidos. Contudo, também reconhece, em outra produção, que esse intento tem sido desigual e caminha paradoxalmente com processos de proletarização e desvalorização dos aspectos formativos (aligeiramento, baixa qualidade, menor duração, etc.), o que incide de modo negativo na promulgação da profissionalização do ofício do magistério em todo o mundo (TARDIF, 2013).

O deslocamento da perspectiva da formação inicial focalizada na prática profissional não significa que a formação docente deva se tornar uma instância de reprodução de ações já existentes onde impera o pragmatismo e as ações realizadas de modo irrefletido. Para Tardif, Lessard e Gauthier (2001) essa visão epistemológica significa que a inovação, o espírito crítico e os preceitos teóricos devem levar em conta os condicionantes reais no exercício da profissão, o que historicamente nem sempre foi a tônica dos processos formativos de professores. Do mesmo modo, Tardif (2012a, p. 289) referenda: “esse deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação de professores passa a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporta um forte componente teórico”. Para esse autor, esse processo significa que toda a fundamentação formativa deve estar vinculada aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão, contribuindo assim para sua compreensão, evolução e transformação.

Com relação aos papéis dos alunos durante o processo formativo os professores formadores apontaram que existe uma série de atributos nos quais o aluno em formação deveria se vincular. Para eles, a formação perpassa de modo muito enfatizado pelas perspectivas e disposições pessoais de cada um. Como exemplo disso, o Professor Formador 1 afirmou: “*é um profissional que tem que entender não só do seu corpo em si, mas tem que entender do ser humano, tem que se apropriar do seu corpo mas entender como fazer isso dentro de um contexto social, histórico e social*”. Partindo da consideração de certas especificidades presentes no campo da Educação Física, esse colaborador destacou:

Isso é o aluno que a gente está preparado porque precisa trabalhar por meio de todas essas variáveis, jogos, esportes, e outras atividades para quê? Para ter uma pessoa muito bem realizada socialmente... a pessoa que tem um bom desenvolvimento físico, cognitivo e social que a gente faz isso dentro da aula de EF a gente tem uma pessoa bem resolvida, uma pessoa boa, um bom profissional na sociedade, uma pessoa correta. E a Educação Física tem uma parcela de responsabilidade muito grande nisso, que a gente fala para os nossos alunos, que é o professor que a gente vai formar que vai lá e trabalhe com essa ideia com os alunos (PF1).

As representações que os alunos em formação apresentam com relação à área da Educação Física advém certamente de suas experiências anteriores as quais contribuem, de diferentes formas e em diversas intensidades tanto para seu processo de escolha pela formação nesse campo, quanto na constituição de sua identidade profissional. Nesse sentido, parte da importância da formação inicial se dá nesse processo de compreender e analisar as experiências anteriores individuais e como elas contribuem para a constituição da profissionalidade ou então se devem ou não serem ressignificadas. Como salientou a Professora Formadora 3:

Os alunos que chegam aqui na faculdade, eles chegam com a experiência que eles tiveram como alunos do ensino básico. E muitos chegam com uma experiência não focada na escola que ele teve aula, mas ele chega com a experiência da dança, do judô, do voleibol, enfim. E aí eles caem na faculdade com essa expectativa de reproduzir aquilo que eles viviam como enquanto aluno. Então eu sinto muito assim como uma tarefa forte nossa essa questão de desmistificar para eles o território do bacharel, o território do esporte, o território de outros âmbitos de atuação que a Educação Física também compreende (PF3).

Nesse direcionamento, essa participante ainda frisou que parte da importância da formação se refere justamente à diminuição de expectativas dos alunos com relação ao processo, buscando ampliar as compreensões a serem desenvolvidas sobre a Educação Física de modo geral e sobre os aspectos da escola de forma mais específica tendo em vista a formação do licenciado. Assim:

Então eu acho que formação profissional é o momento do aluno é... aterrissar um pouco no que ele escolheu de encaminhamento profissional, colocar um pouco o pé no chão para mapear e ver se realmente é esse o lócus que ele quer atuar e aí esse lugar precisava dialogar, ou deveria acho, dialogar com o lugar que de fato ele vai atuar. Então para esse aluno começar a se preparar para colocar o pé na prática (PF3).

De fato, a constituição da profissionalidade do professor de Educação Física não é apenas desenvolvida durante o processo de formação inicial (e assim não deveria ser entendida dessa forma). Na verdade, ela é composta por uma série de elementos que são vinculados à história de vida e à todos os processos de socialização decorridos, seja primariamente (escola, família, etc.), até

durante a formação inicial especificamente e, ainda, todos os processos de socialização profissional durante o exercício do trabalho docente. Como exemplificou a Professora Formadora 4:

Então essa identidade de que professor que eu quero ser ela é uma mescla né... de coisas que você vem trazendo na vida... então desde os professores da escola... de repente de grupos sociais diferentes, religiosos, enfim, tudo... a figura de pai e mãe, então quer dizer, valores... então isso tudo vai trazendo... e eu penso que dentro da universidade você pode ressignificar (PF4).

Essa mesma participante, contudo, reconheceu a importância do processo de formação acadêmica nesse cenário, apesar de não reduzi-lo como único elemento vinculado à constituição da profissionalidade docente. Para ela:

Claro que o curso tem uma importância significativa porque você entra em contato com um determinado conhecimento específico né? Você vai se relacionando com isso e... é... eu acho isso bacana porque você vai se transformando né... quer dizer que com o tempo você vai... e vai ao mesmo tempo criando a sua identidade profissional... então eu penso que a formação é isso (PF4).

Independente da forma na qual o processo formativo esteja caracterizado, assim como suas especificidades e contribuições, ele deve ser compreendido como parte de uma ação que é sumariamente voltada ao indivíduo que o realiza o qual, invariavelmente, se relaciona com esse processo de diferentes formas, podendo com isso desenvolver-se a partir dele de modos bastante variados. Os aspectos biográficos e a valorização das individualidades não devem ser compreendidos como forma de relativizar a formação inicial e, assim, individualizar no sujeito toda a responsabilidade por esse momento de formação. É preciso ter uma perspectiva formativa que possa compreender a maneira dialética no qual a história do indivíduo se relaciona com o processo pelo qual ele é imergido durante a formação inicial e vice-versa, tendo em vistas a promulgação de novas formas de desenvolvimento da profissionalidade na Educação Física.

Finalmente, com relação aos papéis da universidade durante o processo de formação, os participantes destacaram que o campo acadêmico também apresenta suas responsabilidades para que esse processo possa ser desenvolvido de modo mais adequado e condizente com a realidade existente na prática profissional. É – ou ao menos deveria ser – o *locus* no qual a mobilização de saberes adquire diferentes formas para que a partir da perspectiva da Epistemologia da Prática vinculada à racionalidade prática fosse possível o oferecimento de novos olhares com relação à prática profissional propriamente dita.

Nesse sentido, o Professor Formador 2 destacou: “o papel da universidade está em garantir aos alunos assim... nunca a gente vai garantir tudo, mas um contato bem íntimo de forma reflexiva e crítica sobre o que já existe de conhecimento produzido a esse respeito”. Para isso, a Professora Formadora 3 apontou a importância do olhar de transformação que a

formação deve oferecer ao considerar: *“acho que uma das primeiras coisas da formação é desmistificar... eu acho que... não sei se essa não é uma palavra chave assim, mas eu acho que um papel importante é esse assim, de apresentar pra ele efetivamente que lugar é esse que ele vai atuar”*. Ainda nesse sentido, a Professora Formadora 7 considerou: *“o papel da universidade eu penso que vem de acordo com essa ideia que eu tenho de formação né, que é propiciar esse conjunto de conhecimentos, de habilidades e competências... também uma formação crítica”*. Essa mesma participante ainda destacou: *“a universidade tem um papel também para com a formação humana desse professor... então né, nos aspectos políticos, nos aspectos culturais de formação, nos aspectos éticos, estéticos, também ela exerce essa função”* (PF7).

A Professora Formadora 7 ainda apresentou uma visão que buscou abarcar uma série de experiências fundamentais ao processo formativo. Para ela, a formação deveria ser o momento de desenvolvimento de diversos atributos fundamentais para a constituição profissional. Assim:

A formação profissional, universitária, é o momento de adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas competências, e sobretudo, repensar essas concepções que esse estudante traz, então ela é extremamente importante né, para superar a ideia de um professor que poderia vir a ser somente um reprodutor de práticas que ele teve contato, que ele teve experiência, mas também que ele consiga ser um professor transformador né, um professor inovador a partir dos seus conhecimentos, dos conhecimentos da realidade, da sua postura crítica ele possa vir a transformar a realidade na qual ele atua (PF7).

Essa mesma participante ainda nesse processo de compreender a importância do campo acadêmico para a formação do professor de Educação Física afirmou:

Além de propiciar também todo um corpo de conhecimentos específicos para atuar na área da Educação Física, e um corpo de conhecimentos mais amplos, mais gerais né... conhecimentos das ciências humanas, conhecimentos científicos de forma geral... das ciências humanas, biológicos, filosóficos e os pedagógicos (PF7).

Assim, de acordo com os professores formadores, a universidade deveria garantir um amplo e sólido processo de formação a partir da compreensão de diferentes saberes a serem ensinados, ao mesmo tempo que permitisse a relação mais efetiva com a prática profissional. Nesse direcionamento, o Professor Formador 2 considerou:

A universidade também tem que garantir a aproximação da pessoa com esse campo, o conhecimento da realidade e possibilitar algumas intervenções de maneira organizada, pedagógica, etc., para que essa pessoa possa colecionar experiências suficientes que lhe permita depois inserir-se profissionalmente sem enfrentar um choque muito grande (PF2).

De modo semelhante, a Professora Formadora 7 também reforçou a ideia da importância de aproximação da formação na universidade com a realidade de trabalho dos professores de Educação Física. Para ela:

Nesse sentido, junto com isso, aproximar essas formação da realidade concreta, né... Eu não quero dizer com isso 'então a formação na universidade ela não é mais importante, vamos colocar todo mundo na escola que eles serão bons professores', de forma alguma! Porque essa formação ela tem que ser refletida, tem que ser fundamentada teoricamente né, tem que ter uma produção de conhecimento dentro dessa formação, então... mas eu penso que a gente precisa aproximar... isso leva à outras questões... precisamos sim ter um vínculo muito mais estreito com as escolas... envolver o professor que está lá no papel de formador também desses professores... é... criar uma rede de aprendizagem (PF7).

Apesar de reconhecerem uma série de questões problemáticas vinculadas ao campo acadêmico da formação profissional em Educação Física, os participantes ressaltaram que a universidade tem apresentado alguns elementos que permitem aludir que ela tem sido capaz de oferecer formas de realização desse processo que sejam adequadas aos objetivos pretendidos.

Eu penso que ela tem atingido, embora nós tenhamos também muitos desafios a serem superados! Formação eu acho que é uma construção constante... então não existe um projeto pronto e acabado que dê conta de toda a realidade né, de toda a complexidade que é a realidade... então, ela tem sempre que estar sendo revista... hoje eu penso que a universidade tem atingido seus objetivos... não sem... como eu posso dizer... que há pontos que a gente pode melhorar, nesse sentido... que há desafios que a gente precisa ainda melhorar (PF7).

Em suma, existe uma composição muito ampla e complexa no que se refere à constituição de saberes vinculados às ações profissionais dos docentes de Educação Física que não se resumem aos aspectos vinculados à formação inicial, embora ela seja, como destacado pelos docentes entrevistados, fundamental nesse processo. Assim, conforme resumido pela Professora Formadora 4:

Quando eu penso na formação profissional, tudo isso vem junto! É claro que a formação dentro da universidade te dá aí uma licença vamos dizer assim né... pra você atuar dentro de um campo específico aí, no caso, a Educação Física ou a escola ou dentro da escola especificamente como professor de Educação Física. E é claro que você tem conhecimentos mais específicos nesse sentido, mas você não deixa de ter essa formação anterior e, dependendo da pessoa, você tem graus mais altos ou menores, enfim da influência disso, quer dizer, desses valores, na sua prática... então eu penso que são as duas coisas assim... essa formação que vem vindo que é a tal da socialização primária, secundária... passando... porque então você tem esses grupos... aí você vai pra escola né... dependendo da escola você tem uma série de conhecimentos ali... pode ter um professor de Educação Física que seja bom ou ruim (PF4).

Essa visão processual da formação docente nos remete à importância de se compreender

os saberes dos professores como núcleo estruturante de sua profissionalidade e de sua própria identidade tanto de forma mais ampla, como sujeito produtor de cultura, quanto também especificamente como profissional vinculado ao campo educativo. Essa perspectiva está atrelada aos saberes docentes e sua pluralidade de fontes de aquisição e mobilização. Segundo Tardif (2012a, p. 104, grifos do autor): “os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira”. Assim, existe uma dimensão temporal dos saberes dos professores que não se reduz à sua construção no campo da formação profissional. Ainda para esse autor, essa dimensão temporal apresenta uma tripla caracterização: são existenciais (vinculados à identidade do sujeito), sociais (associados aos processos de socialização) e pragmáticos (uma vez que se relacionam ao trabalho e ao exercício do labor), compondo assim a complexidade dos saberes docentes (TARDIF, 2012a).

Dessa forma, a compreensão da importância do processo formativo inicial, assim como de suas potencialidades e também de suas limitações deve ser analisada tendo em vista esse processo de edificação de saberes, os quais não buscam dirimir a valorização desse momento formativo, mas alicerçá-lo dentro de um contexto mais amplo ligado ao desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial é tanto um marco no campo político e institucional, quanto um dos momentos mais cruciais vinculados ao campo acadêmico e que incide diretamente no campo profissional (educativo). Analisar como esse processo tem se constituído nos oferece importantes elementos para se compreender como a profissionalização do ensino tem sido pensada e concretizada pelos diferentes agentes inseridos nos diversos campos sociais relacionados direta ou indiretamente a esse movimento.

Nesse sentido, autores como Calderhead e Shorrock (1997) salientam que nas últimas décadas houve um aumento considerável na atenção dispendida à formação de professores, acompanhada de diversos questionamentos sobre sua natureza e propósitos. Todavia, Calderhead (2001) reconhece que a formação de professores ainda não apresenta teorias consensuais acerca do desenvolvimento profissional devido, entre outros fatores, a multiplicidade de valores e convicções sobre a natureza e o significado do ensino, podendo ser encontrados variadas concepções sobre o papel do professor em diferentes culturas, ao longo de diversos períodos da história. Esse mesmo autor salienta ainda que em algumas localidades europeias as diferentes reformas na formação de professores poderiam ser geridas de modo mais apropriado tendo em vista a formação de profissionais capazes de ser professores qualificados e competentes, tornando-se pessoas que possam analisar criticamente o ato de

ensinar, contribuindo na formação de novos professores, predições que corroboram com os apontamentos de Murray et al. (2009).

No contexto internacional a formação profissional especificamente no âmbito da Educação Física tem sido objeto de estudos em diversas instâncias, apresentando-se, como salienta Freeman (2012), com uma série de incongruências, desde o tempo mínimo destinado (em anos) para a formação inicial, até as habilidades e competências necessárias aos futuros profissionais, bem como àqueles que já estão no exercício da profissão. De modo semelhante, Green (2008) afirma que, de forma geral, a formação inicial em Educação Física aparenta ter baixo impacto nas crenças já estabelecidas dos estudantes e apenas um impacto indireto em suas práticas. Ainda de acordo com esse autor, a própria dinâmica da Educação Física contribui para a criação de uma dicotomia entre “professor” e “treinador” de modo que, muitas vezes, os cursos de formação não conseguem ressignificar essas perspectivas, devido às fortes tendências esportivistas e experiências prévias dos professores em formação, o que resulta em muitas práticas na escola com os mesmos objetivos de turmas de treinamento e preparação de atletas.

Dentre os principais questionamentos vinculados aos processos formativos (sobretudo iniciais) na Educação Física Fernández-Balboa (1997) aponta que, via de regra, a formação de professores nesse campo não tem sido um veículo para o desenvolvimento de atitudes políticas dos futuros professores. Tal fato se deve, em partes, pela própria característica da Educação Física ao redor do mundo, compreendida, como aponta Hardman (2008), como uma disciplina com pouco *status* frente às demais. Em suma, compreender a importância da formação inicial galgada no processo de constituição de saberes docentes tem se mostrado como fulcral tendo em vista a possibilidade de ressignificar esse processo para que novas formas de atuação na escola possam ser legitimadas sob o ponto de vista da Epistemologia da Prática Profissional.

Para Marcelo García (1999) a formação (de modo geral) pode ser compreendida em três aspectos. O primeiro se refere à sua função social, vinculada à transmissão de saberes, de saber-fazer e saber-ser. O segundo está relacionado como um processo de desenvolvimento e de estruturação da própria pessoa tanto por meio da maturação interna quanto de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos. Em terceiro, por fim, o conceito está atrelado ainda à formação como instituição, quando referida à estrutura organizacional que a planifica e a desenvolve. Especificamente no que tangencia a formação inicial, o autor afirma que ela deve estar sustentada em quatro diferentes áreas: conhecimento sobre o ensino; conhecimento sobre o professor e sua formação; conhecimento sobre o desenvolvimento e a inovação curricular; e o conhecimento sobre desenvolvimento organizacional (MARCELO GARCÍA, 1999).

Marcelo García (1999) destaca ainda que a formação apresenta como características o fato de ser desenvolvida em um certo contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento. Segundo o autor, para que o processo formativo ocorra, é preciso que se produzam mudanças por meio de uma intervenção com a participação consciente do sujeito em formação e uma vontade explícita de se atingir os objetivos entre formandos e formadores. Especificamente sobre a formação de professores o autor considera que ela “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Nesse delineamento, Marcelo García (1999) aponta pelo menos cinco grandes razões para a existência da formação de professores. Em primeiro lugar ela se distingue por possuir um objeto de estudo regular. Em segundo lugar, ela possui diversas estratégias, metodologias e modelos para a análise dos processos de aprender a aprender. Em terceiro lugar há uma comunidade acadêmica de cientistas que estudam a formação e elaboram um código de comunicação próprio que facilita o grau de confiança das investigações. Em quarto lugar há a progressiva incorporação ativa dos próprios professores nos programas de investigação a partir de certo protagonismo no processo. Em quinto lugar, por fim, considera-se que a grande atenção demandada pelas instâncias políticas, administrativas e investigativas face à formação docente é peça-chave para seu desenvolvimento (MARCELO GARCÍA, 1999). Nesse sentido, o autor define a formação docente da seguinte forma:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica [sic] e da Organização Escolar, estuda os processos dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa [sic], em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo [sic] de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26).

De acordo com as indicações dos dados apresentados baseados nas entrevistas com os professores formadores, bem como das análises balizadas pela literatura, podemos concluir que o processo formativo, sobretudo inicial, está galgado na construção de uma amálgama de saberes diversos que devem contribuir com o exercício da prática profissional dos professores. Todavia, apresenta limitações espaço-temporais, bem como de ordem política, institucional e mesmo de fundamentação teórica e prática. Esse processo de constituição, de um lado, reflete a importância da compreensão da profissionalização como eixo fundante para sua fundamentação. Contudo, de outro lado, resvala nas individualidades e disposições dos sujeitos

em formação, cujos processos de apropriação são legitimados de acordo com suas histórias de vida, experiências anteriores, comprometimentos com a formação, entre outros. Compreender esse duplo processo permite analisar as possibilidades da formação inicial sem incorrer ao risco de valorizá-la em demasia como único *lócus* construtor de saberes ou de desconsiderá-la em sua importância para a constituição profissional dos professores de Educação Física em atuação no campo profissional.

5.2.1.2 O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física

A segunda subcategoria analisada dentro da categoria das possibilidades no âmbito da formação docente se referiu às compreensões dos professores formadores com relação ao lugar que os aspectos práticos tem ocupado nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, especialmente na licenciatura. De modo geral, apesar da lógica da racionalidade prática não ser a tônica que reveste o processo formativo (sendo esta, inclusive, apontada como uma de suas maiores deficiências para esses entrevistados) existem momentos nos quais as práticas têm sido valorizadas. Esses contextos de prática vinculados ao processo formativo refletem a importância que essas situações possuem para a constituição da profissionalidade docente, do desenvolvimento de saberes alicerçados na profissão, da transformação do *habitus* de aluno para o *habitus* profissional, da resignificação das concepções e práticas profissionais, da aquisição de novas representações sobre as condutas práticas a serem exercidas, entre outros aspectos provenientes dessa contextualização.

Basicamente, as situações de prática nos currículos dos processos formativos iniciais estão alicerçadas em momentos específicos, principalmente vinculadas aos estágios curriculares supervisionados. Além desse momento crucial e bastante valorizado pelos professores formadores – inclusive devido ao fato de serem eles docentes desse componente curricular – outras situações formativas também foram destacadas, a exemplo de algumas disciplinas do currículo que têm conseguido exercer esse diálogo com o contexto profissional, algumas iniciativas de propiciar formas de abordar as Práticas como Componente Curricular (PCC) no interior da formação, disciplinas vinculadas à conteúdos práticos específicos da Educação Física (tais como aquelas vinculadas à certos fundamentos esportivos, ou ligadas à escola e à Educação Física escolar), alguns trabalhos por meio de projetos, inclusive interdisciplinares, entre outros. Todas essas iniciativas, apesar de não serem capazes de propiciar uma nova leitura ao anacronismo que reveste e caracteriza os processos formativos

na universidade, ao menos oferecem importantes indicações de possibilidades concretas de desenvolvimento da prática como eixo que estruture a formação inicial docente.

Os professores formadores consideraram os momentos em que existe a presença consolidada de situações vinculadas à realidade da prática profissional na Educação Física como fundamentais para que o processo formativo possa ocorrer de forma qualificada, adequada, articulada e consonante com as situações comumente vinculadas à prática pedagógica. Enquanto determinados grupos de formadores acabam por privilegiar contextos de fundamentação teórica mais sobressalente ou mesmo enfatizam a vinculação da promulgação da pesquisa básica como eixo estruturador do currículo, os docentes que apresentam articulação mais próxima com o campo profissional acabam por valorizar as situações em que os alunos são apresentados à realidade prática de forma mais efetiva. Nesse sentido, o Professor Formador 1 salientou: *“nós colocamos diferente, nós valorizamos a experiência prática, a experiência profissional, nós valorizamos outras coisas que são importantes para a formação”*. Esse mesmo participante, ao destacar o papel crucial das situações práticas para a formação de professores ainda ressaltou:

*Quando a gente vai nessa via de falar para os alunos quais os cuidados a gente pergunta: o que você tem que levar daqui? O que você aprendeu na pedagogia? O que você aprendeu na história da educação? Na psicologia da educação? História da didática? Que são disciplinas fundamentais para mostrar para os alunos o ideal que nós temos aqui, essa formação toda, de teorias da Educação Física, teorias da educação, como cartas na manga, entender um pouco do plano de ensino, que eu tenho que considerar as “n” variáveis, mas vocês têm que estar preparados para encontrar contextos e saber interagir nesse contexto. Como? **Só pela prática! Isso é a importância da prática.** E de repente eu saio, vou para uma escola de periferia ou uma escola particular na qual eles me impõem determinadas coisas e eu vim para fazer outra coisa baseado em outra teoria (PF1, grifo nosso).*

A consideração dos momentos de aproximação com a prática profissional tende a ser uma das situações de maior importância para a formação de professores de acordo com os participantes ao permitir com que os alunos de fato apresentem uma leitura crítica do contexto e da realidade profissional a ser exercida após concluído o processo formativo inicial. Esse processo, para o Professor Formador 2, por exemplo, se refere à proposição de *“uma série de atividades que permite um modelo de aproximação entre escola e universidade”*. De modo semelhante, o professor 6 destacou: *“essa aproximação garante um segundo passo que é esta discussão de uma formação profissional, que parta tanto da escola quanto da universidade”*. Apesar de ainda atrelada ao campo acadêmico, a formação inicial de professores tem sido repensada a partir de um eixo estruturante que permita a navegação por meio da articulação efetiva entre os esses dois campos, o acadêmico e o profissional (educativo), tendo em vista

suas parcelas de responsabilidade e importância para a concretização desse processo (NÓVOA, 2017; ALTET, 2016; TARDIF, 2012a; BORGES, 2008; CARBONNEAU, 2006; BORGES; DESBIENS, 2005; PERRENOUD, 2001a; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; MARCELO GARCÍA, 1999; ZEICHNER, 1986; ZEICHNER; TABACHNICK, 1981).

Ao romper com a lógica de formação acadêmica disciplinar atrelada à estrutura da racionalidade técnica os currículos profissionais buscam fomentar o processo formativo com elementos que o alicerce claramente na realidade do trabalho docente, proporcionando maior aproximação com o campo profissional em diferentes momentos e evitando-se, entre outras coisas, o choque de realidade muitas vezes vivenciado quando da inserção na prática profissional. Não se trata de se embasar a formação inicial de professores na lógica profissionalizante tão presente na formação profissional em alguns contextos educativos no Brasil (tal como o aprendizado em determinadas atividades na indústria e em cursos técnicos nas áreas do comércio de bens, serviços e turismo) a qual muitas vezes é baseada em um arquétipo formativo estruturado através do “*aprender fazendo*” (RUGIU, 1999) e da reprodução das ações exercidas por um ‘mestre’ (professor) que domina os ‘*macetes*’ e as ‘*filigranas*’ do ofício. De fato, currículos profissionais devem compreender a importância fulcral da prática na composição da profissão a ser exercida sem dirimir o valor do processo formativo com as fundamentações teóricas, as bases científicas e os processos investigativos presentes no campo acadêmico. É justamente nesse ‘diálogo’ mais profícuo entre o campo acadêmico e o campo profissional que a formação docente deve ser construída.

Ao compreender a importância da valorização dos contextos de prática profissional no interior da formação inicial na Educação Física, a Professora Formadora 4 considerou que esse processo é extremamente rico e profícuo para a constituição da profissionalidade docente. Para essa entrevistada:

Essas coisas de laboratório são interessantes, você aprende uma porção de coisas, mas você estar na escola você vai ver tanta coisa lá, tantos desafios, como que acontece, como que você lida com isso e que isso vai te dando uma série de questionamentos, vai te dando uma série de informações e vai te fazendo refletir: “como é que vou lidar com isso né?” E de uma certa forma vai te dando subsídios para construção da sua identidade profissional (PF4).

De modo semelhante, o Professor Formador 2, ao considerar os processos de imersão na realidade profissional, destacou: “*se a formação fosse exclusivamente teórica seria possível que a gente ficasse num mundo idealizado. Mas, ao proporcionar a aproximação com a prática, muitas entradas e saídas do campo, a formação passa a confrontar o que se aprende na prática com aquilo que se vê na universidade*”. Esse processo de confrontação com a realidade prática,

mesmo não sendo destituído de conflitos e dificuldades, pode ser um elemento decisivo para a constituição da identidade profissional e da construção de elementos que permitam ao aluno decidir por seguir ou não a carreira docente. Não se trata, contudo, de adentrar ao campo profissional de qualquer forma e sem qualquer orientação e diretriz, haja vista a importância que esse processo seja feito com acompanhamento efetivo (CYRINO, 2016), construído de forma compartilhada entre os diferentes agentes do processo e planejado, orientado e sistematizado segundo os objetivos pretendidos.

Também não se deve incorrer ao erro de considerar o processo formativo apenas em seu viés prático sobre o ponto de vista da realização de um conjunto de ações que não sejam permeadas pela reflexão e análise crítica (perspectiva pragmática/praticista). Isso na Educação Física é bastante presente por meio do modelo de currículo denominado de ‘tradicional-desportivo’ (BETTI; BETTI, 1996), o qual tem sua estrutura em atividades práticas de certas modalidades esportivas com forte delineamento de formação artesanal, baseada na prática. Essa lógica formativa está galgada não na valorização do constructo da prática profissional em sua complexidade de variantes, mas na desvalorização da Educação Física enquanto área de conhecimento e de produção científica, ocasionando perda de legitimidade social. Isso foi exemplificado pela Professora Formadora 3:

Quando o aluno percebe na faculdade que ele quase não tem aula prática, por exemplo, que ele não vai jogar, que ele não vai dançar, que ele não vai lutar, mas que ele vai além disso né, compreender o fenômeno da luta, compreender o que é a dança no contexto escolar, etc., eu acho que ela já dá conta de desmistificar um pouco esse senso comum que entende que o professor de Educação Física só joga! Que ele é o prático, é o que faz. Quando ele entra na universidade e percebe que adjacente a esse fazer tem uma série de outras coisas eu acho que já é uma possibilidade, já é um caminho pra gente dizer para o aluno ‘Olha, o professor de Educação Física não apenas joga’. É muito mais do que isso né? (PF3).

A desmistificação do papel social da formação para a constituição da profissionalidade docente na Educação Física é fundamental e, entre outros fatores, perpassa pelo seu processo de valorização e fortalecimento de sua legitimidade. Todavia, existe o equívoco eminente de tal perspectiva viabilizar uma estrutura curricular na qual a lógica prática é suplantada pelo modelo de orientação científico e aplicacionista, baseado nas evidências do âmbito acadêmico e na aplicação dos postulados científicos, também denominado no caso da EF de modelo de orientação técnico-científica (BETTI; BETTI, 1996), focalizado na valorização das disciplinas teóricas, sua fundamentação nos pressupostos científicos correlatos e na aplicação dos conhecimentos nos contextos práticos.

Essas estruturas formativas, ora voltadas à prática tradicional-esportiva, ora focalizadas na abordagem técnica-científica, não são capazes de abranger a formação profissional que possibilite a compreensão da Epistemologia da Prática dos professores de Educação Física sob a lógica da racionalidade prática. Historicamente, podemos destacar como implicações desse processo a ampliação das diferenças entre os conhecimentos ditos ‘práticos’ daqueles intitulados ‘teóricos’, ocasionando profundas desarticulações na própria concepção de formação profissional, a qual se distanciou da realidade da prática usualmente empregada dentro do campo da Educação Física de modo mais amplo. Essa configuração formativa apresenta profundas implicações para a prática profissional, as quais devem ser mais exploradas cientificamente nos mais diversos domínios, entre eles, sob o ponto de vista sociológico.

Em artigo recente (RUFINO; SOUZA NETO, 2018) consideramos importante incluir, a partir de uma visão contemporânea, estruturas formativas baseadas em currículos profissionais, arraigados ao movimento de profissionalização do ensino, os quais permeiam novos processos de configuração que necessitam de maiores análises e proposições dentro da Educação Física. A partir dessa nova configuração necessária à formação profissional emerge a exigência de outras compreensões acerca da prática pedagógica e de como ela pode ser desenvolvida nos processos formativos no que tangencia a formação profissional no campo da Educação Física.

Parte desse entendimento sobre a prática deve ser caracterizado por novas formas de se compreender as Práticas como Componente Curricular (PCC). Esse elemento fundamental e ainda dificultoso de se valorizar a prática no interior do processo formativo foi destacado pela Professora Formadora 5, por exemplo, que frisou:

Quando as diretrizes curriculares de 2002, que foram atualizadas em julho de 2015 inseriram no currículo 400 horas de estágio e 400 horas de prática houve toda uma interpretação sobre o que eles queriam dizer com aquelas práticas, essas são as Práticas como Componente Curricular, as PCC (...) então quando as diretrizes de 2002 colocaram isso eu acho que foi uma maneira, um modo de se pensar uma certa institucionalização, uma formação de que a dimensão da prática já estivesse presente desde o início do curso, porque quando isso surgiu, e ainda não é claro, mas quando isso surgiu a ideia era que não existissem disciplinas para isso, mas que essas 400 horas permeassem as disciplinas do curso de formação de professores desde o primeiro ano (PF5).

Certamente, a eficiência e o sucesso da proposição de possibilidades de se abranger de forma coerente as PCC perpassa por novas formas de se compreender a prática e sua racionalidade no interior da formação inicial. As dificuldades ainda presentes em se compreender e se estruturar as PCC demonstram a própria limitação dos currículos com forte

base disciplinar em romper com essa lógica aplicacionista tendo em vista a fundamentação da racionalidade prática como eixo estruturador do currículo. Como salientam Souza Neto e Silva (2014), trata-se de se resgatar a prática como referência da formação, buscando assim superar as dicotomias existentes com relação às PCC nos processos formativos iniciais.

Apesar de todas essas dificuldades, a maior partes das análises dos formadores esteve de fato atrelada às compreensões sobre o estágio curricular supervisionado. De acordo com eles, no interior do processo formativo inicial, o estágio desempenha um papel fundamental de aproximação com a realidade profissional, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à prática, bem como a mobilização de saberes direcionados ao exercício do trabalho. Embora negligenciado e/ou desvalorizado em muitos contextos, tem-se nesse momento do processo formativo a possibilidade da compreensão de ao menos parte da realidade a ser exercida futuramente após o término da formação inicial, sendo um elemento fundamental na composição dos currículo. Nas palavras da Professora Formadora 5, por exemplo:

No caso do papel do estágio na formação, eu acho que ele é fundamental! É difícil ser professor de estágio! Porque pra mim, o estágio tem um papel quase que de síntese de uma formação que vai se fazendo... porque não é o momento que você vai aplicar o que você estudou lá, não é isso, mas é o momento em que você vai colocar em circulação uma série de conhecimentos que às vezes na sua graduação, o aluno em formação profissional, ele tem uma disciplina lá no início que tratou de questões do desenvolvimento corporal das crianças, por exemplo. Se aquele professor teve o olhar de relacionar teoria e prática pode ser que tenha sido uma disciplina muito rica. Aí alguns anos depois ele vai lá para o estágio, ele vai ter que de alguma forma mobilizar aquilo para olhar para aquele fenômeno em ação o tempo todo, mas sem estar descolado dos conhecimentos... eu não consigo descolar teoria e prática (PF5).

De forma geral, todos os professores formadores consideraram o estágio como momento formativo fundamental para a compreensão da prática profissional dos professores de Educação Física na escola. Nesse direcionamento, os entrevistados evitaram estabelecer uma visão “aplicacionista” acerca do papel do estágio na formação, inclusive se opondo à essa perspectiva, por meio da consideração explícita da fundamental necessidade de se articular fundamentações teóricas com as ações práticas nas estruturas dos processos formativos. A crítica à concepção aplicacionista encontra respaldo na literatura justamente por compreender os momentos de estágio como eixo articulador da formação, sendo este um processo de construção de saberes e não apenas de sua aplicação irrestrita e irrefletida por parte do profissional (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; SCHÖN, 2000; 1994). De acordo com o Professor Formador 6:

É diferente, entendeu? É isso que eu digo: você se depara com o que é real, não tem nada criado, não tem nada é... por exemplo, montado, pra você se sentir bem e gostar daquilo... não é uma aula prática que você faz com os colegas aqui dentro, também é muito diferente de você trazer um grupo de crianças pra cá [universidade] pra poder ter aula, então é assim, é você se deparar: 'olha, o que você vai encontrar quando você entrar na escola é isso'. Não tem um cenário que foi montado. Então eu acho que o estágio é a disciplina que promove essa condição, de fato! (PF6).

Nesse intuito, o estágio desempenha um papel articulador central ao processo formativo, tendo em vista toda a possibilidade de construção, mobilização e de ressignificação de saberes. Além disso, esse momento é crucial no sentido de provocar mudanças de comportamento e de postura do aluno em formação ao não mais ser compreendido como um estudante e nem como o docente responsável, mas um profissional em formação. Sobre essa perspectiva a Professora Formadora 7 frisou: *“eu acho que o estágio ele tem que dar conta disso, também! Uma mudança de postura... eu acho que em grande medida a gente consegue”*. Como alerta Benites (2012), trata-se de um processo de transformação que requer a consideração de uma série de elementos tendo em vista a mudança de perspectiva entre ser aluno e o tornar-se um profissional, no qual a mediação exercida pelo contexto do estágio se traduz como *lócus* de formação, apesar da dificuldade proveniente do reconhecimento desse papel. Partindo de assertiva semelhante, a Professora Formadora 7 salientou:

O estágio eu penso que ele exerce um papel central na formação de professores né? De modo que ele pode contribuir para a relação dos conhecimentos durante a formação. A princípio, num primeiro momento, o estágio é um espaço e um tempo de formação para esse aluno no qual ele tem um contato direto com o seu futuro campo de atuação, onde efetivamente o processo de ensino e aprendizagem no processo educativo vai acontecer (...) é quando ele pode integrar de forma progressiva, de forma gradativa, de forma orientada nesse futuro campo de atuação a integração de conhecimentos práticos, experiências, vivência junto com os professores que já estão em exercício, junto com os alunos [da escola], que é um público no qual ele vai trabalhar. Então o estágio é um momento crucial na formação docente, é um momento que vai além da aprendizagem da prática pedagógica em si (...) eu não vejo somente como a aplicação da teoria que ele aprende na universidade. O estágio é um campo de conhecimento no qual o aluno tem a possibilidade de adquirir, de transformar os conhecimentos que ele vem se apropriando, que ele vem construindo. Então, esse é um outro desafio da formação que precisa superar essa dicotomia entre teoria e prática. Muitas vezes o estágio é visto somente como a prática do curso, não é visto também como um espaço de produção de conhecimento! Claro que para que ele funcione como espaço de produção de conhecimento é importante que em primeiro lugar esse estudante se coloque numa situação efetivamente participativa, que ele tenha um olhar investigativo para com o que ele está observando ou ele está atuando e não seja uma mera observação né, ou cumprimento de horas, ou seja, não se configura apenas como um processo burocrático de exigência para ele obter o título de licenciado (PF7).

Assim, de fato, quando o processo de estágio acontece e vai além da perspectiva burocrática e cartorial ou do simples cumprimento das leis que vigoram nesse sentido, como é o caso dos relatos provenientes dos professores formadores ligados às IES públicas do Estado de São Paulo pesquisadas, inúmeras contribuições podem ser assinaladas. O estágio apresenta-se como um momento decisivo para a formação, possibilidade no qual o aluno em fase de graduação consegue de fato discernir de modo mais claro se pretende seguir a carreira docente no ensino da Educação Física ou se não se identifica ou não almeja prosseguir nesse percurso profissional. Essa consideração pode ser exemplificada pela fala do Professor Formador 6:

Porque a concepção que ele entra sobre a área da Educação Física não tem sido mudada ao longo do curso. Mesmo na licenciatura! Eu vejo que onde isso acontece com uma incidência um pouco mais forte é quando ele vai pro estágio. Aí eu tenho ouvido relatos assim 'olha professor, o estágio me fez ter a certeza de que eu quero ser professor de Educação Física e muitas coisas que eu aprendi aqui eu não deveria ter dado tanto valor que eu dei no momento em que eu estava me formando, que eu estava tendo a disciplina' (PF6).

Por se tratar de um processo de contato mais direto com a realidade, mesmo que mediado e acompanhado (quer adequadamente, quer apenas sob o ponto de vista da legislação), o estágio curricular supervisionado tem se apresentado como uma possibilidade eminente e talvez uma das mais significativas de compreensão da prática nos currículos dos processos formativos na Educação Física. Esse componente curricular, por definição, apresenta forte tradição com a cultura de interface entre formação e prática profissional, apesar de historicamente fomentar um lastro de condução e fundamentação ora tendencioso à visão de reprodução de modelos e traços oriundos do constructo artesanal, ora vinculado à perspectiva aplicacionista de ser o momento de “aplicação” de todo o conjunto de conhecimentos apreendidos durante o desenvolvimento do curso de graduação. Mudanças nos papéis do estágio perpassam pela transformação das compreensões acerca de sua importância fundamental para o processo formativo, além de ser necessário o desenvolvimento de formas mais coerentes de abordagem desse componente com a perspectiva de profissionalização do ensino para sua realização.

Na perspectiva de transformação do eixo legitimador do processo formativo e da valorização da prática profissional dentro do contexto da formação inicial, com especial atenção à Epistemologia da Prática Profissional resultante desse processo, o estágio curricular supervisionado torna-se o núcleo no qual boa parte da formação está alicerçada. Essa consideração, como ilustra Tardif (2012a), aponta para a promulgação de currículos profissionais que levem em consideração toda a complexidade e pertinência dos saberes da experiência para a constituição da profissionalidade docente. Ainda para esse autor:

Num plano mais global, podemos afirmar que aquilo que chamamos de movimento de profissionalização do ensino há 30 anos consiste, basicamente, numa redescoberta do valor e da importância da prática profissional como fonte do saber de experiência, saber este considerado como fundamento da competência profissional dos docentes de profissão. É por essa razão que a visão profissional da formação dos professores propõe ancorá-la de preferência na prática profissional e não simplesmente nos conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Por certo, não se trata de negar a importância desses últimos conhecimentos, mas sim de colocá-los a serviço do aprendizado da prática profissional e da aquisição do saber de experiência (TARDIF, 2012a, p. 28).

Uma visão profissional de formação de professores está baseada na potencialidade de valorização da prática como *locus* formativo seminal, cuja égide se baseia em sua diversidade e complexidade características e específicas desse campo, bem como na constituição dos saberes experienciais construídos nesse processo. Almeja-se, assim, a construção de currículos que sejam alicerçados e ancorados na prática profissional, de modo que toda as demais manifestações vinculadas ao campo acadêmico (saberes disciplinares, conhecimentos universitários, fundamentações teóricas, pesquisas de base, etc.) buscam fomentar a constituição da profissionalidade docente dentro da lógica presente no campo profissional. O estágio curricular supervisionado, nessa perspectiva, torna-se o centro da formação e não a ‘periferia’ do processo como acontece em muitos contextos. Enquanto esse componente curricular não for assumido como condição prioritária ao processo formativo, as propostas de transformação da formação resvalarão em dificuldades que impedirão sua constituição efetiva.

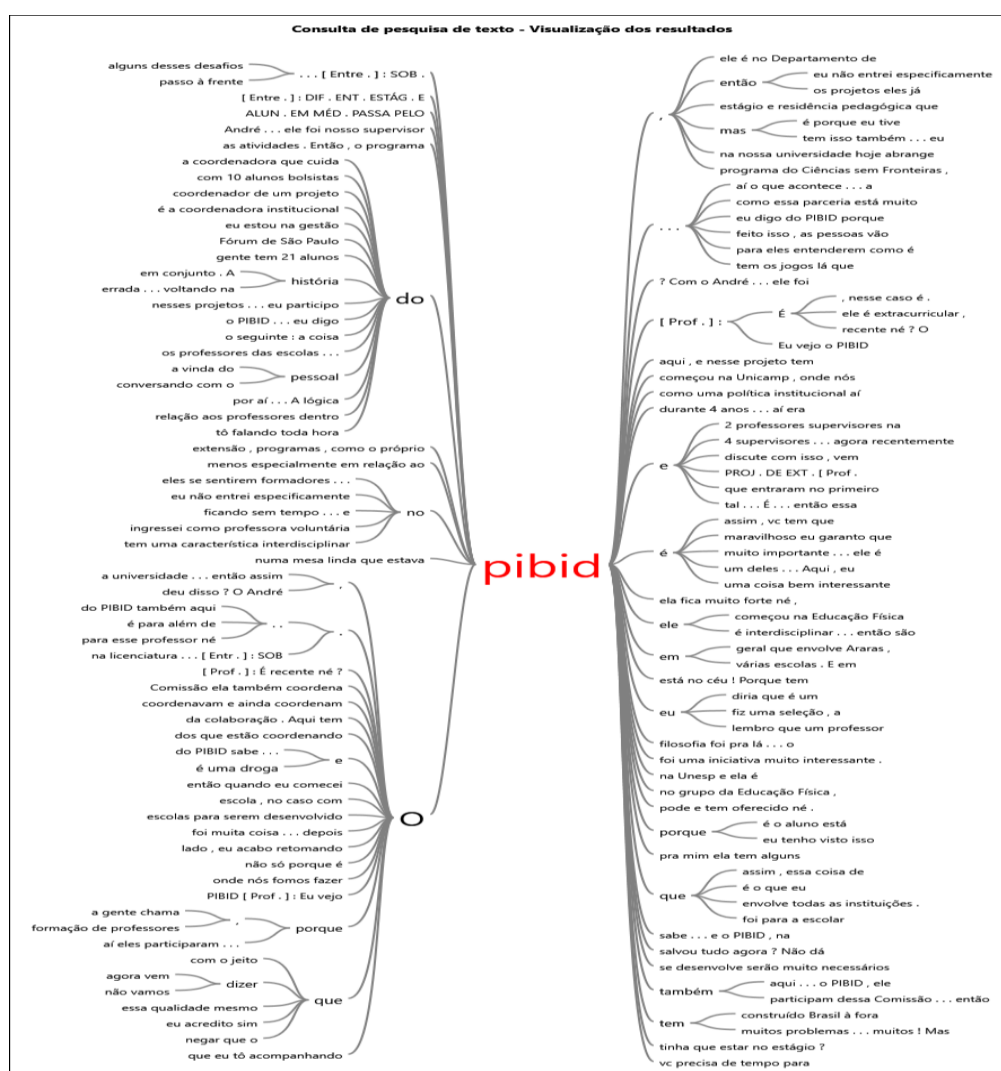
5.2.1.3 Estratégias formativas e as possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Projetos de Extensão, Formações continuadas, etc.

Essa categoria, fortemente atrelada à anterior, apresentou como fundamentação a possibilidade de compreensão sobre como ressignificar a prática profissional no interior do processo formativo por meio de estratégias que busquem valorizá-la de diferentes formas. Não se trata dos componentes curriculares (PCC, estágio supervisionado, etc.) que estão integrados ao currículo de forma obrigatória ou mandatória, mas de estratégias formativas suplementares desenvolvidas tanto institucionalmente pelas IES quanto por meio de iniciativas individuais dos professores formadores investigados. As principais estratégias estabelecidas por meio das entrevistas foram assinaladas através de certos programas institucionais, a exemplo do PIBID, realização de projetos de extensão voltados à comunidade, propostas de formações continuadas (em serviço) que busquem fomentar o desenvolvimento de processos reflexivos (inseridos na perspectiva do desenvolvimento profissional), entre outras. Em suma, compreende-se que essas

iniciativas se apresentam como possibilidades fundamentais ao desenvolvimento da Epistemologia da Prática Profissional dentro do campo profissional, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Das estratégias arroladas e destacadas pelos participantes, a que mereceu maior atenção por parte dos discursos oriundos das entrevistas se referiu ao PIBID, programa institucional do Governo Federal cujo principal objetivo se relaciona à promoção da integração entre a educação superior e o ensino básico em escolas estaduais e municipais, incentivando-se a formação de professores em cursos de graduação na modalidade de licenciatura. A despeito dos inúmeros problemas sobre a possibilidade de manutenção ou de extinção desse programa, decorrentes de instabilidades sociais e políticas, ele foi apresentado como uma importante estratégia por parte de 5 entre os 7 docentes entrevistados em um total de 64 referências, conforme é possível visualizar na figura 27.

Figura 27 – “Árvore de Palavras” da fonte “PIBID” baseado na análise do software NVIVO



Fonte: Elaborado pelo autor (através do software NVIVO 11).

Nessa perspectiva, os professores consideraram que esse programa institucional, no qual boa parte deles faziam ou já haviam feito parte de alguma forma no momento de realização das entrevistas, tem-se demonstrado como uma política formativa com um impacto muito grande para a formação de novos professores. Além disso, é um contexto que favorece a aproximação efetiva entre escola e universidade, fundamental para essa concepção de formação galgada nessa nova perspectiva de Epistemologia da Prática Profissional. Para o Professor Formador 1:

A história do PIBID que foi para a escolar em algumas escolas tem dado muito certo porque é a ideia da colaboração. Aqui tem o PIBID em várias escolas. E em algumas escolas o professor usa o estagiário como um colaborador. Colaborador para operacionalizar seu evento, para operacionalizar suas aulas, que as aulas sejam mais dinâmicas, então assim, você tem ali um tutor, você tem alguém que está ajudando a estimular os alunos para as atividades. Então, o programa PIBID é uma coisa bem interessante que vem para ajudar e alguns professores sabem usar muito bem isso. Não é aquela coisa de ir lá e colocar o aluno só para dar suas aulas e sair fora, ele agrega a vinda do pessoal do PIBID e discute com isso, vem para a universidade e discute suas aulas e refaz as aulas ou o caminho das aulas, faz entender que os alunos estão em fases diferentes e precisam de conteúdos diferentes. Assim, a escola hoje não é a perversidade que a gente vê na mídia (PF1).

A Professora Formadora 4, por sua vez, arrolou uma série de estratégias oferecidas pela sua instituição que busca agregar perspectivas que permitam inserir a formação na realidade concreta do trabalho docente. Para isso, ela salientou:

A universidade oferece projeto de extensão, programas, como o próprio PIBID, programa do Ciências sem Fronteiras, enfim, vários programas que oferecem oportunidade para os alunos para eles terem um tipo de formação diferenciada. Então nesse aspecto eu posso dizer assim 'bom, considerando esses programas eu acredito que tem buscado isso', né? Porque tem o investimento né? (PF4).

Especificamente sobre o PIBID, essa mesma participante ressaltou:

Eu acabo retomando o PIBID porque eu tenho visto isso assim constantemente que tem sido muito proveitoso do ponto de vista da formação de professores, porque o PIBID tem muitos problemas... muitos! Mas apesar desses muitos problemas, na hora que você conversa com os alunos, você identifica que inserir o aluno no contexto de trabalho, o aluno entender as diferentes realidades dos alunos de Educação Física, entender as diferentes relações hierárquicas dentro da escola, entender como que é aquele professor de Educação Física, como que ele é entendido dentro da escola né... como que assim... tem emergido uma série de questões desses alunos e eu tenho percebido assim, o olhar para a escola é outro né? (PF4).

Em outro momento de sua fala, a Professora Formadora 4 ainda destacou:

Esses alunos que eu estou acompanhando no PIBID hoje, passado um tempo, você vê que eles têm uma argumentação com relação às coisas, porque eu estou dando aula pra eles, e você vê que eles estão muito mais avançados do

que outros que não fizeram nenhum nada. Não só porque é o PIBID... eu digo do PIBID porque nele o aluno está dentro de um contexto que é de verdade... então quer dizer, ele está dentro do campo de trabalho, com crianças de verdade, isso faz toda a diferença! (PF4).

De modo semelhante, o Professor Colaborador 6, que também já havia sido coordenador de um projeto do PIBID em sua instituição, ressaltou que essa política pode contribuir muito com a possibilidade de superação de alguns dos principais problemas existentes no contexto formativo, a saber, a falta de relação entre escola e universidade. Nesse sentido, ele afirmou:

Eu vejo o PIBID como uma política institucional, aí de âmbito Federal, capaz de mudar ou de superar parte desses desafios que eu acabei de falar para você, sobretudo, no que diz respeito ao distanciamento entre universidade e escola. Então, eu acredito sim que o PIBID é um deles. Aqui, eu sou coordenador de um projeto do PIBID e nesse projeto tem duas escolas, uma da rede Municipal e a outra da rede estadual, com o professor de Educação Física de cada uma dessas escolas e 10 alunos licenciandos em Educação Física. Então, eu vejo isso sim como uma possibilidade (PF6).

A Professora Formadora 7, apesar de reconhecer algumas limitações decorrentes da forma de condução e das possibilidades oferecidas por projetos como o PIBID, ressaltou as inúmeras contribuições que esse tipo de política pública pode oferecer. Sendo assim, ela destacou:

Sim, eu acredito muito nesses projetos... eu participo do PIBID também aqui (...). Foi uma iniciativa também muito interessante. É claro que você tem condições muito específicas lá, você tem um grupo de alunos muito reduzido. Você tem professores que são parceiros, então eles vêm para a universidade, semanalmente eles estão aqui. Todo esse conjunto, exceto as professoras colaboradoras, mas os alunos, os professores envolvidos, eles recebem por isso, para dedicar uma carga horária semanal né? Então é um contexto diferenciado, mas foi uma iniciativa extremamente produtiva. Foi uma iniciativa na qual os alunos puderam efetivamente colocar em prática... mais do que colocar em prática, eles puderam mobilizar os seus conhecimentos associados a uma prática concreta, a uma realidade concreta. Então foi muito interessante (PF7).

Mesmo reconhecendo as inúmeras possibilidades formativas advindas do PIBID, a Professora Formadora 7, em outro momento de sua fala, fez questão de reforçar o contexto diferenciado no qual o PIBID está baseado de forma que ele não deve ser generalizado como esfera representativa de todo o processo formativo na Educação Física. Ela ainda apontou:

O PIBID foi uma iniciativa muito interessante, mas ele não engloba todos os alunos da nossa universidade. É um número muito ínfimo né? Então digamos assim, não soluciona o problema, ele é muito produtivo para aquele grupo que está envolvido né, mas de modo geral ele teria que ser mais amplo (PF7).

Evidentemente, conforme apontam os participantes, o PIBID, enquanto política pública de fomento à formação inicial na licenciatura em Educação Física, tem sido constituído como

uma forma de apresentar possibilidades de uma articulação entre o campo acadêmico (formação) e o campo profissional (prática pedagógica na escola) de modo muito mais efetivo, dentro de condições que possibilitam desenvolver a mobilização de saberes arraigados à realidade profissional. Tais possibilidades, embora não representem toda a conjuntura formativa vinculada ao campo acadêmico na formação docente na EF, indicam um importante caminho necessário aos processos de aproximação entre esses dois campos, apresentando-se como uma seara a ser explorada (GATTI, 2015; GATTI et al., 2014). Contudo, apesar de ter havido uma grande ampliação dos estudos e pesquisas sobre o PIBID na EF, é ainda necessário dinamizar um número maior de trabalhos que busquem compreender de que forma programas institucionais como o PIBID tem gerado resultados positivos ao campo formativo atualmente.

Outra estratégia destacada pelos participantes ao longo das entrevistas pode ser retratada por meio das possibilidades apresentadas pelas propostas de formação continuada encabeçadas pelo campo acadêmico (universidade) e que tenham como objetivos oferecer subsídios aos professores que estão em serviço, mobilizando saberes, compreendendo seus contextos práticos de atuação e também oferecendo suporte e apoio aos inúmeros problemas advindos da prática profissional nas escolas brasileiras atualmente. Nesse sentido, a universidade apresenta como prioridade não apenas se responsabilizar pelos processos formativos iniciais, mas também concatenar propostas que viabilizem ações formativas para os profissionais em serviço, coadunando-se com a ideia de desenvolvimento profissional da carreira docente. Nas palavras da Professora Formadora 5, por exemplo: *“não dá pra pensar na formação profissional que termine na inicial. Qual que é o nosso papel na formação continuada no sentido de acolher os professores?”*. De modo semelhante, a Professora Formadora 7 apontou que cursos e outros projetos de formação continuada acabam criando uma cultura de colaboração mútua por meio do estreitamento de relações com os docentes que estão em serviço. Para ela:

Eu trabalho com formação continuada então eu aproveito também para abrir portas para os estagiários futuramente. Eu acho que é uma rede né, acho que você vai criando uma rede de relações né? Não é somente no momento do estágio que eu vou procurar esse professor, eu tenho contato com ele em outro contexto. Realizamos alguns congressos também que grande parte dos professores vem participar e é um outro momento que nós realizamos oficinas né? Temos outros contatos, então tem sido assim... é... acho que esse vínculo ele tem sido assim, como eu te falei, um desafio a ser superado é esse estreitamento das relações né? Então eu acho que ele deve acontecer não só naquele momento do estágio em si de tentar solucionar só o problema daquele meu aluno que não conseguiu entrar naquela escola né. Eu acho que tem que ser um projeto mais amplo que englobe de forma mais concreta! (PF7).

Esse projeto mais amplo de formação, descrito pela Professora Formadora 7 busca compreender que o campo acadêmico não deve apenas estar associado ao curso de formação

inicial, mas também fomentar propostas de formação continuada. Esses processos formativos em serviço, baseados na lógica de atuação atualmente vigente, encontram-se muitas vezes inadequados tendo em vista a própria dificuldade dos docentes em engajarem-se nesses empreendimentos. Um exemplo foi assinalado pelo Professor Formador 1:

Quais são as condições que os professores têm de ir e ter uma formação continuada? De buscar outras alternativas? Porque às vezes os estagiários vão lá e o professor fala assim: 'é bom porque ele traz coisas novas, porque eu não tenho tempo para fazer curso'. Aí você pensa que tem alguma coisa estranha e tem professor que fala assim 'olha, eu gostaria muito de trabalhar com dança com os alunos, mas eu não sei muito como fazer isso. Você não quer trazer?' (PF1).

A perspectiva do processo em caráter continuado alicerçado na lógica do suprimimento de defasagens advindas dos cursos de formação inicial, ou apenas tendo a função de apresentar-se como uma forma de atualização, reciclagem ou aprimoramento profissional em termos de novas tendências a serem compreendidas é apenas um dos papéis da formação em serviço. É claro que a formação continuada também deve oferecer a possibilidade de atualização do profissional inserido no campo de trabalho, mas reduzir esse processo apenas a essa abordagem limita muito as possibilidades advindas desse contexto de formação continuada.

Outro problema é que essas formações em serviço muitas vezes estão baseadas em lógicas puramente conteudistas, preconizadas por meio da racionalidade técnica e da transmissão passiva de conhecimentos e saberes. Caldeira (2001), ao abordar a Educação Física, ressalta que tais processos formativos tendem a seguir a mesma dinâmica da formação inicial, concretizada por meio de aulas, conferências e seminários que objetivam reproduzir as características da formação acadêmica inicial de professores.

Embora muito em voga, consideramos que a perspectiva ainda mais tênue atualmente devido a expansão do ensino superior no Brasil se refere aos processos de formação continuada de modo a serem concebidos apenas como forma de suprir possíveis defasagens oriundas dos cursos de formação inicial. Ou seja, alocar à formação continuada a função de proporcionar apenas o 'reparo' de fundamentações equivocadas ou não abordadas na formação inicial docente, práticas não vivenciadas, conceitos não apreendidos, reflexões não proporcionadas, entre outras inúmeras ações que os professores necessitam diariamente ao longo de suas práticas profissionais e sentem-se desamparados após a conclusão de seus cursos de formação inicial.

Para Pimenta (1997), a formação continuada de professores tende com maior frequência a se inserir na realização de cursos de suplência e na atualização dos conteúdos. No entanto, esse modelo tem se mostrado pouco eficiente para se alterar o trabalho docente uma vez que não costuma tomar a prática nem como ponto de partida nem como de chegada, redundando

em proposições individualizadas e não permitindo articulação e tradução de novos saberes em novas práticas.

Em linhas gerais, esse modelo formativo tem a tendência de estar inserido na ótica da racionalidade técnica a qual, por sua vez, propõe que a base da formação continuada de professores esteja na aprendizagem de um amplo espectro de teorias científicas que devem ser assimiladas para serem posteriormente ‘aplicadas’ nas situações reais de ensino. Essa perspectiva compreende a formação como algo passivo e estanque para os professores, caracterizado por Pérez Gómez (1995) como sendo um modelo instrumental, dirigido em prol da resolução de problemas por meio da aplicação dos conhecimentos científicos.

Rossi e Hunger (2012) assinalam que no cenário atual da formação continuada de professores de todas as áreas e, particularmente, na Educação Física, evidenciam-se que essas formas de intervenção têm contribuído pouco para a transformação da prática, tornando-a preocupante na medida em que o desenvolvimento do trabalho docente apresenta a necessidade da realização de formações em serviço que possam corroborar com a ressignificação de perspectivas e com o advento de alicerces reflexivos que contribuam com a melhoria da prática profissional. Na Educação Física, devido ao seu caráter dinâmico em termos de procedimentos e conteúdos é fundamental que se amplie as compreensões acerca dos processos formativos, repercutindo efetivamente em contribuições para a prática pedagógica dos professores desse componente curricular.

Dessa forma, não apenas as universidades deveriam acolher os professores em serviço de modo muito mais efetivo por meio de propostas de formação continuada, como também tais estratégias devem ser concebidas a partir das dinâmicas da racionalidade prática, fundamentando-se a Epistemologia da Prática Profissional desses docentes em pleno exercício profissional. Não se trata apenas de permitir aos docentes acesso aos saberes oriundos do campo acadêmico (ação também importante), mas de aproximar o campo formativo do campo profissional de forma mais dialógica, efetiva e significativa por meio de relações colaborativas.

Nesse sentido, os próprios participantes apontaram que tem procurado desenvolver processos formativos com os professores de Educação Física que estão em serviço e que busquem valorizá-los como sujeitos reflexivos produtores de saberes e que dominam diversas ações de suas práticas profissionais, mas que procuram melhorar e qualificar sua atividade cotidiana. A exemplo disso, a Professora Formadora 7 ressaltou que tem desenvolvido diversas ações tendo em vista valorizar os conteúdos a serem ensinados nas aulas de EF: *“com esses programas de formação continuada com conteúdos diferenciados da Educação Física a gente consegue ao longo do tempo ir mobilizando diferentes manifestações corporais e trabalhar*

nessa perspectiva da mudança de concepção, que eu acho que é fundamental”. Buscando essa aproximação com os docentes em serviço, ampliando-se as parcerias entre escola e universidade, a Professora Formadora 4, por sua vez, também reforçou: *“aqui na prefeitura, eu cheguei a oferecer um curso para os professores de educação infantil e aí é assim, o certificado tem uma carga horária e essa carga horária contribui para o professor num próximo ano escolher turma, ou escola.... mais um incentivo para o professor!”.*

Todavia, de acordo com os discursos dos professores formadores, essas proposições renovadoras para os processos formativos compreendem primordialmente iniciativas individuais, estando ainda longe de ser a lógica estabelecida pelo campo acadêmico como um todo. Como ressaltam Cristino e Krug (2008), ao que tudo indica, as propostas de formação continuada no Brasil ainda privilegiam a capacitação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação e suas biografias. Comumente, essas estratégias favorecem a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais localizadas na socialização de experiências vividas.

Em estudo anterior, ao aprofundarmos as análises acerca da importância da formação continuada para a profissionalização do ensino na Educação Física, consideramos alguns eixos centrais que necessitam de transformações sob os paradigmas que regem esse processo (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2016). Assim, inicialmente, analisamos que a ‘verticalização exacerbada’ da relação entre formador e professores em formação, estruturada de acordo com o viés do *status* científico detido pelos formadores, impossibilita a efetivação desse processo ao compreender que os sujeitos em formação devem assimilar passivamente o que lhes é ensinado. Essa perspectiva se apresenta de forma pouco articulada com as contingências e imprevisibilidades da prática profissional (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2016).

Além disso, para Rufino, Benites e Souza Neto (2016), a falta de conexão entre teorias científicas transmitidas nesses processos de formação continuada com a realidade prática encontrada pelos professores os afasta de compreender as reais intencionalidades desse processo, provocando desmotivação e lacunas de sentido e significado em sua realização. Dessa forma, compreende-se que o paradigma da racionalidade técnica não é capaz de atender as demandas e imprevisibilidades da prática por desconsiderar sua subjetividade e complexidade, sugerindo-se o desenvolvimento de processos formativos em caráter continuado que valorizem a prática profissional dos professores (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2016).

Dentro do processo formativo em caráter continuado, a proposição de projetos de extensão universitária foi considerada como uma das principais ações para a relação de

aproximação entre o campo formativo e o campo profissional, bem como permitindo com que os docentes em serviço continuem seu processo de desenvolvimento através de propostas formativas alicerçadas nos saberes docentes e em suas práticas pedagógicas e ações profissionais nas escolas. Trata-se de um momento chave de abertura do campo acadêmico e aproximação com os profissionais do campo profissional, gerando importantes implicações, a exemplo da consolidação de campo de estágio, realização de pesquisas, compreensão dos profissionais dispostos a se engajarem em estratégias formativas, etc. Para o Professor Formador 6, por exemplo:

O que eu venho percebendo é que quando esses professores estão mais próximos da gente, ou via cursos de extensão, ou via parceria mais estabelecida, eles se sentem coparticipantes sim. O feedback ou o contato que eu como supervisor tenho com eles em conversas na escola, ou mesmo durante essas atividades que acontecem aqui dentro, a sensação que eu tenho é de que eles se importam com a formação dos professores, eles se sentem responsáveis! Eles querem de alguma forma ajudar (PF6).

Ao analisar especificamente as proposições de parceria entre escola e universidade, especificamente por meio dos projetos de extensão oferecidos buscando aproximar-se dos docentes das escolas tendo em vista a importância de ações curriculares como os estágios supervisionados, por exemplo, o Professor Formador 6 considerou:

Uma outra questão que vem paralela à isso é que os professores, quando a gente oferece, por exemplo, cursos de extensão, eles acabam participando. Então, por exemplo, eu ofereci um curso de extensão por 3 anos (...) em que os professores da rede estadual e municipal também participaram desse curso. E, alguns deles, recebiam os nossos estagiários. Então, de alguma forma o contato ele está próximo por conta ou de uma parceria já bem estabelecida como essa com a rede municipal, ou via cursos de extensão que eles acabam se aproximando e por conta disso é o momento onde a gente faz o contato com eles (PF6).

A Professora Formadora 7, de forma semelhante, também ressaltou que está engajada em diversos projetos de extensão e que considera esse elemento como fundamental como estratégia para se fomentar maior aproximação da universidade com o campo profissional educativo, sobretudo tendo em vista a relação necessária para a concretização do estágio curricular supervisionado. De acordo com essa participante esse tipo de ação proporciona parcerias que são muito proveitosas. Assim, para ela: “*outras ações que a gente desenvolve na universidade, como os projetos de extensão, eles se aproximam muito também da comunidade escolar né? Então, por meio desses projetos a gente consegue muitas parcerias, abrir muitas portas também. Por conta dos projetos né?*” (PF7). Em outro momento de sua fala, essa mesma formadora indicou:

Um outro elemento que eu penso que seja crucial, volto a dizer, aproximar a universidade da escola. Acho que a gente tem ações que contribuem para isso, como os projetos de extensão, que são desenvolvidos com os professores da escola. E não é só trazer esses professores pra cá, mas a gente ir lá pra escola também né? Eu acho que isso tem contribuído também para ter uma qualidade maior para a Educação Física escolar. Eu atuo mais especificamente como eu te falei com a Educação Física nos anos iniciais e tem sido muito satisfatório trabalhar com esse grupo de professoras, na maioria mulheres né, mas professores também e acho que nós temos alcançado algumas, mudanças em termos de concepções, do que é essa Educação Física, da importância do movimento para a criança, o que é a linguagem corporal, porque a criança se expressa pelo movimento e a partir disso nós vamos pensando então em como mudar a prática (PF7).

Ainda segundo a Professora Formadora 7 esse tipo de engajamento tem proporcionado transformações nas práticas de alguns professores envolvidos, o que sinaliza para uma importante contribuição de tais processos advindos dos projetos de extensão. Para essa mesma participante: *“a gente tem resultados positivos, inclusive professores que voltam para a universidade, que se engajam em outros projetos de extensão. Esses professores eu vejo como os mais inovadores, aqueles que são dinâmicos, que estão buscando por novidades e que não se acomodam”* (PF7). Nessa perspectiva, ao caracterizar seus projetos de extensão, essa formadora ainda reforçou:

Meus projetos de extensão eles caminham... na verdade eu tenho dois, mas um é voltado para a formação continuada de professores, então eu parto dessa perspectiva né, que a gente precisa pensar numa produção coletiva... então assim, o que que nós levamos na universidade? Eu como docente, outros pós-graduandos que atuam, doutorandos participando, mestrands, e tem os alunos da graduação. Nós estamos produzindo aqui um corpo de conhecimentos específicos, voltados para a área da Educação Física e a gente quer levar tudo isso ao chão da escola. Então junto com esses professores que tem esse saber da experiência que é produzido lá na prática, e que conhecem a criança com quem eles trabalham. Então vamos articular isso e vamos produzir juntos uma nova forma de intervir, uma ação pedagógica diferenciada, aquilo que efetivamente contribua para o desenvolvimento da criança. É nessa perspectiva que eu tenho atuado (...). Então a gente consegue ao longo do tempo ir mobilizando diferentes manifestações corporais e trabalhar também nessa perspectiva da mudança de concepção, que eu acho que é fundamental (PF7).

Indicativos como os apresentados demonstram que ao menos parte dos professores formadores tem se dedicado ao fomento de estratégias formativas que visam promover o desenvolvimento de ações reflexivas, tanto em contextos vinculados à formação inicial (PIBID, estágio curricular supervisionado, práticas de ensino, etc.), quanto na formação continuada (projetos de extensão, programas de formação em serviço, etc.). Essas estratégias buscam empreender processos de mobilização de saberes vinculados ao contexto da prática e, por isso,

estão desencadeadas em transformações das ações individuais sendo, portanto, vinculadas à prática reflexiva e às transformações dos esquemas de ação, isto é, do *habitus*.

Embora tais estratégias não se configuram até o presente momento como a lógica hegemônica do processo formativo como um todo, elas ao menos indicam que existem iniciativas fundamentadas na prática que buscam propiciar ao campo da formação estruturas paradigmáticas vinculadas ao processo de reflexividade necessário para a transformação do *habitus*. No processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional, trazer à tona os esquemas de ação vinculados ao *habitus* é condição fundamental para sua compreensão e também sua transformação. Estratégias que fomentem essa perspectiva devem ser mais estimuladas e, sendo assim, devem compor institucionalmente os currículos dos processos formativos ligados ao desenvolvimento profissional dos professores nas diversas fases e etapas desse processo.

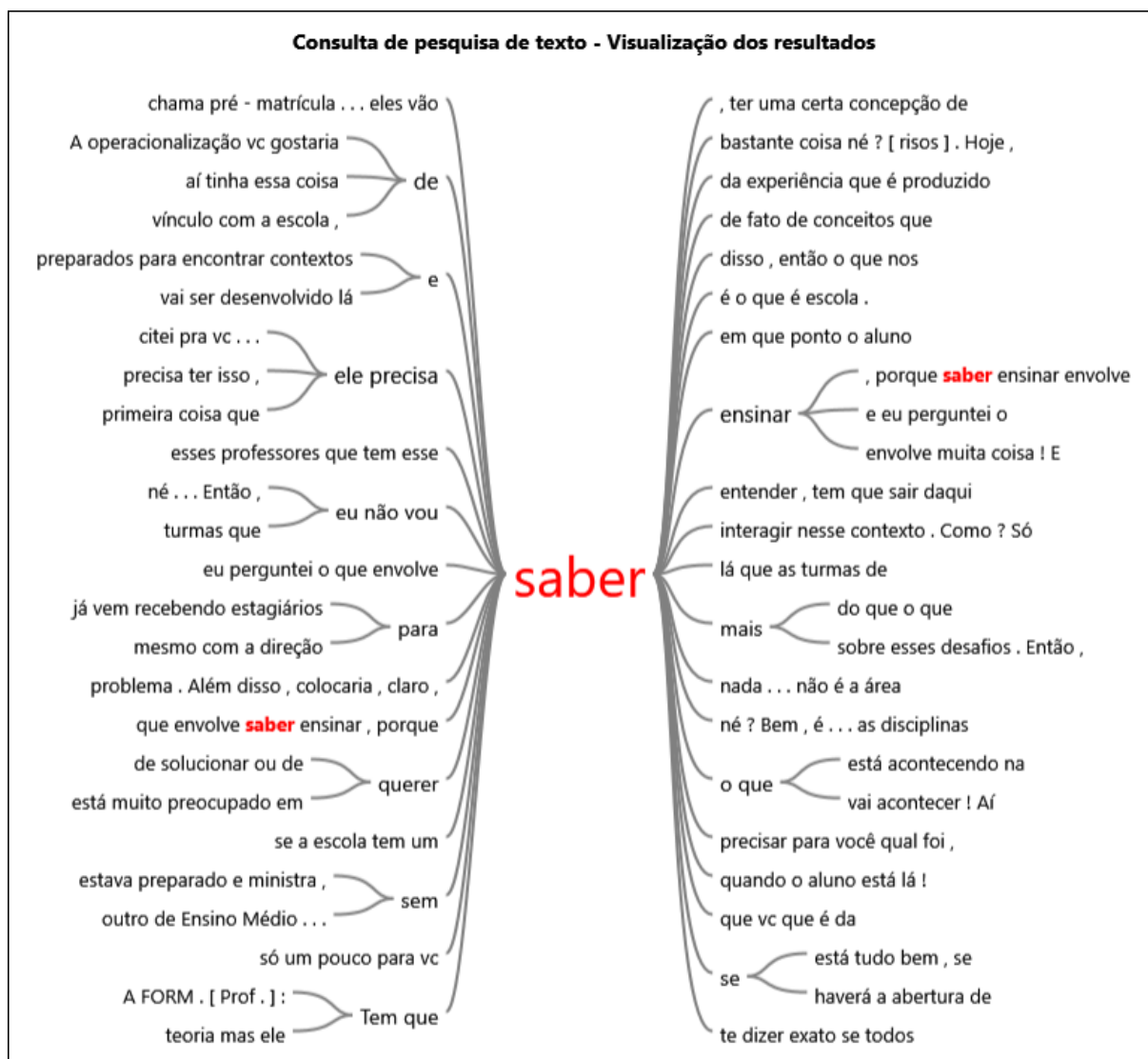
5.2.1.4 Saberes necessários à formação para a prática profissional na Educação Física

Uma vez que boa parte das análises dos professores formadores tangenciou diferentes aspectos vinculados ao campo da formação docente, em diversos momentos dos discursos emergiu a representação de um conjunto de saberes necessários para o exercício da prática profissional os quais, dessa forma, devem também compor o processo formativo. Essa perspectiva se configura dentro do movimento de profissionalização do ensino o qual compreende como fundamental a necessidade de se analisar os saberes que servem de base para a profissão da docência (TARDIF; LESSARD, 2014; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2013; 2012a; CARBONNEAU, 2006; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; BOURDONCLE, 1993; HOLMES GROUP, 1986).

A partir das entrevistas realizadas com os professores formadores compusemos uma articulação entre suas considerações com relação às diferentes formas de manifestação dos saberes docentes e suas indicações e necessidades de desenvolvimento ao longo dos diferentes processos formativos e de socialização profissional. Em linhas gerais, à esteira de Gauthier et al. (2013), Tardif (2012a) e Tardif e Lessard (1999), os docentes entrevistados avaliaram que esses saberes são originários de diferentes fontes de aquisição (não apenas na universidade), além de serem formados por um amálgama de elementos cujas características são o sincretismo, a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade, a interatividade, a temporalidade, a individualidade do sujeito (personalizados), bem como as características sociais que permitem a configuração de um mesmo grupo ocupacional. Mais do que a apreensão de elementos cognitivos, trata-se na verdade de compreender de que forma esses saberes são forjados para e

pelo trabalho docente cotidiano. Por se tratar de uma palavra muito empregada pelos entrevistados, elaboramos uma ilustração com as referências ao termo “saber” oriundas das entrevistas (figura 28).

Figura 28 – “Árvore de Palavras” da fonte “SABER” baseado na análise do software NVIVO

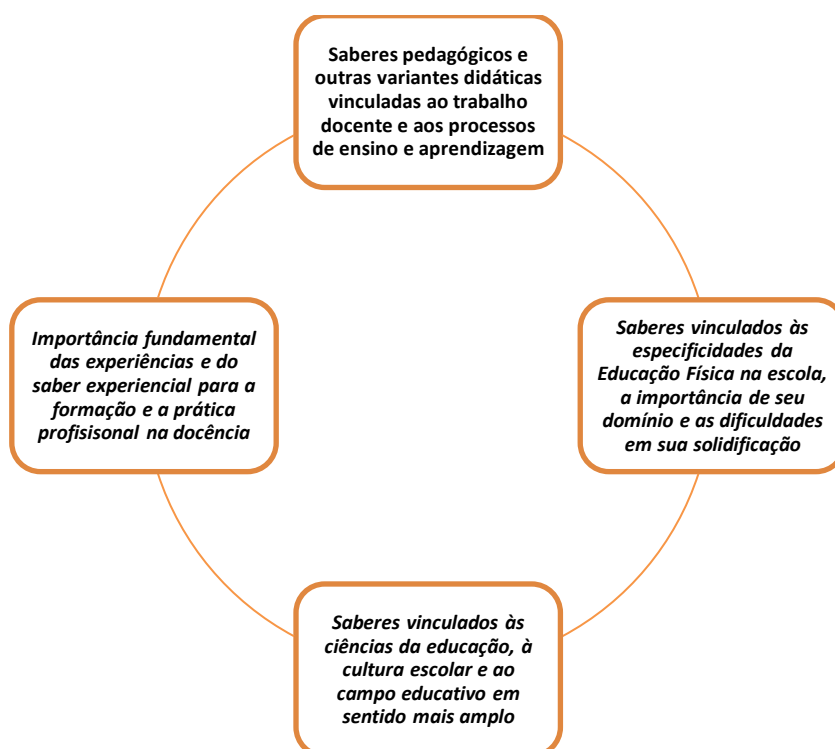


Fonte: Elaborado pelo autor (através do software NVIVO 11).

De forma geral, a partir dos postulados explicitados por meio das entrevistas, foi possível compreender que os formadores sublinharam que existem ao menos quatro grupos de saberes mobilizados pelos professores e que são fundamentais de serem compreendidos pelas instâncias formativas, compondo uma espécie de ‘reservatório’ fortemente alicerçado na prática, com variadas fontes de aquisição e diferentes modos de desenvolvimento, utilização, apropriação e resignificação. Como salientam Gauthier et al. (2013, p. 28): “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie

de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. A figura 29 apresenta esses saberes a partir dos dados obtidos com as entrevistas com os formadores.

Figura 29 – Principais núcleos de saberes docentes necessários para a ensino na Educação Física de acordo com as entrevistas com os professores formadores



Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro conjunto de saberes explicitados pelos professores formadores advém daquilo que denominamos “*Saberes pedagógicos e outras variantes didáticas vinculadas ao trabalho docente e aos processos de ensino e aprendizagem*”. Nesse sentido, de acordo com os entrevistados parte importante dos saberes que fundamentam e servem de base para o ensino estão relacionados aos aspectos pedagógicos do ofício docente, questões didáticas vinculadas à como ensinar, especificidades pra o tratamento dos processos de ensino e aprendizagem e outros aspectos adjacentes.

O Professor Formador 2, por exemplo, em um momento de sua fala salientou: “*há um campo de conhecimentos que a gente pode chamar de saberes pedagógicos*”. Nesse sentido, esse participante considerou que a docência não requer apenas o conhecimento de um amplo espectro de teorias e de conceitos, mas que, fundamentalmente, um professor é aquele que domina as bases do processo de ensino e aprendizagem, por meio de diferentes recursos vinculados aos aspectos didáticos e pedagógicos fundamentais para o exercício desse ofício.

Apoiando-se em alguns referenciais teóricos, esse mesmo participante, em outro momento da entrevista, ressaltou: *“e há um campo de conhecimentos e aí eu vou articular lá com o Shulman que é o conhecimento pedagógico do conteúdo”* (PF2). De acordo com o autor citado por esse participante, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo⁸⁷ é caracterizado como o tipo de conhecimento profissional específico do grupo ocupacional formado pelos professores. Sendo assim, esse tipo de conhecimento se refere à capacidade do professor em transformar determinado conteúdo de sua disciplina em formas didáticas e pedagógicas poderosas e adaptadas de acordo com as características e experiências de seu grupo de alunos (SHULMAN, 1987a). Trata-se, ainda segundo Shulman (1987a), de um dos elementos mais importantes e que compõe a base de conhecimentos do ensino, uma vez que é o responsável por distinguir os professores, capazes por exercer o processo de ensino dos conteúdos, dos demais especialistas em um dado domínio ou matéria.

Nessa perspectiva da valorização dos aspectos didáticos como núcleo de saberes fundamentais para a prática profissional do ensino o Professor Formador 2 ainda frisou que embora o campo acadêmico tenha avançado muito em termos de aspectos metodológicos acerca do processo de ensino e aprendizagem, com especial atenção à ampliação sobre os estudos que abordam temas tais como a didática, por exemplo, ainda existe muitas limitações sobre como ensinar os conteúdos da cultura corporal de movimento na escola. Esse participante explicitou que esse fator se traduz como uma de suas principais preocupações com relação à formação de professores ao afirmar: *“eu estou muito preocupado porque nós, professores de Educação Física escolar, que atuamos na universidade nos últimos 20 anos, estamos muito preocupados com metodologia, ensinar como ensinar e parece que não estamos conseguindo ter sucesso nisso”* (PF2). Essa mesma atenção foi alvo de análise de outros participantes, a exemplo a Professora Formadora 3 que considerou ser prioritário maior aprofundamento nos aspectos didáticos e pedagógicos para a formação de professores na Educação Física. Para essa entrevistada: *“eu acho que ampliar esses conhecimentos pedagógicos na formação é fundamental. Os saberes pedagógicos, o olhar sobre a escola... precisamos avançar nisso”* (PF3). De forma semelhante, o Professor Formador 6 também ressaltou:

Um outro conjunto de conhecimentos que ele deva ter vem especificamente do conteúdo, daquela área em que ele vai atuar. Quando eu falo conhecimentos do conteúdo não é necessariamente o conteúdo em si, mas também conhecimentos de como ensinar aquele conteúdo... então eu diria... ou do conhecimento pedagógico daquele conteúdo, né? Então, não basta que eu só

⁸⁷ Termo original em inglês: *“Pedagogical Content Knowledge”*.

saiba como o corpo humano funciona e como esse movimento acontece, mas é importante que eu saiba possibilidades desse movimento acontecer (PF6).

O debate acerca da importância dos saberes pedagógicos no ensino tem sido bastante proeminente há pelo menos nos últimos 30 anos. Não se trata de fundamentar a formação com aspectos didáticos, usualmente subordinados aos domínios curriculares e historicamente considerados como uma espécie de ‘verniz pedagógico’, mas de considerar o amplo espectro de saberes arraigados aos processos de ensino e aprendizagem e que são permeados pelas inovações nos currículos, utilização de tecnologias, diversificação de estratégias de aprendizagem, transformação das práticas curriculares dita tradicionais, etc. Apesar da intensificação dos problemas advindos das formas de se compreender os processos didáticos nos últimos anos, os participantes asseguraram que parte importante do núcleo de saberes docentes está vinculado aos aspectos didáticos e pedagógicos. Todavia, a compreensão da importância do domínio teórico-conceitual como elemento determinante ainda perpassa alguns ideais vinculados ao processo educativo, conforme explicitado pela Professora Colaboradora 4:

Hoje, só para fazer um parêntese aqui, a gente estava conversando sobre o que é docência e aí tinha essa coisa de saber ensinar e eu perguntei o que envolve saber ensinar, porque saber ensinar envolve muita coisa! E a discussão que a gente teve era assim, será que é só ter domínio do conteúdo? Tem vários autores que falam que não (PF4).

A Professora Formadora 7 também ressaltou esse tipo de saber vinculado aos aspectos didáticos ao ilustrá-lo como um dos elementos fundamentais que os docentes de Educação Física precisam saber para ensinar. Dessa forma, para essa participante, o professor “*precisa dominar os conhecimentos das ciências humanas, das ciências biológicas, da filosofia, com relação ao sujeito humano... ele precisa dominar isso e também conhecimentos didáticos e pedagógicos para que ele possa concretizar o processo de ensino e aprendizagem*” (PF7).

Evidentemente, esses saberes de ordem didática e pedagógica não se apresentam de forma separada nos momentos de prática profissional, mas estão intrinsecamente relacionados com os demais. A Professora Formadora 5 indicou a existência de uma espécie de ‘circulação de saberes’ que devem compor a formação profissional, justamente for serem a base para o exercício da docência. Baseando-se em um dos referenciais utilizados ao longo da presente tese, essa participante apontou:

Eu vejo que a formação dos professores, voltando para os saberes que o Tardif fala, tem toda uma circulação de saberes aí que vão influenciar na formação profissional. No entanto, qual que é o nosso papel na universidade? O papel da universidade nesse sentido ele é muito, mas muito fundamental... até para a própria profissionalização da profissão... então quando a gente vê todos esses estudos... é uma profissionalização né? Então eu sei aquela coisa

e aí eu sei ensinar aquela coisa... eu adquiri um conhecimento específico de algo e trabalho para o seu ensino de forma adequada (PF5).

O segundo núcleo de saberes destacados pelos professores formadores se referiu aos *“Saberes vinculados às especificidades da Educação Física na escola, a importância de seu domínio e as dificuldades em sua solidificação”*. Esse bloco convergiu as análises para as questões específicas concernentes à Educação Física e todo o conjunto de conhecimentos e saberes que devem compor as ações profissionais dos professores desse componente curricular obrigatório. De acordo com os entrevistados, por um lado, os conteúdos específicos da Educação Física, ligados às suas subáreas de conhecimento (biodinâmica, pedagógica e sociocultural) e as manifestações da cultura corporal de movimento e as práticas corporais em sentido mais amplo (esporte, dança, luta, jogos, ginástica, etc.) apresentam-se dentro de uma diversidade considerável, o que dificulta seu domínio. Por outro lado, trata-se dos elementos que fundamentam esse campo e, por isso, estão na base das ações profissionais e, devido a isso, fundamenta boa parte da formação docente.

Em outro subitem (mais especificamente o 5.2.1.6, intitulado *“As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física”*), analisamos a importância dos aspectos específicos da Educação Física e sua importância para a compreensão de saberes docentes, Epistemologia da Prática e formação profissional. Nesse momento, almejamos analisar as considerações dos professores formadores com relação à importância desses saberes que compõem as especificidades da EF enquanto campo de prática profissional e suas implicações para o contexto formativo sobretudo por meio das dificuldades de apropriação nos atuais contextos de prática.

Assim, segundo os formadores a Educação Física pode ser caracterizada como campo que abrange uma amplitude de saberes tanto de origens voltadas às ciências biológicas, quanto vinculadas às ciências humanas e sociais. Além disso, boa parte da especificidade da EF se relaciona às práticas corporais em toda sua construção histórica e social, cuja importância, apesar de extremamente significativa é muito abrangente e complexa. Essas especificidades se refletem em uma série de problemas tanto ao campo acadêmico, por meio do processo de formação docente, quanto no campo profissional, através da prática pedagógica nas escolas. Esse desafio pode ser compreendido por meio da explanação do Professor Formador 2, o qual afirmou: *“percebi e isso tem aparecido em algumas pesquisas que a gente tem feito com os professores reais né, os que estão nas escolas. Eles sabem muito pouco sobre o esporte, dança, lutas, ginásticas, brincadeiras”*. Ainda para esse entrevistado:

Os conteúdos mesmo seria então a história do esporte, as técnicas dos esportes, os nomes dos clubes, os nomes das modalidades, etc., ou seja, o conteúdo das aulas está muito ruim. Então eu colocaria isso hoje como central. Hoje para mim o professor que não sabe conteúdo, ou seja, o professor que não domina o conhecimento científico da sua área é um problema (PF2).

Ter certo domínio do conteúdo específico, nesse caso ligado ao legado sociocultural das práticas corporais, bem como compreender o conjunto de conhecimentos abrangentes nas três subáreas vinculadas à Educação Física tem se mostrado como um importante desafio para a área. Essa problemática apresenta-se como uma das necessidades mais proeminentes atualmente, de forma que boa parte dos formadores reforçaram em diversos momentos de suas falas essa questão. A Professora Formadora 4, por exemplo, considerou:

Ter o domínio do conteúdo, o domínio da área eu acho que isso é óbvio, mas é bom falar né? Ter o domínio... porque uma coisa que eu acho que essas duas coisas se complementam muito... ter esse compromisso faz com que você se sinta responsável pelo seus alunos... a responsabilidade que você sente em relação aos seus alunos te move a planejar e organizar os seus conteúdos visando o desenvolvimento deles (PF4).

De modo semelhante, a Professora Formadora 7 também considerou como muito importante a compreensão das especificidades ligadas ao campo da Educação Física e do movimento humano. Para isso, ela destacou: “*eu penso que tem características que são essenciais para a formação de qualquer professor, e claro, as nossas especificidades da Educação Física*” (PF7). Ao argumentar sobre essas especificidades, essa participante afirmou:

O professor de Educação Física eu entendo que ele é um profissional que tem como função precípua integrar o aluno na cultura corporal de movimento de forma que esse aluno possa se apropriar criticamente dessa cultura, dessa parcela da cultura humana e que tenha condições também de não só usufruí-la, mas também de transformar essa cultura. Para isso, esse profissional, aliás, o perfil desse profissional, tem que contemplar os conhecimentos das manifestações corporais que nós temos, que foram construídas culturalmente e socialmente, então ele precisa dominar os conhecimentos das danças, dos esportes, dos jogos, das lutas, enfim, das manifestações corporais tradicionais e das contemporâneas também, que são do nosso tempo (PF7).

É preciso que seja analisado de maneira mais enfática de que forma os cursos superiores têm procurado desenvolver essa compreensão crítica e aprofundada acerca dos saberes ligados às manifestações corporais vinculadas à cultura corporal de movimento. Esses conteúdos tem se instituído como parte integrante do repertório curricular da área, compondo os currículos, propostas curriculares, documentos oficiais, livros e outros materiais didáticos, etc. No entanto, a descrição apresentada pelos professores formadores salienta que eles são abordados sob uma diversidade de formas distintas, muitas vezes ainda arraigados à lógica da racionalidade técnica,

inclusive. Repensar o ensino desses conteúdos é condição indispensável para a consolidação da legitimidade social da Educação Física na escola.

Alguns docentes entrevistados aprofundaram bastante suas análises com relação ao ensino das especificidades vinculadas à Educação Física na escola. A Professora Formadora 5, por exemplo, apresentou grandes eixos vinculados às características da EF que deveriam representar os saberes a serem ensinados nos cursos de formação, uma vez se tratarem de suas especificidades no trabalho docente nas escolas. Para essa participante:

Eu diria assim em grandes eixos, porque eu vejo que a Educação Física é uma área que circula em diferentes campos do conhecimento. Então eu fico pensando no eixo das Humanas: eu acho que um bom profissional da Educação Física teria de ter alguns conhecimentos básicos sobre as questões da história da área, das dimensões sociológicas da área, um olhar até filosófico no sentido mais profundo de uma reflexão sobre como que essa área foi se constituindo para chegar até nos dias atuais né? Porque é um grande fenômeno! A gente assiste aos grandes fenômenos ligados ao corpo, ao esporte, aos grandes temas da cultura humana vamos chamar assim, relacionados ao que a gente chamaria antigamente o termo de atividades físicas, mas são as práticas corporais no sentido mais amplo de prática como práxis humana, dessa ação humana sobre o mundo ligadas aos temas do corpo vamos dizer assim. Então conhecer um pouco a história da área e como esses grandes temas da área se organizam e aí tem um livro que para mim é muito caro, é muito forte na minha formação e que eu considero muito importante é o livro 'Metodologia do Ensino da Educação Física', que a gente chama com o apelido de Coletivo de Autores. Eu vejo que essa obra trouxe um olhar pra gente pensar as grandes manifestações da cultura humana, chamando aí de cultura corporal, ou como o próprio Valter Bracht chama, a cultura corporal de movimento (PF5).

Outro eixo destacado por essa formadora se referiu ao domínio específico das manifestações da cultura corporal de movimento. Assim sendo, a Professora Formadora 5 sublinhou:

Então um bom profissional de Educação Física ele teria de conhecer de uma maneira mais profunda o que? A ginástica, o esporte, a dimensão do jogo, as lutas... a dança está a maior briga com essa coisa de quem é que manda, mas as dimensões da dança assim como dimensão humana mesmo. Tenho visto entrar também no campo e que está muito ligado com a história da ginástica o próprio circo. Então são grandes temas da cultura humana que o profissional de Educação Física teria que dominar em profundidade. O que seria dominar em profundidade? Tem de conhecer elementos técnicos básicos dessas manifestações. Não é executar, é conhecer os elementos técnicos, mas pensando a técnica também na historicidade, porque eu não vejo a técnica como algo fechado aquele 'é assim e ponto final'. Um artista circense que tem uma trajetória de estudo corporal ele vai realizar um 'mortal' com uma determinada técnica diferente do ginasta. Aí historicamente vai se valorizar mais qual? A do ginasta, por estar ligado à ciência e tal e menos a do artista circense. Então o profissional da Educação Física, para se formar um profissional que vai trabalhar inclusive na escola, ele precisa conhecer que

ginástica e circo tem uma interlocução (...). Então eu acho que tem essa dimensão (PF5).

Esse trecho retirado da transcrição da entrevista com a Professora Formadora 5 é bastante rico em termos de detalhes do que significa o domínio dos saberes que compõem as especificidades da Educação Física para seu ensino na escola. Compreender os conteúdos significa não apenas assegurar o ‘*saber fazer*’ vinculado às práticas corporais, mas também todo o conjunto de conhecimentos que os reveste, o que significa, ainda dentro da perspectiva apresentada por essa entrevistada, ter um olhar para o ensino dos elementos técnicos das manifestações corporais também, envoltos dentro das compreensões socioculturais.

Ao procurar apresentar propostas de superação da tradição de ensino da EF no Brasil, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam a abordagem das três dimensões dos conteúdos, conceitual, atitudinal e procedimental, como forma de assegurar o ensino não apenas de conceitos e aspectos teóricos, mas de valores e atitudes e também dos procedimentos e práticas vinculados ao saber fazer da área. A Professora Formadora 5 exemplifica a possibilidade de abordagem de diferentes aspectos das práticas corporais ao analisar o contexto do ensino do esporte. Para ela:

Eu comecei lá das ciências humanas, especificamente esses temas da cultura humana ligados às atividades corporais, às práticas corporais, então eu teria de conhecer, os currículos precisariam ter isso com uma certa abrangência, mas nós também não vamos conhecer todos os esportes dentro do currículo! Então as questões sociológicas do esporte na sociedade contemporânea, um profissional de Educação Física tem de conhecer! Pra ler esse fenômeno! (...). Tem um livro que eu gosto muito que é ‘Concepções de aulas abertas à experiência na Educação Física’, eles falam em estudar o esporte em 5 dimensões, por exemplo. O esporte como algo socialmente regulamentado, o esporte como algo a ser aprendido, porque já foi o tempo a gente achar que a aula de Educação Física era ficar falando sobre... ser aprendido no meu corpo, eu vivencio aquilo... o esporte como algo a ser refletido, o esporte como algo a ser assistido e o esporte como algo a ser modificado! Então você pensa no esporte e você amplia (PF5).

Finalmente, a Professora Formadora 5 ressaltou ainda alguns aspectos vinculados à subárea biológica que também compreendem o conjunto de saberes relacionados às especificidades da Educação Física. Para ela:

Eu acho que um aluno de Educação Física no seu curso ele tem que estudar também o desenvolvimento corporal pelo viés do biológico. A biomecânica do gesto assim, a cinesiologia do gesto. Entender como que dá a corporalidade em desenvolvimento, mas não pra depois na escola ficar trabalhando quase que terapeuticamente a lateralidade, eu não defendo muito esse trabalho na escola. Eu acho que quando alguém vinha pra mim e falava para eu trabalhar lateralidade porque ajudava o aluno a escrever depois... a lateralidade ela vai ser trabalhada na aula de Educação Física no contexto das atividades numa visão mais da complexidade do gesto... do que aquele ‘agora vamos

andar aqui’... Vamos andar aqui sim, mas eu não estou preocupada exatamente se ele está na direita ou na esquerda (PF5).

O Professor Formador 6 também salientou a divisão dos saberes específicos da Educação Física em eixos, vinculados às diferentes subáreas relacionadas a esse campo. Sendo assim, esse formador indicou:

Eu diria que ele precisa ter três coisas. Eu vou classificar isso em três grandes grupos. Eu diria que conhecimentos do ponto de vista do conceito sobre o objeto com o qual o professor vai atuar... o objeto é a Educação Física, o movimento... conceitos que vêm de diferentes áreas. Ah... que vem, por exemplo, das disciplinas ligadas ao funcionamento do corpo humano, que vem de disciplinas ligadas à questão desse movimento e do sentimento e do afeto que ele gera, enfim... ele precisa ter isso, ele precisa saber de fato de conceitos que são muito importantes pra atuação dele como professor (PF6).

Esse docente também exemplificou os saberes vinculados às especificidades da Educação Física por meio das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Segundo sua análise:

É importante que ele saiba oferecer possibilidades desse movimento, então pensando nos conteúdos propriamente ditos... pra mim eu estou pensando nos conteúdos da cultura corporal de movimento: jogos, danças, lutas, esportes, ginástica. E de como ensiná-los! Eu diria que, obviamente, o curso é que vai determinar o quanto de profundidade esses conhecimentos vão ter... até por conta da estrutura de que cada curso está montado. Agora, tem um outro conjunto... sobre como ensiná-los também (PF6).

Em suma, a Educação Física apresenta-se como campo com uma especificidade de saberes que não deve ser negligenciada pelos processos formativos, haja vista sua necessidade de apreensão tendo em vista sua importância central para a prática profissional. Apesar de grande amplitude e complexidade, os saberes voltados às manifestações corporais, à cultura corporal de movimento e aos diferentes aspectos das subáreas biodinâmica, sociocultural e pedagógica necessitam de grande domínio, fato que tem se constituído como um desafio importante que deve ser superado dentro da perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional tanto no campo acadêmico quanto no campo profissional.

A terceira nucleação de saberes está articulada com compreensões sobre a escola e o processo educativo de forma mais ampla. À ela, denominamos: “*Saberes vinculados às ciências da educação, à cultura escolar e ao campo educativo em sentido mais amplo*”. Como ressaltam Gauthier et al. (2013) esse conjunto de saberes a respeito do universo escolar é desconhecido pela maioria das pessoas que não são membras dessa categoria ocupacional. Esses saberes servem ainda como pano de fundo para as ações de todos os membros

socialização de forma semelhante dentro dessa categoria profissional (GAUTHIER et al., 2013). Nas palavras do Professor Formador 2:

Há um conjunto de conhecimentos que é específico do trabalho na docência que a gente precisa fazer o possível para que esses alunos da graduação se apropriem, ou seja, o que é escola, o que é o trabalho do professor, qual é a função do professor, qual é a função da educação, o que significa educação pública, não é? O que é o trabalho de Educação Física em outros campos de conhecimentos, não é? Na esfera não formal e etc. Acho que é importante que nossos alunos saibam isso (PF2).

Assim, para os professores formadores, compreender a função social da escola e como a Educação Física se insere nesse contexto é fundamental e deve ser assinalado como um conjunto de saberes a serem aprendidos e desenvolvidos pelo contexto formativo. Para o Professor Formador 2 é fundamental “*saber, ter uma certa concepção de escola, uma certa concepção de aprendizagem, uma certa concepção de sociedade, identificar o papel social da escola*”. De forma semelhante, o Professor Formador 6 também atestou que “*obviamente quando eu estou falando isso, se eu estou falando na escola, preciso ter saberes completamente associados a este contexto e às finalidades desse lugar né?*”. Nesse sentido, a Professora Formadora 3 explicitou:

Eu acho que a primeira coisa que ele precisa saber é o que é escola. Saber o conceito e reconhecer a escola como uma instituição que tem um papel social bastante forte na sociedade. Então, eu acho que pensando em licenciatura eu acho que esse é o carro chefe, então eu acho que conhecer a escola como uma instituição social e aí reconhecer a Educação Física como constituinte dessa instituição. O que eu percebo muito é que a gente vê caminhos paralelos né? A Educação Física caminha por um lado, a escola por outro e eu acho que um papel principal aí é que o aluno reconheça que a Educação Física está dentro da escola, portanto eles têm um objetivo em comum. Onde está a especificidade da Educação Física nesse objetivo comum? Eu acho que isso é a questão chave (PF 3).

Segundo a Professora Formadora 3, muitas vezes, os professores de Educação Física não compreendem claramente as funções sociais da escola e acabam por não inserir esse componente curricular dentro dessa perspectiva mais ampla no que corresponde pertencer ao campo educativo. Essa conduta acaba por confluir em parte das ações que invariavelmente apresentam-se por meio de processos de deslegitimação da EF na escola. Como destacado por ela: “*antes de eu pensar em Educação Física eu preciso pensar em escola, que é o lugar que ela está alocada. E então qual é o papel social da Educação Física dentro do papel social da escola? A coisa vai afunilando pra isso*” (PF3). Em sentido semelhante, a Professora Formadora 4 considerou:

Eu penso que, na minha visão, precisa ter um compromisso social mesmo. Eu acho que essa coisa do papel social é importante na medida em que você tem

que ter um compromisso... porque o que move um professor a dar aula? Isso eu converso bastante com os meus alunos... no sentido de ter um compromisso. Então se você é profissional, você tem um papel social e você desenvolve esse seu papel e você desenvolve essa sua profissão num contexto maior. Então esse compromisso social, ético eu acho que é uma coisa extremamente importante (PF4).

A Professora Formadora 7 compreendeu que o domínio dos saberes mais amplos acerca do funcionamento do sistema educativo e de como o campo profissional está baseado permite uma postura mais ativa por parte do professor de Educação Física. Para ela, essa característica possibilita também superar a lógica da reprodução, assimilando processos que são mais autorais e ativos dos docentes. Ela ainda destacou:

Para que ele não seja professor reprodutor, mas que ele consiga ser um professor que transforme a sua prática e a partir desse posicionamento claro desse corpo de conhecimentos, que ele vai ter conhecimentos gerais e técnicos também, porque são importantes... mas a partir desses conhecimentos, desse corpo de conhecimentos que ele vai construindo, vai desenvolvendo as suas competências, as suas habilidades né? O conjunto de concepções também que ele tem sobre educação, sobre sociedade, sobre formação humana, que é a partir disso que ele vai tomar as suas decisões, que ele vai pôr em prática a sua ação pedagógica (PF7).

A amplitude de formas de manifestação dos saberes oriundos do campo educativo se traduz como um desafio para seu processo de compreensão aos professores em formação. Mesmo que o campo educativo não possa ser entendido como um contexto totalmente desconhecido dos professores em formação (TARDIF, 2012a), haja vista suas experiências advindas de processos de socialização primária que marcam suas práticas e ajudam na estruturação de seu *habitus*, a compreensão desse campo em um sentido de socialização profissional (GAUTHIER et al., 2013) exige o desenvolvimento de inúmeras estratégias que buscam concretizar esse processo. É necessário haver certo comprometimento ético para com esse intento o que, nas palavras de Contreras (2002), pode ser estabelecido por meio da obrigação moral. Desse modo, o Professor Formador 6 apresentou a visão de que esse conjunto de saberes estão relacionados com a “*atitude desse professor, e eu estou chamando de atitude as questões que estão ligadas, por exemplo, à questão da profissionalidade dele. Por exemplo, compromisso com a profissão, ética na sua prática, responsabilidade com a profissão e com o espaço onde ele vai atuar*”. Nessa mesma direção, a Professora Formadora 5 destacou:

O profissional de Educação Física ele precisa dominar os saberes da educação, e aí os saberes da educação são muito amplos! Mas pensar essa profissão como profissão... tem muitos estudos sobre a profissão docente... então ele precisa dominar isso. Ele precisa dominar esse conhecimento inclusive das políticas públicas em Educação. Então como que são regidos aí os diferentes sistemas educacionais com o qual eu vou trabalhar? Como que é o sistema estadual no qual eu vou me inserir? Se eu quero imaginar minha

carreira docente eu preciso conhecer esse sistema. Na faculdade ele vai ter uma visão mais geral, mais pra que ele seja instigado a pensar: 'Então eu entrei num município como docente eu tenho que ler tudo do município em termos de política, tudo, plano de carreira e tudo mais'. E também essa visão que a educação pode dar sobre a psicologia, por exemplo... sobre a psicologia da educação e do desenvolvimento... com a sociologia da infância hoje (PF5).

Por fim, houve ainda a explanação por parte dos professores formadores de um conjunto de saberes que perpassam as experiências e vivências dos sujeitos inseridos no processo de desenvolvimento do trabalho docente. Denominamos esse último aspecto de *“Importância fundamental das experiências e do saber experiencial para a formação e a prática profissional na docência”*. Apesar de nem sempre utilizarem o termo ‘experiência’, os entrevistados reforçaram em diversos momentos a necessidade de se compreender e se desenvolver saberes ligados à prática, reconhecendo os desafios e as limitações de papel da formação nesse processo, uma vez que esses saberes tem a característica de serem forjados na prática profissional. Nesse sentido, a formação poderia oferecer subsídios para a apropriação desses saberes, desde que estivesse baseada em perspectivas que valorizem a prática como *lócus* de produção de saberes.

Tardif (2012b) salienta que os estudos vinculados ao movimento de profissionalização do ensino tem procurado compreender o valor e a importância da prática profissional como fonte de saber da experiência. Para o autor, os saberes da experiência podem ser considerados como o fundamento da competência profissional. Sendo assim, ele ainda salienta que é por essa razão que uma perspectiva profissional de formação está ancorada na prática profissional, não de forma a negar os conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos, mas para “coloca-los a serviço do aprendizado da prática profissional e da aquisição do saber de experiência” (TARDIF, 2012b, p. 28).

Sendo assim, alguns formadores refletiram sobre a importância de se considerar os saberes vinculados às experiências como eixo central de desenvolvimento da prática no contexto da formação. Uma formação profissional qualificada deveria estar engajada em compreender os saberes experienciais, suas fontes de aquisição, formas de mobilização e propostas de desenvolvimento. O Professor Formador 2, por exemplo, afirmou que *“há um campo de conhecimentos que a gente pode chamar de saberes da experiência”*. Para esse participante, é fundamental que a formação possa estar articulada com a realidade da prática profissional para que esse tipo de saber possa ser “alimentado” e “construído” durante os processos formativos. Assim, ele ainda considerou: *“o mais importante é se a gente pudesse conseguir nutrir a formação inicial com esses conhecimentos que os professores que estão*

trabalhando possuem lá na prática, ou seja, entender a escola efetivamente não como espaço em que eu vou lá aplicar algo” (PF2).

Segundo Tardif (2012a) os atuais estudos com relação aos saberes dos professores e seus processos de socialização apresentam fortes indícios de que os saberes adquiridos durante toda a trajetória pré-profissional, composto pelos processos de socialização primária e escolar, tem forte peso na origem das fontes de saberes e de sua natureza. Nesse sentido, a compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser mobilizados nos processos de socialização profissional no exercício do magistério apresenta forte vínculo com as experiências dos sujeitos engajados nesse processo (TARDIF, 2012a).

A Professora Formadora 5, apresentou uma breve síntese sobre a importância dos diferentes saberes docentes e como a formação profissional deve procurar compreendê-los em suas características e especificidades. Baseando-se nos postulados de Maurice Tardif, ela ainda enfatizou a importância dos diferentes processos de socialização para a constituição dos saberes experienciais dos professores. Nesse sentido, ela constatou:

Se a gente pega os estudos aí, principalmente do Tardif né, sobre saberes docentes... o livro dele que a gente usa muito: ‘Saberes docentes e formação profissional’, eu gosto muito daquele quadro que ele apresenta dos diferentes saberes. Então, saberes que vem da sua própria experiência de vida, ali da socialização primária, os saberes que vem da sua vida escolar, da sua história escolar. Ele coloca os saberes da profissão, que são os saberes da sua formação profissional na relação com as instituições e a gente poderia pensar tanto na inicial quanto na continuada. Os saberes provenientes dos materiais... as produções de materiais didáticos e tudo mais. E os saberes mesmo da sua própria ação profissional, na sua prática profissional. Quer dizer, tudo isso está muito relacionado... eu vejo que a formação do professor ela passa muito por todos esses saberes. Eu acho muito rico esse quadro que ele dá... eu discuto isso com os alunos também (PF5).

Em suma, para ensinar Educação Física na escola de forma qualificada e comprometida com o processo de profissionalização do ensino é fundamental que possamos compreender os diferentes saberes que compõem a profissão, bem como suas diferentes fontes de aquisição e desenvolvimento. Os professores formadores destacaram importantes nucleações de saberes vinculados à diferentes orientações ligadas aos aspectos didáticos e pedagógicos, às especificidades da Educação Física, aos contextos educativos da cultura escolar e também às experiências que se configuram como centrais à construção dos saberes docentes. Como salienta Tardif (2012a), diferentes saberes, a exemplo dos da formação profissional, dos disciplinares, dos curriculares e dos experienciais, compõem o denominado ‘saberes profissionais dos professores’. Esses saberes necessitam de diferentes fontes de aquisição, as quais estão longe de serem restritas apenas ao contexto da formação, apesar da grande

importância do campo acadêmico nesse processo. Dessa forma, podemos compreender que esse conjunto de saberes podem ser entendidos como plurais, compósitos e heterogêneos, fortemente vinculados à prática profissional, além de serem sincréticos, cuja coerência é, fundamentalmente, pragmática e biográfica (TARDIF, 2012a).

Dentro desse contexto, um dos maiores desafios se transfigura nas formas com que o campo acadêmico se apropria desses diferentes saberes para compor os processos formativos que possam estar fortemente alicerçados nas práticas oriundas do campo profissional. Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) apresentam a preocupação em compreender os diferentes saberes, bem como as competências e habilidades necessárias ao exercício da prática profissional no ensino. Segundo esse documento oficial:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015, p. 25).

Perrenoud (2002) reforça que no âmbito da formação inicial é fundamental ensinar um conjunto de saberes profissionais compreendidos em sentido amplo, expandindo-se os saberes teóricos, advindos das ciências da educação, bem como os saberes procedimentais derivados. É importante compreender também os saberes que são transmitidos pela cultura profissional, além dos estabelecidos pela formalização dos saberes da experiência, usualmente implícitos até que se haja o desenvolvimento de processos de compreensão. O autor considera ainda que os saberes vinculados à prática profissional estão atualmente no centro dos trabalhos que investigam as especialidades dos professores e permitem identificar elementos que não possuem *status* científico, mas cuja validade sustenta boa parte das ações profissionais. Sendo assim, os processos de elaboração de currículos na formação inicial de professores devem privilegiar os saberes vinculados ao campo profissional, uma vez que “esses saberes merecem uma consideração mais ampla. A tarefa não é fácil. Enquanto as teorias eruditas são encontradas nos livros e defendidas por grupos de pressão, os saberes dos profissionais não possuem a mesma legitimidade e visibilidade (PERRENOUD, 2002, p. 75).

Como salienta Tardif (2012a, p. 234), o trabalho docente “deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Nesse sentido, a formação profissional deve alicerçar seus fundamentos em diferentes formas

e estratégias que busquem não apenas compreender os saberes docentes, mas elucidá-los à luz do processo de formação profissional. Trata-se de um grande desafio, pois como reconhece Perrenoud (2002, p. 75): “no caso dos saberes múltiplos mobilizados em uma prática profissional, é muito mais difícil estabelecer uma referência, pois as práticas de uma mesma profissão formam uma *aura nebulosa*, no seio da qual a diversidade é a regra”.

Essas dificuldades em se compreender os saberes docentes se traduz, em parte, devido a própria complexidade proveniente da prática educativa. Como salienta Schön (1983) a prática profissional é composta por inúmeras situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores as quais exigem uma diversidade de saberes para sua compreensão e intervenção qualificada. Nesse sentido, para se compreender a prática dos professores, mais do que proposições legais, reflexões teóricas aprofundadas e hierarquizações que compõem os sistemas educacionais, é preciso valorizar o que de fato os profissionais sabem e fazem, ou seja, compreender a docência como um trabalho e o professor como um trabalhador profissional.

Historicamente, a análise sobre o ensino ilustra que muitas vezes ele foi concebido como uma atividade na qual qualquer pessoa era capaz de exercer, desde que tivesse um mínimo domínio de conhecimentos para serem ensinados. Com efeito, durante muito tempo, ser professor não era compreendido como um trabalho reconhecido, de forma que frases do tipo: “*mas você trabalha ou só dá aulas?*”, ainda podem ser encontradas no senso comum. Foi preciso um intenso movimento que buscasse questionar tais compreensões equivocadas e valorizasse o trabalho docente e a emergência de uma cultura profissional. Essa perspectiva, como temos analisado, é denominada de profissionalização do ensino.

O relatório apresentado pelo “*Holmes Group*” já apontava que os professores carecem de saberes profissionais fundamentais (HOLMES GROUP, 1986). Gauthier et al. (2013), por sua vez, afirmam que a definição de um *corpus* de saberes válidos para a prática profissional dos professores, além de permitir a profissionalização do ensino, é importante pois possibilita uma melhor orientação daqueles que a exercerão, ou seja, apresenta implicações fundamentais para a formação de professores. Trata-se definitivamente de se compreender a docência como um “ofício feito de saberes” que requerem profissionais qualificados para seu exercício, de forma a valorizar o trabalho docente como núcleo gerador de sentidos e significados para sua profissão (GAUTHIER et al., 2013).

Sendo assim, de acordo com Gauthier et al. (2013), embora muitas pesquisas de diferentes vertentes têm sido realizadas com relação aos conhecimentos de base para o ensino, a determinação desse repertório específico deve ser feita a partir da análise do trabalho docente. Ora, uma vez que este repertório de saberes é utilizado na prática pelos professores, as análises

devem ser realizadas a partir do que os docentes realmente fazem ao longo de suas ações profissionais (TARDIF, 2012a), ou seja, é preciso desvelar os seus saberes.

Emerge, desse contexto, a compreensão de saberes docentes, entendidos como uma possibilidade de representação dos conhecimentos de base para a profissão dos professores. Tardif (2012a) compreende os saberes em um sentido amplo, no qual estão representados os conhecimentos, as práticas, as competências e as habilidades necessárias para o exercício profissional da docência. Busca-se assim superar a visão de que para ensinar é preciso apenas de conhecimentos científicos. De acordo com o autor, os saberes podem ser considerados como “formado pelo amálgama, mais ou menos, coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012a, p. 36).

Gauthier et al. (2013) apresentam a mesma tipologia dos saberes, ampliando-a, bem como ressignificando alguns aspectos, como: *saberes disciplinares*, produzidos pelos pesquisadores e cientistas das disciplinas acadêmicas; *saberes curriculares*, vinculados aos programas de ensino, currículos, propostas pedagógicas, diretrizes institucionais, livros didáticos, entre outros; *saberes das ciências da educação*, os quais permeiam a maneira do professor existir profissionalmente, vinculando-se às correntes científicas e orientações teóricas; *saberes da tradição pedagógica*, relacionados à tradição histórica do que é ensinar, passado a cada geração de forma empírica; *saberes experienciais*, os quais se referem às experiências pessoais de cada professor e como eles as ressignificam cotidianamente no exercício de seu trabalho; *saberes da ação pedagógica*, vinculados às formas de tornar público os saberes da experiência, por meio de cursos, falas, rodas de conversa, etc.

Em suma, a compreensão dos saberes docentes permite uma maior apropriação das relações encontradas durante a prática profissional. Entretanto, se na prática, como apontou Schön (1983), emergem uma série de problemas cujas respostas precisam ser oferecidas no momento em que acontecem e que, na grande maioria das vezes, fogem aos pressupostos científicos, os saberes docentes permitem compreender a fonte desse conjunto de ações, valorizando, sobremaneira, o trabalho dos professores.

Para isso, como temos defendido, é necessário outro tipo de racionalidade, uma vez que a racionalidade técnica, baseada no “aplicacionismo” de teorias não considera os professores como produtores de saberes apenas como aplicadores dos ditames e postulados científicos. Dessa forma, consideramos que a Epistemologia da Prática Profissional é fruto da compreensão das diferentes formas de mobilização dos saberes docentes vinculados à prática profissional. A perspectiva dos saberes docentes, por sua vez, compreende que a prática profissional é lugar de mobilização de um conjunto de saberes provenientes de diferentes fontes os quais produzem e

geram novos conhecimentos. Dessa forma, ao pensar a docência nos dias de hoje deve-se valorizar os contextos de prática profissional dos professores, compreendendo as fontes que geram os saberes profissionais, bem como é fundamental repensar a formação de professores, para que ela seja mais adequada no que se refere à valorização da profissão docente.

5.2.1.5 Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do “*agir na urgência e decidir na incerteza*”

Em termos de formação profissional para a docência, os aspectos ligados à Epistemologia da Prática, saberes docentes, valorização do campo profissional, profissionalização do ensino e racionalidade prática tem se configurado como um paradigma emergente às novas compreensões necessárias para se formar professores de forma mais qualificada e adequada às atuais demandas e exigências da contemporaneidade. Juntamente com esse arsenal de proposições paradigmáticas existe também a importância no que se refere a formação docente poder viabilizar processos de preparação que permitam aos futuros professores estarem cada vez mais preparados para atuarem no desafiante contexto atual, cujas características assinalam para a ampliação do volume de informações, uso ampliado e diversificado de tecnologias, necessidade de domínio sobre as inovações curriculares cada vez mais frequentes e, ainda, a importância de se compreender como agir profissionalmente em contextos de incertezas, urgências, singularidades e conflito de valores.

Nesse sentido, por uma lado, é fundamental que haja entendimentos mais adequados com relação ao conjunto de saberes necessários para a docência e que atuam como fundamentação e base para sua constituição como profissão além de toda a compreensão sobre sua constituição e desenvolvimento ao longo do tempo. Por outro lado, é fundamental que a formação docente ofereça subsídios que fomentem as competências e habilidades dos profissionais em formação para que eles desenvolvam a capacidade de tomada de decisão realizada de forma adequada. É prioritário também que o contexto formativo construa possibilidades concretas de aprendizagem sobre a realidade prática no campo profissional, bem como entenda o desenvolvimento das incertezas vivenciadas no cotidiano do trabalho. Finalmente, a formação deve possibilitar entendimentos no que se refere às situações desafiantes e singulares que revestem a docência de forma concreta, clara e fundamentada.

Essa assertiva encontra respaldo na literatura dentro do que se refere à importância de desenvolvimento da capacidade profissional dos professores para que eles sejam capazes de agir em momentos de urgência e decidir em contextos de incerteza (PERRENOUD, 2002; 2001b). Dessa forma, os profissionais devem ser capazes de tornarem-se praticantes reflexivos

que saibam atuar nas zonas indeterminadas de prática, as quais fogem dos cânones da ciência e são invariavelmente permeadas pelos instáveis contextos de incerteza, singularidade e conflito de valores (SCHÖN, 2000; 1994; 1987; 1983). Em síntese, trata-se de analisar a complexidade da docência e como essa característica fundamental que compõe a natureza do ensino requer novas compreensões em termos de posturas profissionais dos professores ao longo do tempo (HARGREAVES, 2003; 1994; HARGREAVES; FULLAN, 2012; 1992; SHULMAN, 1987b; 1983).

De posse desse quadro analítico, baseado nas transcrições das falas dos professores formadores entrevistados, compreendemos que parte da importância da formação profissional para a docência em Educação Física está configurada justamente em oferecer subsídios para que os alunos em formação consigam desenvolver essas competências e habilidades necessárias para atuar em contextos de urgência e incerteza e que requerem o exercício cotidiano de tomadas de decisões em uma diversidade de formas e situações as quais se apresentam como complexas e conflituosas. Não se trata apenas do domínio de uma série de saberes necessários para a atuação profissional, mas do desenvolvimento de uma postura ativa capaz de buscar pela resolução de problemas e pelo constante aprimoramento e atualização. Essa compreensão pode ser clarificada de acordo com a análise apresentada pelo Professor Formador 6:

*Uma outra possibilidade para superar parte desses desafios, em especial aqueles no que diz respeito à como tornar esses alunos mais agentes da sua própria história e da sua própria formação, seria, por exemplo... é... é que isso tem a ver com a minha formação como docente né... se eu consigo revisitar e ressignificar o que significa ser docente do ensino superior é muito provavelmente que eu trabalharia em uma outra direção do que não é essa que muitas vezes a gente acaba trabalhando, de maneira transmissível ou pouco colaborativa, dialógica com os alunos... enfim... mas uma ideia para isso está atrelada a essas políticas de formação, **tornar os alunos mais ativos na busca pelo conhecimento**, entende? (PF6, grifo nosso).*

Esse mesmo formador salientou em outro momento que “*tão importante quanto ensinar determinados conteúdos para os meus alunos, é ensiná-los também a serem proativos na aquisição de conhecimentos dos quais eu por uma demanda de tempo, de espaço não vou ter condição de oferecer*” (PF6). Ainda com relação a importância da proatividade dentro do contexto da formação profissional esse mesmo docente reiterou:

Por isso que eu digo que essa insuficiência na fala também é uma responsabilidade nossa. A formação talvez mais do que entender que ela devesse trabalhar com essa diversidade, essa imensidão de conteúdos, que nunca vai ser suficiente, fosse tão importante quanto isso fosse, é desenvolver nesse aluno a capacidade dele ser proativo, construtor do seu próprio conhecimento, entender como fazer isso, porque não adianta também eu dizer pra ele ‘olha, você precisa entender que você é um construtor do seu conhecimento’ se ele não tem ferramenta de como fazer isso! (PF6).

Essa competência vinculada à proatividade, bem como a capacidade de desenvolvê-la por intermédio do processo formativo foi também destacada por outros professores entrevistados. No geral, os docentes consideraram que durante a formação superior é preciso estimular o interesse dos alunos pelo campo profissional de forma que eles reconheçam tanto as dificuldades quanto as possibilidades apresentadas pela docência na Educação Física. Assim sendo, é fundamental que haja uma mudança de postura na busca pela atualização profissional e na preparação para o ofício docente. A Professora Formadora 7 reconheceu que esse é um grande desafio atual da formação profissional, o qual não apresenta soluções simples. Para ela: *“não é fácil, não tenho resposta também... ‘vamos fazer de tal forma que vai dar certo’, mas repensar essa forma de reorganização dos conhecimentos eu acho que ao longo prazo seria fundamental para se ter uma Educação Física na escola mais diferenciada”* (PF7).

Ainda segundo a Professora Formadora 7, propostas de transformação da lógica da formação profissional em Educação Física dentro do campo acadêmico devem perpassar o fomento pela alteração na postura do professor para que ele seja compreendido de forma mais ativa na construção de seu conhecimento. Nesse sentido, ela ressaltou: *“acho só que teria que... esse vínculo com o campo de atuação poderia ser ampliado... ser maior... isso desde o início do curso... mas isso é uma mudança de concepção da matriz curricular ou da forma de organização dessa matriz”* (PF7). A possibilidade em ampliação do vínculo com o campo profissional na formação é uma das iniciativas centrais com relação ao desenvolvimento da postura ativa e crítica do professor de EF. Nesse sentido, essa mesma entrevistada, ao considerar as propostas de transformação do contexto formativo, ressaltou:

Então a gente poderia partir de uma situação problema. De que modo a minha disciplina lá na fisiologia me ajuda a resolver esse problema? De que modo a história me ajuda? De que modo a filosofia me ajuda? Né? E os alunos têm uma dificuldade muito grande de fazer essa integração. Então, talvez se a gente começasse a fazer esse trabalho no início do curso, isso seria mais produtivo e poderia ajudar na mudança de postura lá na frente (PF7).

A Professora Formadora 4, por sua vez, apresentou uma crítica à organização disciplinar na qual a formação profissional tem sido baseada. Para ela, ao deixarem de compreender o sentido atribuído à certas disciplinas, os alunos acabam tornando-se mais passivos ao longo do processo formativo. Dessa forma, ela ainda considerou:

Os alunos me vem questionando assim: ‘Não, dá professora! Porque a gente tem umas disciplinas na faculdade que a gente não vê sentido’. Então parece que é uma coisa à parte, que as disciplinas estão destacadas da realidade profissional. Mas não! Na verdade, na hora que você olha essas disciplinas, elas poderiam dialogar sim com o seu campo profissional. Então quer dizer,

elas não existem na formação dentro do curso à toa, mas falta essa integração né? (PF4).

Sendo assim, podemos compreender que não basta apenas reconfigurarmos os currículos dos cursos de formação profissional e nem de abrangermos de forma mais efetiva o diálogo com a realidade prática do ensino nas escolas. É preciso que a formação fomente, estimule e desenvolva competências, capacidades e habilidades voltadas à postura ativa dos alunos em prol da ressignificação de seus saberes profissionais. A Professora Formadora 3 em um momento de seu discurso discorreu que, em sua visão, *“um papel importante é esse assim, de apresentar para os alunos efetivamente que lugar é esse que ele vai atuar quando estiver na prática”* (PF3). Todavia, em outro momento de sua fala, essa mesma formadora considerou:

Se a gente for pensar rapidamente, reformular o currículo é um caminho fundamental. Mas eu não sei se reformular o currículo com as mesmas pessoas resolve! Talvez a gente mude o nome da disciplina, mas eu mudo a forma, mas não o conteúdo. A prática talvez vai ser a mesma... isso eu estou falando dos professores desse curso, aqui na faculdade mesmo, eu não quero generalizar, mas é preciso repensar a forma com que nossos alunos se enxergam aqui dentro na formação né? (PF3).

Em seu conjunto, essas falas apontam para a necessidade de reestruturação da formação docente em Educação Física de modo a contemplar eixos mais significativos no que corresponde à valorização da postura discente ativa e crítica na produção de saberes. O anacronismo dos currículos formativos e sua lógica disciplinar, hierarquizada e permeada por processos que compreendem que os conhecimentos são muitas vezes tido como elementos ‘estanques’ e ‘inquestionáveis’, dificultam possibilidades concretas de transformação desse paradigma. A Epistemologia da Prática Profissional deve ser compreendida por meio desse processo de valorização do campo profissional, o qual necessita inicialmente de certa compreensão sobre como ele é desenvolvido para, em um segundo momento, possibilitar a atuação de modo efetivo e em consonância com as responsabilidades profissionais necessárias para o exercício da docência na escola. Portanto, cada componente curricular deveria ser capaz de oferecer proposições de relação efetiva com os contingentes do campo profissional. Além disso, é fundamental que se ampliem as formas de trabalho interdisciplinar no interior dos processos formativos, articulando diferentes áreas do conhecimento sobre a perspectiva dos desafios e incertezas da prática profissional.

Segundo Imbernón (2011), a mudança de concepção do papel do professor e sua postura crítica e propositiva na atuação profissional requer que sua formação esteja em consonância com essa abordagem. Para o autor, a concepção do professor como um aplicador de técnicas baseado na racionalidade técnica requer um tipo de modelo de desenvolvimento profissional

orientado para a disciplina e pelos métodos e técnicas de ensino. Todavia, caso a compreensão seja a de um profissional crítico e reflexivo, a orientação será designada por meio do desenvolvimento das capacidades de processamento de informações, análises e reflexões críticas, diagnósticos da realidade, estímulo à decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2011). Nesse intuito, o autor ainda considera:

(...) a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Torna-se fundamental compreendermos que a formação docente (tanto inicial quanto continuada) deveria estimular a proatividade e o protagonismo para a apreensão da realidade prática profissional, tendo em vista um processo mais coerente de desenvolvimento do trabalho. É preciso compreender que dentro do campo acadêmico, a Epistemologia da Prática Profissional ligada à racionalidade prática deve tornar-se o eixo central de articulação do processo, o qual está embasado no desenvolvimento de uma postura reflexiva em diferentes momentos. É por meio da reflexividade advinda das compreensão e da análise da prática profissional que o *habitus* pode ser reconfigurado de forma à permitir a mobilização de esquemas que favoreçam a tomada de decisões e a atualização profissional através de posturas de busca pelo desenvolvimento dos saberes profissionais.

Perrenoud (2002) reforma a importância de se articular a postura reflexiva com as estratégias de análise das práticas no contexto da formação como forma de reconfiguração do *habitus* tendo em vista o desenvolvimento do ofício docente sob a égide da profissionalização. Imbernón (2011, p. 55), por sua vez, salienta que o eixo fundamental do currículo na formação docente deve ser voltado para “o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária”.

Desse modo, a prática profissional não deve ser compreendida apenas como contexto de aplicação de um amplo arsenal de conceitos e teorias previamente estudados e apreendidos, mas também de fundamentação e sistematização de saberes que são possíveis de serem desenvolvidos justamente por estarem sendo construídos nas situações práticas as quais por serem singulares (SCHÖN, 2000; 1994), requerem a postura reflexiva e a capacidade de proatividade latente. Como nos lembra Franco 2008, p. 114) “na lógica das práticas, há emergência e urgência”, conceituação fortemente discutida e analisada por Perrenoud (2001b).

Ora, consideramos que agir de forma clara e reflexiva em situações de urgência que emergem na prática profissional e decidir por meio de processos de tomada de decisão adequadamente estabelecidos em momentos de incerteza reiteradamente presentes no trabalho docente são elementos fundamentais para a concretização da postura profissional. Essas assertivas requerem que haja o desenvolvimento do *habitus* profissional por meio de estratégias diversas estabelecidas tanto na formação como na prática pedagógica.

Assim sendo, corroboramos com Tardif e Lessard (2014; 1999) quando os autores salientam que parte substancial da prática profissional exercida pelos professores pode ser denominada de “*trabalho não codificado, ou flexível*”. Insere-se nesse perspectivas as características variáveis das ações, as quais compõem processos de indeterminação, incerteza e imprevisibilidade presente na prática profissional e seus elementos informais. Para os autores, o trabalho docente é desenvolvido em um ambiente altamente complexo, no qual não é possível ter o controle de todas as ações, tais como as intercorrências, emergências, processos de interação com alunos, entre outros processos até certo ponto artísticos presentes nesse ofício. Por isso, consideramos que uma vez não ser possível ter o controle de todos os elementos presentes na prática profissional, o desenvolvimento de posturas proativas de para o exercício do trabalho docente é condição fundamental para o bom andamento desse processo.

Esses elementos não codificáveis e flexíveis presentes no trabalho docente permitem assegurar que a prática profissional é altamente complexa e exige a tomada de decisões de forma deliberada e sucessiva em diferentes graus de importância e necessidade. Como enfatizam Hargreaves e Fullan (2012, p. 5, tradução nossa): “tomar decisões em situações complexas é tudo o que caracteriza o profissionalismo”. De modo semelhante, Schön (1983) também salienta:

Na perspectiva da Racionalidade Técnica, a prática profissional é um processo de *resolução* de problemas. Os problemas de escolha ou de decisão são resolvidos através da seleção, a partir dos meios disponíveis, daqueles que melhor se adequam aos fins estabelecidos. Mas, com essa ênfase na resolução de problemas, nós ignoramos a *definição* de problemas, o processo pelo qual nós definimos as decisões a serem tomadas, as finalidades a serem atingidas, bem como os meios nos quais eles podem ser escolhidos. Na prática do mundo real, os problemas não se apresentam ao praticante como coisas dadas (SCHÖN, 1983, p. 39-40, tradução nossa, grifos do autor).

Todavia, apesar de partilharmos dessa compreensão que assegura a complexidade e a singularidade do trabalho docente, também corroboramos com Tardif e Lessard (2014; 1999) quando os autores afirmam que boa parte da prática profissional dos professores pode ser denominada de “trabalho codificado”. Nessa perspectiva, encontram-se todos os elementos que caracterizam a prática docente em termos de regulações, organizações e estruturas. Os

autores compreendem que existem algumas rotinas e tradições cristalizadas que são diariamente realidades pelos professores, isto é, parte do trabalho docente é desenvolvida por meio da repetição de ações e concretização de sequências previamente estipuladas. Além disso, condicionantes como o controle da profissão, o tempo e suas restrições, o planejamento e a burocratização reforçam a ideia de certa previsibilidade das ações e de racionalização da atividade profissional.

Dessa forma, assumimos que enquanto parte do trabalho docente se traduz na resolução de conflitos e incertezas provenientes da prática e suas múltiplas singularidades, outra parte é configurada em meio à previsibilidade de ações previamente estabelecidas, as quais são desempenhadas dentro de uma certa rotina e estruturação seguindo determinados padrões ou fugindo da previsibilidade dentro de uma margem pequena de variabilidade. Em uma figura de linguagem metafórica, podemos considerar que o professor não desempenha apenas a função de *'bombeiro'* no sentido de apaziguar a emergência de *'focos de incêndio'*, vinculados aos problemas oriundos da prática e que são provocados pelas situações de incerteza, singularidade, conflito de valores, complexidade e urgência de resolução que inevitavelmente fazem parte de seu agir profissional cotidiano.

Se, por um lado, em diversos momentos o planejamento não sai conforme o estipulado e uma série de condicionantes convergem para a necessidade de se tomar decisões em contextos de incerteza, bem como agir em momentos de urgência, por outro lado, em uma série de ocasiões cotidianas as rotinas saem conforme o planejado e as situações navegam dentro de uma margem de variabilidade muito pequena que não podem ser consideradas como elementos totalmente novos ou que requerem grandes decisões ou conflitos. É justamente por navegar dentro desse *continuum* ora mais previsível e menos complexo, ora muito mais imprevisível e extremamente complexo que a docência requer uma postura profissional capaz de possibilitar a proatividade e a capacidade analítica dos professores.

Evidentemente, competências, capacidades e habilidades ligadas à alguns aspectos tais como a perspicácia, o jogo de cintura, a proatividade, o desenvolvimento de processos de tomada de decisões de forma rápida, precisa e acertada, bem como a possibilidade de analisar as situações e empreender às escolhas mais acertadas dentro das condições estabelecidas não devem ser aprendidas apenas no que se refere à formação profissional inicial. De fato, parte significativa desse processo é desenvolvido no exercício da prática profissional e compõe o desenvolvimento profissional dos professores ao longo do tempo. Entretanto, os contextos de formação profissional e o campo acadêmico como um todo deveriam fomentar que tais aspectos pudessem ser melhores desenvolvidos dentro dos currículos dos processos formativos, os quais

necessitam de estruturações menos anacrônicas e mais alicerçadas na prática para sua concretização.

Desse modo, consideramos que as propostas de inovação curricular, seja qual for o mote para sua elaboração, devem permear o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades dos alunos em formação que os permita desenvolverem formas mais proativas de compreensão dos saberes que alicerçam a profissão no ensino. Apesar de desafiante, essa necessidade se articula de modo mais perene com as complexidades que revestem a prática pedagógica cotidiana e toda suas representações, ações e intenções ao longo do tempo. Apesar de poder ser aprendida durante a realização do próprio trabalho é preciso cotejar as necessidades que a formação apresenta para que ela também possa viabilizar a efetividade desse processo.

5.2.1.6 As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física

Finalmente, a última subcategoria de dados oriundos das possibilidades de compreensão de prática e sua racionalidade epistêmica dentro do contexto formativo está relacionada com a reflexão acerca das especificidades da Educação Física e como elas devem perpassar os processos de formação docente para sua efetivação. Assim, procurou-se compreender de que forma as práticas corporais e a cultura corporal de movimento podem estar integradas aos processos formativos na EF segundo os professores formadores entrevistados. Esse contexto apresenta-se como central, uma vez que parte significativa das análises dos participantes convergiu para a importância que as especificidades da EF apresenta para a consolidação da formação profissional qualificada. Além disso, foi também ressaltado as dificuldades desse processo, tendo em vista a grande magnitude de práticas corporais existentes e a amplitude de possibilidades de ensino das manifestações da cultura corporal de movimento no interior do processo formativo.

Nesse sentido, segundo a Professora Formadora 7, é preciso que se compreenda a complexidade com que a formação na Educação Física deve estar baseada. Para essa docente: *“é uma formação que eu penso que ela é complexa, a formação em Educação Física. Aliás, a formação do professor, eu penso que ela é complexa! E a Educação Física, nós vamos ter as nossas particularidades dentro desse contexto”* (PF7). Ainda para essa formadora:

O professor de Educação Física, eu entendo que ele é um profissional que tem como função precípua integrar o aluno na cultura corporal de movimento de forma que esse aluno possa se apropriar criticamente dessa cultura, dessa parcela da cultura humana e que tenha condições também de não só usufruí-la, mas também de transformar essa cultura (PF7).

De acordo com o Professor Formador 1, a concepção de cultura corporal de movimento, a qual se liga à valorização dos aspectos pedagógicos e socioculturais no interior do processo formativo para a docência na Educação Física, é a que mais se coaduna com uma formação profissional crítica e reflexiva, capaz de possibilitar que os docentes tornem-se profissionais que dominem as especificidades de sua área de atuação. Para ele, o campo acadêmico, ao empreender sua análise com relação ao perfil do profissional a ser formado, deveria ter claramente estabelecido a importância das manifestações corporais para o trabalho pedagógico nas escolas. Nesse sentido, ele ainda considerou:

Qual profissional nós vamos formar? Bem, de qualquer jeito, aquela formação que nós tínhamos um bom técnico trabalhando nas escolas com os chamados lá “quarteto fantástico”⁸⁸, trabalhava muito bem. E depois deixou de trabalhar porque a ideia era trabalhar outras questões, tratar de outras vertentes na Educação Física e, muitas vezes, como a gente não tinha um norte e foi o momento que eu também fui pra escola, pra onde a gente vai? Se eu não posso trabalhar essencialmente o esporte dentro da escola mais? Se eu preciso olhar para a cultura corporal de movimento, para essa ideia toda do ser humano dentro das suas diversidades, entender isso, ter um plano individualizado para atender a alguns sujeitos e trabalhar com essa ideia da diversidade, de incluir o sujeito respeitar as individualidades e no tecnicismo a gente não aprendia isso. Qual o profissional que eu vou formar? Então a gente volta nessa circunstância de novo. É um profissional que tem que entender não só do seu corpo em si, mas tem que entender do ser humano, tem que se apropriar do seu corpo mas entender como fazer isso dentro de um contexto social... histórico e social, né? (PF1).

Não temos como objetivo realizar um grande inventário acerca do processo de ensino e aprendizagem das manifestações da cultura corporal nos currículos dos cursos de formação de professores pois, embora essa seja uma iniciativa bastante pertinente, fugiria dos objetivos centrais da presente tese. No entanto, consideramos que a problematização ressaltada pelo Professor Formador 1 se apresenta como uma das questões mais importantes atualmente tendo em vista a consolidação da legitimidade social da Educação Física dentro da cultura escolar brasileira. Por isso, discorreremos sobre essa questão, baseados em referenciais teóricos advindos de estudos culturais no campo da Educação Física, em outro texto (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017). Nesse estudo, ao analisarmos a possibilidade de utilização de diferentes estratégias vinculadas à Análise das Práticas (AP), compreendemos que elas podem ajudar no duplo processo de contribuição tanto para a formação docente quanto para a valorização da

⁸⁸ Forma de denominação pejorativa ao nomear as práticas corporais mais presentes no âmbito escolar brasileiro, sendo todas representadas por algumas modalidades esportivas coletivas, a saber: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

prática pedagógica e, conseqüentemente, engendrar novos sentidos e significados às ações profissionais que permitam desenvolver a legitimidade social da Educação Física na escola.

Essa problematização se refere de forma consolidada à um forte vínculo com certas tendências pedagógicas que o ensino da Educação Física apresentou na escola durante seu processo de desenvolvimento no Brasil. Assim, historicamente, o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física sofreu inúmeras críticas, quer fossem fundadas na reprodução dos movimentos ginásticos, ou nas concepções higiênicas e eugênicas, quer fossem voltadas para o rendimento esportivo com a valorização da prática de algumas modalidades esportivas (BRACHT, 2010). Tais pressupostos fazem parte do contexto histórico da Educação Física e foram largamente debatidos pela área.

Com o advento dos movimentos que renovaram as fundamentações teóricas que subsidiavam a Educação Física, sobretudo a partir de meados dos anos de 1980, novas perspectivas passaram a desempenhar papéis importantes em sua estruturação didática, como, por exemplo, a preocupação com a formação do professor para atender as demandas educacionais e a prática pedagógica diante de um conteúdo escolarizado, para além do esporte. Entretanto, Bracht (2010) salienta que muitas dessas propostas emergentes na década de 1980 e que atualmente são consideradas parte integrante da composição de aportes norteadores para a Educação Física brasileira, ficaram restritas apenas ao nível das proposições teóricas (campo acadêmico). Em diversos contextos vinculados ao campo profissional (educativo), as práticas permaneceram alocadas nas antigas perspectivas, carregando de forma pouco veemente as ‘marcas’ das proposições advindas do movimento renovador da área.

Ainda segundo Bracht (2010), um dos indicativos que se tem sobre esse fato ocorreu em torno de que parte das críticas à perspectiva tradicional, advindas do meio acadêmico, foram proferidas sem haver proposições claras e coerentes que compreendessem a prática profissional dos professores em seus diversos contextos de atuação, não se isentando desse cenário possíveis deficiências dos cursos de formação, evidentemente. O mote desse dilema é um dos fatores que mantém o reconhecimento de que a Educação Física no Brasil apresenta pouca legitimidade social, sendo muitas vezes entendida como uma ‘atividade’ e não um ‘componente curricular obrigatório’ que pode implicar na aprendizagem. Esse aspecto se coaduna com a herança histórica da área e seu esforço em romper com aquilo que se constituiu historicamente na chamada “crise de identidade”, ou seja, a deflagração de posições diferenciadas a respeito do campo e do objeto de estudo da Educação Física.

Nesse sentido, historicamente, a proposição de currículos vinculados à perspectiva tradicional-esportiva (BETTI; BETTI, 1996), longe de oferecer pressupostos críticos e

reflexivos vinculados ao referencial da cultura corporal de movimento, ao menos apresentava claramente os conteúdos a serem trabalhos e a forma de desenvolvimento do trabalho docente nas aulas de Educação Física, apesar de sua lógica vinculada ao movimento de esportivização e ao modelo de ensino ‘artesanal’ para essas práticas. A transformação das bases curriculares no campo formativo para os currículos de orientação técnico-científica (BETTI; BETTI, 1996), apesar de oferecer uma ampliação dos pressupostos científicos, baseados em evidências elaboradas pela ciência, ao academicizar a formação, acabou por desvalorizar a forma de se trabalhar com as práticas corporais no interior do campo profissional nas escolas. Esse processo gerou uma ‘lacuna’ para a prática profissional, justificada por alguns autores pela máxima do *“entre o não mais e o ainda não”* (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; 2009).

Segundo Rufino Benites e Souza Neto (2017), em termos históricos o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física sofreu inúmeras críticas, haja vista os processos de desvalorização pelos quais esse componente curricular passou ao longo do tempo. Essa situação pode ser compreendida por uma série de ações, a exemplo da possível retirada dessa disciplina no currículo do Ensino Médio e o debate aflorado a partir dessa situação. Sendo assim, buscando ressignificar essas perspectivas e apresentar possibilidades de transformação dessa problematização, consideramos que:

A valorização dos saberes dos professores como núcleo gerador de sentidos de suas práticas pode ser uma das possibilidades de reversão do quadro apresentado, embora destaque-se que há toda uma conjuntura altamente complexa que repercute no desenvolvimento profissional docente e que também deve ser levada em consideração. Portanto, é dentro dessa perspectiva que o trabalho docente assume um estatuto fundamental. Nesse sentido, compreende-se que enquanto parte dos saberes dos professores advém de diferentes fontes tais como a formação, a experiência e o currículo (os quais apresentam importantes implicações no processo de construção do conhecimento), outra parte é gerada durante o desenvolvimento da prática profissional. Esta, por sua vez, engendra um amálgama de construção, mobilização e ressignificação de saberes que são fundamentados a partir da epistemologia que se ancora na prática (...) e é alicerçada no *habitus* profissional (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017, p. 400-401).

De acordo com os professores formadores, a relação entre teoria e prática no interior da formação exige que se compreenda as manifestações da cultura corporal de forma mais ampliada, as quais carregam em sua natureza e constituição tanto aspectos vinculados ao desenvolvimento de atividades, do movimento e da ação em si, quanto de construções sociais e históricas que as legitimam sob o ponto de vista conceitual, teórico e cognitivo. Para a Professora Formadora 5, a compreensão de modo mais perene sobre a importância das manifestações da cultura corporal de movimento requer mudanças consideráveis na lógica que

tangencia a formação de professores. Deve-se buscar maior articulação entre teoria e prática e desenvolver olhares críticos e reflexivos voltados à complexidade de perspectivas arroladas às práticas corporais para seu ensino de modo qualificado na escola. Para essa professora:

A relação teoria e prática é um eixo fundamental. E outro seria isso, romper com essa visão muito simplista das práticas corporais. Esse é o nosso grande objeto de estudo! Romper com a visão simplista seria estudar esses fenômenos nas suas múltiplas possibilidades... na sua dimensão sociológica, na sua dimensão da técnica... histórica... na sua dimensão de gênero... as relações de exclusão... Nossa! É muita coisa! Pensar que nos nossos cursos de Educação Física nós somos muito preconceituosos com o corpo! Discutir o corpo, o corpo em si, a corporalidade, a dimensão da educação do corpo presente na sociedade. Eu vejo que isso é um grande desafio que a gente tem pela frente (PF5).

Essa mesma participante, em outro momento de sua fala salientou novamente a importância da articulação entre teoria e prática e apresentou que dentro do campo acadêmico a formação docente na Educação Física apresenta inúmeros pontos de tensão. Um desses aspectos que podemos destacar por considerarmos fundamental se dá na diferenciação entre os saberes voltados à biodinâmica e fundamentados teoricamente em pesquisas de base e que apresentam maior *status* e reconhecimento no campo acadêmico em detrimento das disciplinas ligadas às práticas corporais (aulas de fundamentos e modalidades esportivas, natação, ginásticas, lutas, danças, etc.) e ao estágio curricular supervisionado, que acabam por sofrer com processos de deslegitimação ao serem considerados como componentes curriculares menos importante ou de ‘segunda classe’. De forma semelhante, a partir da análise estabelecida em certo momento de sua fala, a Professora Formadora 5 concluiu:

Eu voltaria na articulação teoria e prática. Eu voltaria nesse olhar para o humano em uma perspectiva mais... como é que eu vou qualificar... menos... eu acho que a gente precisa, o profissional de Educação Física ele precisa ter e isso é uma fala que está nesses artigos que eu citei pra você... ele precisa saber mais do que o que a mídia traz sobre as manifestações da cultura corporal! Ele precisa ser um profundo conhecedor desses temas! Ele precisa ser um profundo conhecedor do esporte... não basta mais a gente dizer que o esporte na escola não pode reproduzir o que essa lógica mercadológica, produtivista, capitalista, sei lá quantos ‘istas’ a gente quer e pode pôr de qualificação... não basta mais dizer isso. Ele tem que conhecer o esporte de uma maneira mais profunda... desde suas dimensões para conhecer essa lógica para não acentuar isso... conhecer as técnicas de realização... técnica naquela visão de construção e não do gesto performático... porque não é buscar performance na escola, é trabalhar com os alunos singulares, com seus corpos singulares com suas histórias singulares de forma inclusiva (PF5).

De forma geral, todos os sete professores formadores, em diversos momentos de suas falas, reforçaram a importância de se compreender os aspectos ligados à cultura corporal de movimento como eixo central de fundamentação e articulação dos currículos no processo

formativo, uma vez que tal perspectiva é atualmente assegurada por uma série de leis, currículos, normas e regulamentações específicas, assegurando-se seu ensino e legitimando-se no interior do campo profissional no que corresponde ao ensino escolar (ao menos no nível do discurso). Além disso, como salientado pelos participantes, parte significativa da produção teórica no campo da Educação Física no Brasil tem procurado desenvolver olhares que compreendam as diferentes questões que tangenciam e se vinculam aos aspectos das práticas corporais e da cultura corporal de movimento. O Professor Formador 1, ao analisar o currículo oficial do Estado de São Paulo, considerou:

O Estado erra muito nos seus documentos, nós temos problemas de vias documentais de leis, políticas públicas, nós temos algumas questões que não atendem às salas de recurso, por exemplo, mas assim, há uma proposta, há propostas e elas estão acontecendo na Educação Física. Deixaram de ser tecnicistas por exemplo. A formação do professor é diferenciada. A gente apresenta o aluno com o olhar pela diversidade, pela cultura corporal de movimento, por exemplo, que os alunos aderem a essa teoria que eu acho que é a mais propícia e que é a tendência que os professores trabalham na área pedagógica, mas eu vejo que o maior problema está nas pessoas que trabalham, haja visto que o problema não é só na Educação Física como a gente fala na formação profissional (PF1).

Sobre essa questão, inclusive, cabe ressaltar que boa parte dos professores formadores relatou já ter protagonizado propostas de elaboração de currículos de Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais e até mesmo no âmbito do Governo Federal em diferentes instâncias e jurisdições. Nesse sentido, eles confirmaram que a valorização da consideração da importância das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento como conteúdos a serem ensinados pelas aulas de Educação Física se apresenta como a principal tendência representada por boa parte do arcabouço teórico e conceitual que tem sido elaborado nos últimos 30 anos, apesar dos desafios vigentes nessa concretização no campo profissional. Um exemplo de participação em propostas curriculares na área da EF foi apresentado pela Professora Formadora 7. Assim, essa participante afirmou: “*eu participei aqui da rede municipal de ensino na construção do currículo para a Educação Infantil. Existe um currículo para o eixo da cultura corporal de movimento (...). Então eu trabalho com os alunos que estão estagiando na rede a partir do currículo né?*” (PF7).

Tendo em vista toda a importância assegurada pelos formadores com relação à compreensão de cultura corporal de movimento devido à sua centralidade nos currículos desenvolvidos no interior do campo profissional na Educação Física escolar, torna-se fundamental que o campo acadêmico, mais especificamente a formação docente, possa oferecer a possibilidade de apreensão dessas práticas corporais nas mais variadas formas. O domínio

dessas manifestações é fundamental e deve ser focalizada por todo o processo formativo, como ressaltou o Professor Formador 6: *“é importante que ele saiba oferecer possibilidades desse movimento, então pensando nos conteúdos propriamente ditos... pra mim eu estou pensando nos conteúdos da cultura corporal de movimento: então jogos, danças, lutas, esportes, ginástica. E de como ensiná-los!”*. De modo semelhante, a Professora Formadora 5 frisou:

Um bom profissional de Educação Física ele teria de conhecer de uma maneira mais profunda o que? A ginástica, o esporte, a dimensão do jogo, as lutas, a dança está a maior briga com essa coisa de quem é que manda, mas as dimensões da dança assim como dimensão humana mesmo. Tenho visto entrar também no campo e que está muito ligado com a história da ginástica o próprio circo. Então são grandes temas da cultura humana que o profissional de Educação Física teria que dominar em profundidade. O que seria dominar em profundidade? Tem de conhecer elementos técnicos básicos dessas manifestações (PF5).

Dentro da problemática apresentada pelo campo acadêmico com relação à formação docente na Educação Física, ao que tudo indica, mesmo com uma série de desafios e dificuldades, as proposições vinculadas à cultura corporal de movimento têm se consolidado socialmente em termos de fundamentação e importância. Esse processo não tem sido construído isento de intensos debates no interior da EF, de forma que tal perspectiva tem se tornado até certo ponto hegemônica sobretudo a partir de certas perspectivas advindas das subáreas pedagógica e sociocultural as quais, como vimos, não tem conseguido apresentar a mesma projeção e o mesmo reconhecimento dentro do campo social em comparação à subárea da biodinâmica.

Esses debates a partir do confronto entre essas subáreas estão presentes tanto no interior do campo acadêmico, quanto no campo profissional. Todavia, apesar da inoperância e da complexidade dessas problemáticas na configuração social atual da Educação Física, os dados apresentados pelos formadores aludem para o fato da cultura corporal de movimento se concretizar como um elemento importante que deve constituir os currículos dos processos formativos. Dessa forma, após quase 30 anos de intensos debates, ao que tudo indica, não se trata mais de reconhecer a possibilidade de integração dessa perspectiva para a formação docente, mas de se repensar as maneiras com que as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento têm sido ensinadas pelas Instituições de Ensino Superior.

Por um lado, a integração das perspectivas vinculadas à cultura corporal de movimento na formação de professores de Educação Física deve possibilitar a construção de currículos profissionais, os quais valorizam a prática profissional e oferecem espaço significativo aos docentes em atuação na perspectiva deles se tornarem corresponsáveis por esse processo. Nóvoa (2017, p. 1114) apresenta um importante indicativo a esse respeito ao considerar que “as

profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”.

Nesse sentido, é fundamental que sejam ampliados os espaços das diferentes práticas corporais no interior do processo formativo, haja vista seu protagonismo na prática pedagógica dos professores de Educação Física na escola. Boa parte da materialização da prática profissional dos docentes desse componente curricular obrigatório é desenvolvida por meio do ensino das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, os quais exigem amplo domínio de seus fundamentos, possibilidades, diretrizes e atualizações, bem como compreensões mais aprofundadas sobre como ensinar tais práticas de forma crítica e reflexiva. A problematização de situações de aprendizagem profissional cotidiana se mostra como um importante indicativo a ser melhor explorado pelos currículos dos processos de formação. Como salienta Imbernón (2011, p. 17): “na formação, não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo da formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas”.

A importância da perspectiva da cultura corporal de movimento não deve ser dirimida por conta da diversidade de nomenclaturas e conceituações apresentadas pela área. Segundo Bracht (2005), independente da terminologia empregada (cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, etc.) é preciso que se possa compreender efetivamente o conceito de cultura presente nessa expressão, carregada de sentidos e significados historicamente construídos. Nesse sentido, o autor arremata:

Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas, sim, dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.) (BRACHT, 2005, p. 102-103).

Com efeito, atualmente, podemos compreender que independente do termo empregado, a conceituação da expressão “*cultura corporal de movimento*” tem se configurado como fundamental aos pressupostos da Educação Física na escola. Nesse direcionamento, devido à importância fulcral que tal compreensão acarreta, a formação docente nessa área deve possibilitar formas mais aprofundadas de aprendizagem sobre as diversas manifestações corporais arraigadas à essa conceituação tendo em vista a consolidação do processo de

profissionalização do ensino. Essa assertiva se traduz como prioritária atualmente, uma vez que a melhor apropriação da conceituação de cultura corporal de movimento no campo acadêmico e no processo formativo gera possibilidades mais concretas de desenvolvimento da Epistemologia da Prática Profissional permeada pela racionalidade prática no que se refere à prática profissional dos professores de Educação Física na escola.

5.2.2 Possibilidades na inserção/intervenção profissional na perspectiva dos professores formadores

Embasados em nosso arcabouço de dados, chegamos à análise das seguintes subcategorias referentes às possibilidades para a inserção/intervenção profissional de acordo com os professores formadores: *“O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física”*; *“O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física”*. Cada uma dessas subcategorias foram analisadas e os resultados serão apresentados a seguir.

5.2.2.1 O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física

No que se refere ao trabalho docente desenvolvido nos contextos de inserção e intervenção profissional dentro do campo educativo, apesar do reconhecimento de inúmeras dificuldades existentes para a consolidação da relação efetiva e da aproximação entre escola e universidade, os professores formadores apresentaram também algumas possibilidades de superação desse quadro de problemáticas. Segundo os docentes entrevistados, a principal iniciativa para o estabelecimento de vínculos mais efetivos entre esses dois campos sociais se refere à consolidação de relações por meio de parcerias e outras ações conjuntas que busquem aproximar o campo da formação do campo da prática profissional e vice-versa.

De forma geral, segundo os professores formadores, para se concretizar as relações entre o campo acadêmico e o campo profissional é preciso que haja outras lógicas de desenvolvimento da formação de professores, ou seja, esse processo não deve estar baseado na racionalidade técnica e aplicacionista na qual o conhecimento é produzido e aprendido na universidade para depois ser aplicado na escola (SCHÖN, 2000; 1994; 1987; 1983). Assim, o estabelecimento de estruturas paradigmáticas voltadas à racionalidade prática e,

consequentemente, destinadas à valorização da Epistemologia da Prática Profissional nessa perspectiva exige a consolidação da aproximação entre esses dois campos sociais, fortemente inter-relacionados entre si.

Dessa forma, as possibilidades aventadas para o fortalecimento da parceria entre universidade e escola perpassa, invariavelmente, a fundamentação de paradigmas colaborativos que permeiam a racionalidade prática. De fato, busca-se ir além dessa perspectiva em prol do desenvolvimento de uma **racionalidade profissional**, voltada para a fundamentação mais efetiva da aproximação entre os contextos de prática e de formação. A análise das falas dos professores formadores nos permitiu compreender três elementos desse processo de relação entre os campos da formação e da prática profissional. O primeiro se refere à *“Valorização dos saberes dos professores que estão no campo profissional”*. O segundo, por sua vez, está relacionado com a *“Integração dos saberes desenvolvidos tanto pelo campo acadêmico quanto pelo campo profissional”*. O terceiro aspecto, por fim, perpassa a ideia de aproximação através de diferentes estratégias colaborativas, assinaladas pelo *“Estabelecimento de parcerias que busquem a aproximação entre o campo acadêmico e o campo profissional na Educação Física”*. Vejamos cada um desses aspectos separadamente analisados a seguir.

Com relação à *“Valorização dos saberes dos professores que estão no campo profissional”*, houve por parte dos docentes entrevistados o destaque para que o campo acadêmico pudesse considerar de forma mais clara e significativa os saberes oriundos das ações práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física nas escolas. Existe um conjunto de saberes originários das experiências vivenciadas, das atividades práticas propriamente ditas, da ação pedagógica e das estratégias profissionais específicas vinculadas ao trabalho que deve ser legitimado pelo campo acadêmico, por compor parte fundante e expressiva da nucleação de saberes que compõem as ações ligadas ao trabalho docente cotidiano (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; FRANCO, 2008; PERRENOUD, 2002; ALTET, 2001; BORGES, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF; LESSARD, 1999; FREIRE, 1996; VAN DER MAREN, 1993; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Nesse sentido, a iniciativa de aproximação entre universidade e escola deveria ter como uma de suas principais intenções buscar valorizar os saberes que são produzidos cotidianamente pelos professores durante suas práticas pedagógicas. É o que salientou o Professor Formador 2, por exemplo, em sua fala, ao considerar que o campo acadêmico na esfera da formação docente deve *“procurar uma proximidade maior com os conhecimentos produzidos pelos professores da escola”*. De modo semelhante, a Professora Formadora 4 afirmou: *“A gente tem tanta produção de conhecimentos na universidade, como tem na escola, mas parece que a gente não*

troca, parece que a prática fica muito distante. Então eu acho que o desafio é ter um pouco essa valorização dos professores, do trabalho deles e ter essa aproximação”. Seguindo o mesmo direcionamento, a Professora Formadora 7 também destacou:

Quem está na universidade está envolvido com um tipo de produção do conhecimento específico. Quem está lá na escola tem outras experiências que nós não temos, pois estamos está na universidade. E a gente tem que trocar... acho que é essa a ideia... então assim, o que poderia ser feito? Essas são iniciativas interessantes! (PF7).

O diálogo efetivo necessário entre os campos de formação (acadêmico) e de prática profissional (educativo) requer que se considere explicitamente os diferentes saberes que constituem cada um desses campos. Para ser de fato uma relação que fomente trocas permeadas pela valorização mútua não podemos conceber que os saberes priorizados pelos professores da escola sejam subordinados aos conhecimentos universitários. Valorizar os contextos de prática é condição fundamental do processo, fato que necessita tanto de maior abertura do campo acadêmico para as ações profissionais em prol da construção dessa relação mais estabelecida, quanto de maior valorização da prática pelo contexto científico, historicamente avesso à essa forma de manifestação dos saberes permeada por uma outra lógica de racionalidade.

No que corresponde à *“Integração dos saberes desenvolvidos tanto pelo campo acadêmico quanto pelo campo profissional”*, segundo os professores formadores, a formação docente deve criar relações mais efetivas que possam integrar esses saberes manifestados em cada campo. Nesse sentido, não basta apenas que o campo acadêmico possa valorizar e reconhecer que a prática profissional também produz saberes oriundos da racionalidade prática. Esse reconhecimento é a primeira etapa de um processo que deve culminar com a criação de espaços mais efetivos de integração de saberes. O próprio componente curricular do estágio supervisionado e as práticas de ensino foram arrolados como possibilidades de permitir essa integração, apesar do reconhecimento de inúmeras dificuldades nesse processo. Além disso, as universidades deveriam abrir-se mais para os profissionais que estão em serviço, reconhecendo o trabalho realizado e os saberes mobilizados nessa prática profissional.

Sendo assim, no que corresponde à essa integração de saberes, o contexto formativo deveria valorizar mais as ações profissionais, as quais ficam ora muito superficiais em termos de vivência efetiva, ora muito distantes da formação como um todo. Nesse sentido, a Professora Formadora 7, por exemplo, frisou: *“em termos de formação inicial, essa integração de conhecimentos, conteúdos na formação é o mais importante. Penso que isso é um ponto chave, aquilo que eu acabei de descrever pra você*”. De forma articulada com esse discurso, o Professor Formador 2, em um momento de sua fala, ressaltou que essa integração de saberes

entre formação e prática profissional é fundamental *“para que os alunos percebam os caminhos que eles traçaram, como eles desenvolveram e aí isso vai também proporcionando aos alunos uma visão mais ampla da escola, isso é um trabalho de formação na escola”*.

Com efeito, para que essa integração seja possível, as parcerias devem ser construídas de forma muito mais efetiva e não somente para a consolidação dos estágios curriculares e nem apenas na formação inicial. Todas as estratégias analisadas anteriormente, como os cursos de formação continuada, os projetos de extensão universitária, os programas e projetos que articulam essas parcerias de forma mais institucionalizada, entre outras ações, devem ser priorizadas, buscando-se a sedimentação dessa integração de saberes.

Finalmente, acerca do *“Estabelecimento de parcerias que busquem a aproximação entre o campo acadêmico e o campo profissional na Educação Física”*, de acordo com as falas dos formadores toda essa integração de saberes e articulação de processos deve ser fomentada por meio de parcerias, isto é, propostas de relação na qual ambos os campos tenham tanto direitos e deveres quanto ganhos efetivos e mútuos com essa relação. Para isso, não deveria ser concebido a efetivação de processos hierarquizados, os quais fomentam vínculos de subordinação e podem causar, por um lado, o enclausuramento de um ou outro campo e, por outro lado, formas de aproximação que busquem apenas atender às demandas e necessidades de uma das partes em detrimento das possibilidades limitadas ou nulas para a outra.

Sendo assim, a Professora Formadora 7 procurou destacar: *“outro elemento que eu penso que seja crucial, volto a dizer: aproximar a universidade da escola”*. Essa aproximação é fundamental pois, conforme ressaltou o Professor Formador 2, é importante que possamos *“reconhecer que é lá na escola que a gente tem que pensar planos de ensino, desenvolvimento de projetos, partir do contexto da prática. Então pra gente, é muito importante que essas pessoas tragam, que a gente estabeleça pontes, conexões”*. Dessa forma, os formadores exemplificaram diversas iniciativas que buscam estabelecer essas parcerias entre campos. Um exemplo foi oferecido pelo Professor Formador 6:

Uma possibilidade né, pra estes problemas eu acho que a gente já vem encontrando que é de fato parcerias mais efetivas entre as redes. Então, por exemplo, esta parceria com a rede municipal... fazer parcerias mais efetivas... eu digo fazer parcerias mais efetivas... você ter uma parceria que é conduzida por um projeto, que tenha benefícios tanto para os professores quanto para a universidade, que tenha direitos e deveres de ambas as partes. Isso poderia ser, eu diria, que um caminho pra solução de parte desses desafios. Então, a elaboração de projetos de parcerias que sejam efetivas para garantir que isso aconteça é nossa prioridade (PF6).

A proposição de parcerias tem emergido como iniciativa prioritária para a aproximação dos campos da formação e da prática profissional e, conseqüentemente, para a valorização dos

contextos de prática e dos saberes que emergem desse processo. Busca-se evitar, assim, o encarceramento da prática e a divisão de formação e atuação profissional. Como destacou a Professora Formadora 4: *“quando a gente fala de universidade parece que é um mundo à parte né? Eu fico um pouco apreensiva, porque eu percebo que quando você tem essa aproximação com a escola, com o contexto profissional me parece que as coisas ganham sentido na perspectiva da formação”*. Em sua visão, o Professor Formador 6 considerou que a proposição de parcerias busca romper com os possíveis distanciamentos que não são positivos nem para a formação e nem para a prática profissional. De acordo com esse entrevistado: *“a ideia da parceria é de esclarecimento, é de tornar este processos um processo de caráter profissional, com direitos e deveres, com benefícios mútuos também”* (PF6).

Nesse direcionamento, a importância de parcerias converge para o estímulo à integração entre os campos de formação e de prática profissional. Esse processo não deve ser apenas preconizado por meio de componentes como o estágio supervisionado, tradicionalmente *lócus* de maior aproximação dentro do processo formativo. A esse respeito, a Professora Formadora 7 afirmou: *“há outros projetos, dentro das disciplinas há professores que têm iniciativas de aproximar a formação com o chão da escola... mas acho que ainda temos que avançar nisso”*. Nessa mesma abordagem, o Professor Formador 6 indicou:

Porque a gente entende que se eu acredito que a formação deva seguir numa concepção profissional, não tem uma outra forma de fazer né? Enfim, acho que como saída para essa questão é essa ideia mesmo de projetos de parcerias colaborativas entre as redes ou entre as escolas e isso poderia solucionar um pouco dessas dificuldades (PF6).

Com base nos postulados oriundos das falas dos professores formadores, podemos considerar que existem atualmente uma série de propostas que buscam aproximar e efetivar parcerias mútuas entre universidade e escola ao longo dos diferentes processos formativos. Entretanto, essas iniciativas não se constituem, grosso modo, à políticas públicas mais amplas que permitem a consolidação desse processo. De forma geral, tratam-se de vínculos mais regionalizados ou então se baseiam em iniciativas permeadas pelo protagonismo de um ou outro professor formador na proposição de projetos colaborativos, extensão, cursos diversos, entre outros. Em se pensando nas novas demandas necessárias à prática profissional da docência, é fundamental que a aproximação entre os campos acadêmico e educativo seja mais concreta. Assim, corroboramos com a projeção apresentada por Nóvoa (2017, p. 1129) quando o autor salienta que *“a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação”*. Parcerias efetivas buscam primordialmente romper com as possíveis fronteiras existentes entre os diferentes campos.

Dentro do movimento de profissionalização do ensino, alguns relatórios divulgados, tal como o do Holmes Group (1986), já salientavam a necessidade de se fomentar a reciprocidade e o intercâmbio mútuo entre universidade e escola. Imbernón (2011), de forma semelhante, considera que as instituições de formação de professores devem apresentar um papel cada vez mais decisivo não apenas na promoção do conhecimento profissional, mas também de outros aspectos que reveste a profissão docente. Para isso, é preciso que o campo acadêmico comprometa-se com o contexto da cultura em que a formação é desenvolvida, de forma que as universidades possam se tornar “instituições vivas” e promotoras de mudança e inovação (IMBERNÓN, 2011).

Em suma, podemos considerar que dentro do âmbito da formação de professores, existem relações historicamente estabelecidas entre os campos acadêmico e profissional. Todavia, nem sempre essas interações se configuram como parcerias efetivas com possibilidades mútuas. Dessa maneira, torna-se fundamental compreender quais os tipos de relação possíveis de serem formadas entre os diferentes campos e de que forma podemos criar estruturas que permitam o estabelecimento de relações mais próximas entre universidade e escola.

Nesse sentido, no que se refere às relações existentes entre universidade e escola no contexto formativo, Cochran-Smith (1991) apresenta uma análise extremamente rica e elucidativa, na qual compreende três tipos diferentes de interação possível. Segundo a autora, a primeira forma de relação pode ser intitulada de “**consonância**”⁸⁹ e se refere à abordagem centrada na preocupação da universidade em assegurar que a formação esteja de acordo e seja consistente com a realidade proporcionada pela escola, analisada por meio da pesquisa sobre o ensino. É a visão mais próxima ao aplicacionismo do conhecimento de base que visa subsidiar as ações profissionais, estabelecido por meio de uma hierarquização da relação. A segunda forma de relação é denominada de “**dissonância crítica**”⁹⁰ e compreende a incongruência baseada na crítica radical ao ensino e à formação. A universidade busca promover uma atitude crítica aos alunos em formação e procura na medida do possível controlar as práticas por meio de diálogos, supervisões sistemáticas, pesquisas-ação, etc. Finalmente, a terceira abordagem pode ser classificada como “**ressonância colaborativa**”⁹¹ e é considerada a mais frutífera, pois não se limita a instruir os alunos em formação em como eles devem ensinar, mas busca formá-los para que eles possam continuar a aprender em contextos escolares diversos. Nessa

⁸⁹ Termo original em inglês: “*consonance*”.

⁹⁰ Termo original em inglês: “*critical dissonance*”.

⁹¹ Termo original em inglês: “*colaborative resonance*”.

concepção, a cultura da colaboração entre as instituições deve prevalecer por meio de projetos e parcerias conjuntas (COCHRAN-SMITH, 1991).

No contexto brasileiro, tomando-se como parâmetro os dados advindos das entrevistas com os professores formadores, podemos compreender que as relações e parcerias entre os campos acadêmico e profissional na Educação Física até o momento ainda estão configuradas hegemonicamente em um enfoque de “*consonância*”. Sendo assim, devido à importância do estabelecimento de relações mais próximas entre universidade e escola, consideramos fundamental que sejam criadas propostas de abordagem através da concepção de “*ressonância colaborativa*”. Compartilhando da proposta de Cochran-Smith (1991), consideramos que:

A reinvenção de programas de formação docente que tenham como objetivo a ressonância colaborativa são baseados no reconhecimento de que muitas pessoas desenvolveram amplo conhecimento e críticas incisivas ao ensino baseado em anos de trabalho profissional dentro das escolas. Quando se trata de educar futuros professores e, em última instância, reformar a vida social nas salas de aula, assume-se que essas perspectivas relativistas são diferentes, mas tão importantes quanto o conhecimento ético e as críticas desenvolvidas pelas pessoas que tem dedicado suas vidas profissionais para trabalhar com, mas de fora, das escolas. Programas de formação inicial baseados na ressonância buscam reunir pessoas com perspectivas relativistas e éticas sobre o ensino e o processo de escolarização – não com o intuito de homogeneizar ideias ou criar consensos em termos de fala ou pensamento, mas para intensificar por meio do trabalho colaborativo as oportunidades que os estudantes em formação têm de aprender para ensinar (COCHRAN-SMITH, 1991, p. 115, tradução nossa).

Como salienta Marcelo García (1999) tem sido lugar-comum nas ciências da educação pensar a escola como unidade básica de mudança e formação. Apesar dessa perspectiva, muito presente em termos de discurso, tem sido difícil repensar em que medida podemos consolidar parcerias efetivas para a consolidação dessa relação e do diálogo profícuo entre os diferentes campos sociais, tanto acadêmico (formação) quanto profissional (educativo). Trata-se de uma mudança paradigmática na própria concepção de compreensão de construção de saberes, os quais não devem apenas ser legitimados sobre o ponto de vista científico, mas também constituídos em resposta às dinâmicas e exigências da prática profissional (SCHÖN, 2000).

Assim, o fortalecimento da relação entre escola e universidade deve ser valorizado como instância fundamental para a consolidação da Epistemologia da Prática Profissional, tanto no contexto da formação, quanto na prática da docência na Educação Física. O estabelecimento de parcerias consolidadas, estipuladas por meio de direitos e deveres devidamente regulamentados e que proporcionem ganhos para ambas as partes, tanto na valorização dos contextos de prática por parte da formação, quanto na possibilidade de desenvolvimento profissional para o contexto

educativo, deve ser fomentado tendo em vista a constituição da racionalidade prática e da Epistemologia da Prática Profissional com base nos saberes alicerçados no trabalho docente.

5.2.2.2 O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física

A última subcategoria originária dos dados das entrevistas com os professores formadores tangenciou a importância da valorização do trabalho coletivo e colaborativo como forma de contribuir com o desenvolvimento da prática profissional na Educação Física. De fato, essa análise apresenta forte relação com a seção anterior. Contudo, a convergência das falas nesse momento se referiu de maneira mais enfática com a importância da construção de estruturas colaborativas que possam atuar de forma eficaz na transformação da prática tendo em vista a potencialidade advinda do trabalho coletivo e colaborativo.

Diversos autores tem apresentado uma série de críticas com relação à lógica de realização e desenvolvimento do trabalho docente e sua forte tendência à práticas que enfatizam o isolamento, a individualização, a solidão e a falta de trocas de experiências entre pares. Essas críticas tem convergido para problemas tais como o individualismo profissional e a balcanização⁹² (HARGREAVES; FULLAN, 2012; HARGREAVES, 1994;), privatização das práticas (GAUTHIER et al., 2013; COCHRAN-SMITH, 2012), forte estrutura celular e tendência de individualização do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; TARDIF; LESSARD, 1999), fomento ao isolamento entre pares e configuração de territórios particulares por meio da ‘cultura do individualismo’ (MARCELO GARCÍA, 1999), entre inúmeras outras maneiras de descrição da individualização que caracteriza o trabalho docente de variadas formas e instâncias.

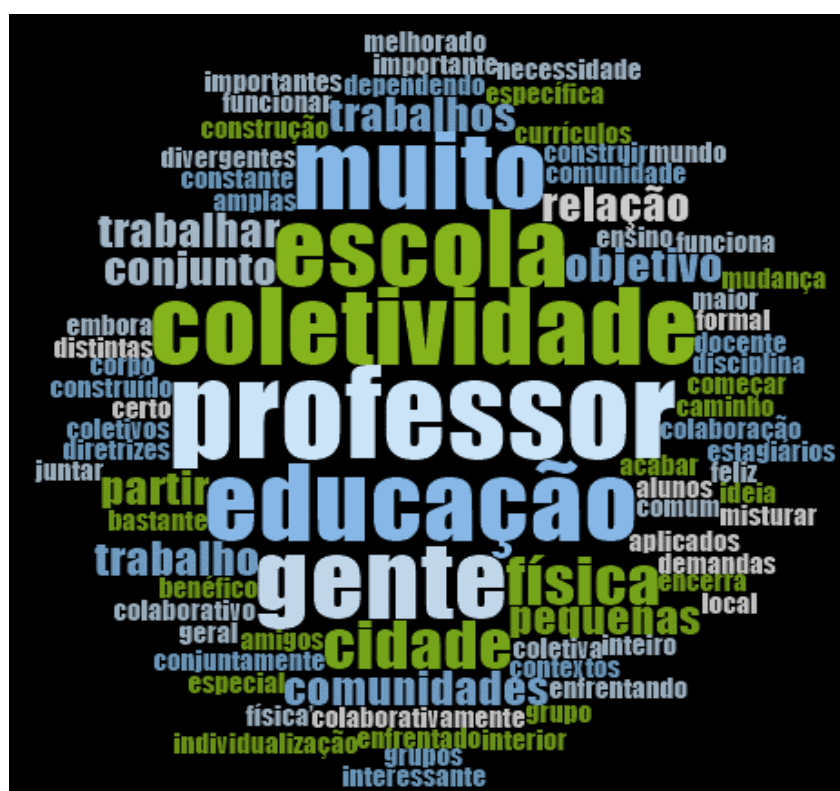
Assim, segundo os professores formadores, existem várias possibilidades no que se refere ao desenvolvimento da prática profissional da Educação Física nas escolas. No entanto, para ser concretizada, essas iniciativas requerem um pensamento mais coletivo no que se refere

⁹² Termo original em inglês: “*balkanization*”. Diversos autores, a exemplo de Hargreaves e Fullan (2012), Marcelo García (1999) e Hargreaves (1994) têm utilizado esse termo ao se referirem à tendência de isolamento e separação que aflige as ações profissionais dos professores em diversas partes do mundo. Aqui cabe uma nota explicativa. A expressão “*balcanização*” se referente em sua origem à *península balcânica*, que congregam países que acabam competindo entre si e, por isso, serviram de inspiração para se cunhar tal termo. Dessa forma, essa tendência representa a fragmentação que algumas culturas colaborativas apresentam, tais como os agrupamentos em pequenos grupos que acabam competindo entre si dentro da escola, procurando posições de supremacia. Em termos geopolíticos é a fragmentação de um Estado maior em regiões menores que são sempre hostis e não cooperativas umas com as outras. Professores passam a ser leais com seu grupo, mas competem com os demais. Assim, os docentes acabam não apenas estando isolados, mas também “*ilhados*” (HARGREAVES; FULLAN, 2012; MARCELO GARCÍA, 1999; HARGREAVES, 1994).

ao conjunto de indivíduos que compõem tanto agrupamentos menores, a exemplo dos docentes de uma determinada escola, quanto grandes coletivos de profissionais, tais como os professores de Educação Física de todo o Brasil. É preciso romper com a perspectiva de individualização do trabalho docente e compreender as ações profissionais sob uma ótica mais coletiva, assegurando-se tanto a valorização das individualidades, quanto das questões de classe socialmente construídas para e por esse grupo ocupacional. Acreditamos ainda na premissa de que essa perspectiva de trabalho deveria compor ao menos parte do projeto de formação profissional, para que a cultura colaborativa e a coletividade não fossem apenas aprendidas na espontaneidade cotidiana da prática pedagógica, mas pudessem ser também desenvolvidas desde os contatos iniciais com os saberes docentes vinculados ao processo formativo. Ora, o desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo representa importantes competências e habilidades a serem construídas e ressignificadas também dentro do campo da formação docente.

Nesse direcionamento, a imagem representada pela figura 30 ilustra as palavras mais abordadas pelos entrevistados com relação à importância do trabalho coletivo e colaborativo na formação e na prática profissional no ensino.

Figura 30 – “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas com os professores formadores com relação à importância do trabalho docente coletivo e colaborativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a figura 30, as palavras mais enfatizadas pelos docentes entrevistados com relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico se refere à questões como: “coletividade”; “escola”; “educação”; “professor”; “comunidades”, etc. Essas expressões, contextualizadas em diversos momentos de seus discursos, orientaram parte de suas representações sobre o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física especificamente. Segundo as análises, esses aspectos podem ser divididos didaticamente em dois subgrupos: aqueles vinculados à importância do trabalho coletivo e colaborativo na escola (campo profissional) e aqueles relacionados ao contexto formativo da universidade (campo acadêmico) e que apresentam desdobramentos aos processos de inserção e intervenção profissional. Analisaremos esses eixos separadamente a seguir.

No que corresponde ao campo educativo, vinculado à prática profissional dos professores de Educação Física nas escolas especificamente, os formadores ressaltaram que as ações profissionais não se encerram no trabalho específico desse componente curricular, mas compõem um conjunto maior de representações voltadas à própria dinâmica na qual esse campo opera. Por isso, os docentes de EF não podem apresentar posturas e comportamentos de fechamento às relações sociais construídas na coletividade com os pares. Segundo a Professora Formadora 7, por exemplo: *“a prática do professor, de qualquer professor, não se encerra só na sala de aula, só com a disciplina dele específica... ele faz parte desse conjunto muito maior”*. Em outro momento de sua fala, essa mesma participante ainda ressaltou: *“eu acho que só funciona pela via da construção coletiva. Então primeiro: qual é o problema que está sendo enfrentado lá na escola em relação à Educação Física? O que precisa ser melhorado? A partir daí, como que conjuntamente nós vamos construir isso?”* (PF7). O Professor Formador 1 também valorizou a importância da colaboração entre pares e das trocas coletivas como forma de desenvolvimento profissional. Esse docente ressaltou ainda que tem procurado desenvolver pesquisas justamente nessa perspectiva epistemológica. Ele ainda frisou:

Porque uma coisa que a gente trabalha muito e eu tenho estudado, inclusive, é a colaboração entre áreas na escola. A colaboração de professores para trabalhar com o ensino. O trabalho colaborativo na escola. Eu acho que tem dado muito certo, tem algumas pesquisas aí que a gente está em vias de acabar e a gente tem tido bastante sucesso quando a gente pensa assim. Tem trabalhos que tem sido feitos e aplicados colaborativamente (PF1).

O senso de pertencimento à uma coletividade nem sempre é a lógica que rege as ações profissionais no ensino. Especificamente no caso da Educação Física, diversos elementos que a caracterizam, à exemplo de suas especificidades de ações, vivências diversificadas e até mesmo o fato de usualmente ser realizada em contextos de atuação distintos às demais

disciplinas, faz com que muitos docentes sintam-se desestimulados à buscar o trabalho coletivo e acabem por consentir com a cultura de isolamento e até mesmo com a adesão ao viés da subordinação desse componente curricular frente aos demais.

À despeito dessas múltiplas divergências da EF na escola, os professores consideraram que ela deve ser concebida de forma teleológica, buscando assim seguir uma direção consonante aos ideais mais amplos do processo educativo, mesmo que haja diferenças de opiniões ou de ideias por parte dos sujeitos inseridos no processo. Segundo a Professora Formadora 4, por exemplo: *“uma pessoa só não faz, então é uma coletividade, é juntar o corpo docente... é todo mundo! Eu acho importante as pessoas terem opiniões divergentes, mas ter um objetivo comum. O objetivo é educar? Ótimo, então qual que é o caminho? Como que nós vamos fazer isso?”*. Com relação às especificidades vinculadas ao ensino da Educação Física nesse processo, essa mesma participante ressaltou:

É fazer parte de uma coletividade. Na hora que você olha, a escola é uma coletividade, mas eu percebo que tem uma tendência de individualização constante né? Então ‘eu sou da Educação Física e não vou me misturar, o HTPC⁹³ eu faço separado, eu não faço porque eu sou professor de Educação Física’. Então assim, eu não entendo muito isso, porque você é professor dentro de uma coletividade que é a escola! (PF4).

Esse processo vinculado à lógica de desenvolvimento da Educação Física na escola acaba por promover uma mútua implicação, podendo ser considerado como uma *‘via de mão dupla’*. Por um lado, reverbera no possível descaso e desvalorização que a escola enquanto instituição passa a ter com relação à esse componente curricular. Por outro lado, essa cultura de isolamento resvala no próprio professor de Educação Física que pode acabar por se enxergar sem espaço e sem representação para as tomadas de decisão e demais ações cotidianas, culminando no distanciando e isolando cada vez maior. Nesse sentido, tanto os professores de EF quanto a dinâmica e cultura da escola podem acabar por propiciar essa estímulo cada vez mais ampliado à individualização do trabalho docente nesse componente curricular.

Os professores formadores, à esteira da análise apresentada por Cochran-Smith e Lytle (1999), por exemplo, consideraram que a criação de comunidades de aprendizagem pode ser uma iniciativa extremamente profícua para se construir culturas mais colaborativas no campo profissional. Segundo a Professora Formadora 7, por exemplo: *“talvez pensar mesmo nessas pequenas comunidades, nesses trabalhos coletivos de pequenos grupos... não vejo como,*

⁹³ Sigla que representa a usual abreviação de *“Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo”*. Esse momento de reuniões apresenta diversos nomes e caracterizações de acordo com cada rede de ensino e políticas vinculadas ao seu desenvolvimento.

embora diretrizes mais amplas talvez sejam importantes e produtivas, mas esse trabalho também local, ele é muito interessante!” (PF7). Ainda dentro da perspectiva da cultura colaborativa, essa mesma participante ressaltou:

Talvez pensar em comunidades pequenas mesmo, começar a mudança por aí... até porque não tem uma... acho que não existe uma... uma orientação que vá funcionar para todos os contextos, mesmo dentro da nossa cidade, ou seja, uma cidade do interior né... mas nós temos regiões muito distintas dentro da cidade... então, dependendo da região que eu estou trabalhando é uma necessidade... pra Educação Física, para aquela comunidade de modo geral (PF7).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), a facilitação de grupos de professores, a junção de atividades em pares com professores mais e menos experientes, as comunidades docentes e outros tipos de arranjos colaborativos que visam apoiar o trabalho em conjunto dos profissionais do ensino para que eles possam refletir na e sobre a prática são algumas das principais ações vinculadas à relação de aprendizagem em grupo na docência. Ainda segundo as autoras, as redes de professores, as comunidades de pesquisa e outras propostas coletivas baseadas na escola que buscam congregar esforços na construção de saberes proporcionam grande impacto na prática profissional e, consequentemente, nas transformações necessárias aos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, devido à importância assinalada por meio do trabalho coletivo e colaborativo, não apenas o campo profissional (educativo), mas também o campo acadêmico (formação) deve se apropriar desse tipo de estrutura para o desenvolvimento de suas ações. Essa assertiva foi preconizada pelos professores formadores que destacaram a valorização da importância de se compreender formas colaborativas de se desenvolver a formação na universidade, bem como a relação necessária para maior articulação desse campo com a prática profissional propriamente dita. Nesse sentido, a Professora Formadora 4 assinalou: *“assim como na escola, na universidade a gente também tem uma coletividade”*. Nesse sentido, alguns participantes descreveram ações que eles próprios têm procurado desenvolver em prol dessa perspectiva de trabalho coletivo. Um desses exemplos foi apresentado pela Professora Formadora 7 que relatou: *“a gente tem conseguido fazer esse vínculo. Fazemos o planejamento com aulas conjuntas para conseguir dar essa ênfase, essa integração. Tem sido muito bacana! É muito difícil a gente ver isso na universidade, ainda mais entre os departamentos e tem sido muito bacana”*. Ao descrever mais sobre essa iniciativa coletiva, essa mesma formadora salientou:

Um trabalho que eu tenho conseguido fazer e que tem sido muito interessante é atuar conjuntamente com a professora do Departamento de Educação Física que trabalha com a disciplina de Educação Física escolar nesse nível de ensino... porque, só pra você entender... enquanto eles estão fazendo o

estágio, eles têm a disciplina que aqui é de Educação Física escolar 1, 2 e 3, né, dividido por níveis também... essa disciplina... Então a gente tenta fazer um trabalho integrado né, e dessa forma, especialmente nesse semestre, em que eles têm que trabalhar com educação infantil e anos iniciais juntos, num semestre só, então a gente tenta explorar ao máximo esses dois níveis de ensino de forma articulada, otimizar o trabalho, evitando a repetição de conteúdos, por exemplo, e ao mesmo tempo explorando cada vez mais as possibilidades... então tem sido uma parceria bacana (PF7).

Todavia, a Professora Formadora 7 ponderou que esse tipo de iniciativa descrita se refere à propostas pontuais que partem de ações individuais de um ou mais professores no campo acadêmico, não se configurando como a lógica que rege a formação como um todo, nem se tratando de uma política institucional. Para ela:

Tentando superar um pouco isso também né, eu acho que é uma iniciativa ainda muito pontual né, não é o curso todo, mas que tem gerado bons resultados, tem sido interessante, mas é uma iniciativa própria digamos assim, de nós duas... não consta no Projeto Político Pedagógico, não é isso! Isso foi uma iniciativa nossa né, tanto da parte dela como da minha. Bom, já que nós estamos trabalhando com áreas correlatas, a gente precisa conversar mais entre essas áreas, é isso (PF7).

Outra forma de se estabelecer uma articulação coletiva ao longo do processo formativo se refere justamente às parcerias com os professores que estão efetivamente nas escolas. Não se trata apenas de uma aproximação entre campos, mas do desenvolvimento de uma diversidade de propostas que agreguem efetiva e colaborativamente os docentes tanto da escola quanto da universidade em prol de projetos coletivos. O Professor Formador 2, por exemplo, afirmou desenvolver um trabalho de aproximadamente 15 anos com diversos professores das redes públicas e municipais de sua cidade, os quais se tornaram muito próximos por meio de projetos coletivos e também de trocas não apenas no nível profissional, mas também na esfera da amizade. Segundo esse docente: “*eu sou muito feliz por ter construído esse grupo, inclusive com uma relação de amigos, onde a gente está o tempo inteiro retroalimentando os nossos currículos a partir das demandas que eles estão enfrentando na prática... é essa a aproximação que eu estava te falando*” (PF2). De forma semelhante, a Professora Formadora 7 assentiu que devemos buscar estabelecer processos de trabalho coletivo com os professores da escola. Para ela: “*se a gente conseguisse estabelecer essa rede de aprendizagem, concomitantemente a esse trabalho melhor articulado dos conteúdos com uma grade curricular melhor articulada, poderia, não posso te dizer que seria a solução, mas poderia ser um passo à frente*” (PF7).

De fato, na perspectiva da profissionalização do ensino, é prioritário que se busque o desenvolvimento de propostas coletivas para o trabalho docente. Como ressaltam Cochran-Smith e Lytle (1999), a cultura da colaboração deve ser desenvolvida desde os momentos de

formação para que o futuro profissional possa paulatinamente compreender os sentidos e significados do compartilhamento de experiências e de troca de saberes tanto para seu desenvolvimento individual quanto para o aprimoramento do coletivo no qual ele pertence. Segundo as autoras, na formação, é importante que os alunos tomem consciência de suas experiências e possam compartilhá-las uns com os outros. Para elas, o ponto chave é que os professores em formação devem ser socializados para o ensino, tornando-se parte de uma comunidade de profissionais que saibam pesquisar e aprender por meio da investigação como parte da tarefa de ensinar ao longo da vida (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Sendo assim, compreende-se que as comunidades de prática podem ser consideradas importantes estratégias não apenas para o desenvolvimento do tipo de conhecimento denominado por Cochran-Smith e Lytle (1999) de “*conhecimento para a prática*”, e nem apenas no que corresponde ao “*conhecimento em prática*”. Nesse sentido, para as autoras, trata-se de uma das principais ferramentas de mobilização do intitulado “*conhecimento da prática*”⁹⁴. Essa forma de manifestação do saber envolve o manejo da compreensão das estruturas da prática profissional, sendo gerado quando o professor tem uma postura investigativa e compreende a sala de aula como fonte de conhecimentos, assim como de fundamentação teórica. Essa forma de conhecimento é gerada justamente quando os professores estão em contextos de comunidades de prática, problematizando, questionando seu trabalho, ligando-o às questões mais amplas, sociais, culturais, políticas, etc. Nesse sentido:

Quando o trabalho nas comunidades é baseado no *conhecimento da prática* – independente se esse trabalho é denominado de pesquisa docente, pesquisa-ação, ou prática investigativa – o objetivo não é fazer pesquisa ou produzir “achados”, como é o caso dos pesquisadores da universidade. Ao invés disso, o objetivo é compreender, articular e, em última instância, transformar a prática e as relações sociais a fim de provocar mudanças fundamentais nas salas de aula, escolas, distritos, programas e organizações profissionais. Na base desse compromisso está uma profunda e apaixonada responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e pelas mudanças de vida e para transformar as políticas e estruturas que limitam o acesso dos alunos a essas oportunidades (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 279).

De acordo com Nóvoa (2017) os diversos percursos formativos devem ser definidos por meio dos contextos de colaboração, compreendendo suas potencialidades para a aprendizagem e suas qualidades democráticas. Ainda para o autor: “o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais

⁹⁴ Conforme já apresentado em outro momento do trabalho, as terminologias originais em língua inglesa segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) são, respectivamente: “*knowledge-for-practice*”, “*knowledge-in-practice*” e “*knowledge-of-practice*”.

docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva [sic]” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

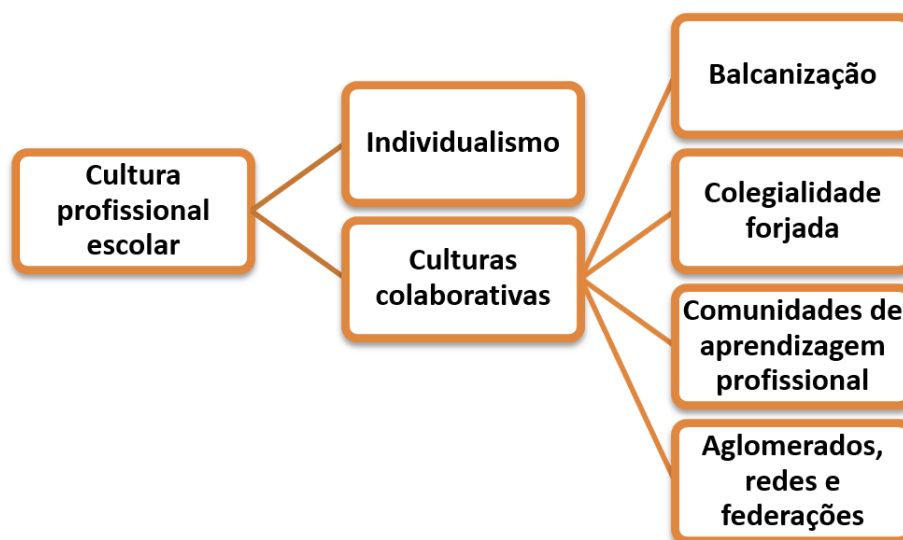
Essa matriz coletiva é a chave para a sustentação da docência como profissão e preconiza a dimensão de coletividade e colaboração necessária. Segundo Nóvoa (2017, p. 1130) é preciso “trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente”. Dentro do campo da formação, essa mudança de perspectiva e o redimensionamento da lógica de trabalho de forma mais coletiva e colaborativa exige transformar o paradigma individualista que assola o ensino. Imbernón (2011) salienta que:

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Essa lógica de desenvolvimento do trabalho docente centrada em ações de ordem coletiva e colaborativa buscam fomentar uma série de estratégias que corroborem com a construção da cultura colaborativa na prática profissional do ensino. Marcelo García (1999) aponta diversas possibilidades a exemplo da liderança instrucional, gestões democráticas e participativas, autonomia de trabalho de grupos, etc. Em seu conjunto, essas ações se colocam como elementos centrais para a perspectiva desse paradigma da colaboração no ensino. As atuais diretrizes curriculares nacionais inclusive destacam o papel da cultura da colaboração ao destacar, em seu artigo oitavo que os egressos dos cursos de formação em licenciatura devem, entre outras coisas, promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (BRASIL, 2015).

A cultura da colaboração, permeada pelo trabalho coletivo na docência busca, portanto, romper com a lógica da individualização que privatiza as práticas e encarcera o trabalho dos docentes dentro de suas próprias ações. Segundo Hargreaves e Fullan (2012) existem níveis diferentes vinculados à cultura profissional escolar que perpassam do individualismo até as culturas mais colaborativas. Estas, por sua vez, também compreendem diferentes formas de constituição, cada qual constituída de acordo com um determinado nível de colaboração, indo desde a *balcanização*, passando pela *colegialidade forjada*, *comunidades de aprendizagem profissional* e, finalmente, os *aglomerados*, *redes* e *federações*. A figura 31 representa esses diferentes níveis de forma ilustrativa.

Figura 31 – Níveis de caracterização da cultura profissional escolar e suas representações hierárquicas nas relações estabelecidas



Fonte: Elaborado pelo autor.
Baseado, traduzido e adaptado de Hargreaves e Fullan (2012).

Com relação à **cultura do individualismo**, Hargreaves e Fullan (2012) consideram que o ensino é um dos ofícios mais solitários. Nessa perspectiva, os professores até recebem *feedback* de seu trabalho eventualmente, assim como avaliações periódicas. Todavia, nesse paradigma, as incertezas provenientes das práticas, o isolamento e a solidão tornam-se o que os autores denominam de um ‘*coquetel tóxico*’. A própria arquitetura das escolas muitas vezes dificultam as trocas coletivas. Nesse sentido, seja por sentimentos de exclusão ou de autopreservação, o individualismo se reveste como a cultura dominante em boa parte dos sistemas de ensino (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Dentro do *constructo* das **culturas colaborativas**⁹⁵, por outro lado, existem níveis diferentes de relação estabelecida. Segundo Hargreaves e Fullan (2012), nessa perspectiva, as falhas e incertezas não são protegidas e defendidas, mas partilhadas e discutidas com o sentido de haver apoio e ajuda. Elas valorizam as individualidades, mas permitem a troca de experiências. Encontrar tempo para o desenvolvimento dessas culturas de colaboração torna-se um desafio à medida que elas não acontecem espontaneamente, mas devem ser objeto sistemático de reflexão. Independente da forma, elas tendem a ser mais eficazes e eficientes do que o individualismo (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Assim, o formato mais elementar de cultura colaborativa de acordo com Hargreaves e

⁹⁵ Termos originais em língua inglesa, respectivamente: “*balkanization*”; “*contrived collegiality*”; “*professional learning communities*”; “*clusters, networks and federations*”. As traduções foram realizadas por nós para o desenvolvimento desse trabalho.

Fullan (2012) se refere à “*balcanização*”, representada, como já frisado, por pequenos agrupamentos que competem entre si em busca de hegemonia de forma que os docentes passam a ser leais ao seu grupo, mas competem com os demais, lembrando a lógica de ‘ilhas’. Falta cooperação em sentido amplo de modo que essa forma favorece o desamparo e a cultura de competição e disputa entre grupos.

A “*colegialidade forjada*”, por sua vez, representa maior controle do âmbito administrativo, ou seja, as ações coletivas são mediadas por grupos hierarquicamente gerenciadores (diretores, coordenadores, etc.), os quais buscam organizar e controlar as ações. Há aspectos positivos, pois o maior controle pode fazer com que haja um caminho a ser percorrido e resultados a serem alcançados, mas eliminam em parte a autonomia dos professores, que não protagonizam muito sua própria forma de colaboração (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Outra forma de colaboração é apresentada pelas “*comunidades de aprendizagem profissional*”, as quais se referem à diferentes terminologias que perpassam a ideia de problematização conjunta por parte dos professores. Elas compreendem três níveis de desenvolvimento: as *comunidades* (o mais elementar), as *comunidades de aprendizagem* e, finalmente, as *comunidades de aprendizagem profissional*. É fundamental que essas comunidades sejam estimuladas a se desenvolverem, caso contrário, tendem a se desfazer. Esse estímulo pode vir de um docente com papel de liderança, por exemplo, mas é frequentemente realizado por um gestor e, por isso, frequentemente, pode acabar adquirindo o papel da cultura anterior (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Finalmente, o último nível se refere aos “*aglomerados, redes e federações*”, que representam a união não somente dos professores, mas das escolas e redes como um todo. Segundo Hargreaves e Fullan (2012), uma escola isolada pode ter uma série de dificuldades que, se partilhadas com as demais de forma democrática, poderia fazer grande diferença na sociedade. Nessa perspectiva a cultura da colaboração transcende o espaço de uma escola e passa a ser compreendida em redes de colaboração entre escolas. Apesar dos riscos de efetivação, essa forma de colaboração pode ser extremamente efetiva e precisa ser melhor explorada por parte da literatura.

Um adendo importante se refere à necessidade de não se opor à todo e qualquer trabalho permeado por ações individuais. Na docência, é inevitável desenvolver práticas permeadas por culturais mais restritas ao âmbito individual. Sobre essa questão, Hargreaves (1994) salienta que a compreensão de rótulos como “*individualismo docente*”, “*isolamento*” e “*privatismo*”, são frequentemente percebidos como ameaças às barreiras para o desenvolvimento profissional,

bem como para a implementação de mudanças e para o desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados. Todavia, é fundamental compreender que existem diferenças cruciais entre o “*individualismo*”⁹⁶ e a “*individualidade*”⁹⁷, pois enquanto que o primeiro é mais pejorativo e se relaciona com a “anarquia social”, o segundo implica a independência social e a auto realização. Dessa forma, é fundamental que os professores sejam capazes de realizar julgamentos independentes e exercer a descrição pessoal, bem como a criatividade no trabalho, denominada por Schön (2000) como o “coração da ação profissional”. Hargreaves (1994) conclui que o trabalho em equipe e colaborativo não pode sucumbir à força individual. É preciso aprender a trabalhar tanto individualmente quanto coletivamente, algo que se apresenta como um importante desafio para o ensino na contemporaneidade e, dessa forma, também para a formação de professores.

Sendo assim, consideramos que é muito importante que haja propostas formativas que compreendam as diferentes formas de estabelecimento das culturas colaborativas no seio da profissão docente. É fundamental que possamos ir além de processos de coletividade permeado pela lógica da balcanização. Além disso, como vimos, é importante compreender os limites que perpassam a cultura da individualidade, bem como suas possibilidades frente ao grupo ocupacional à ela relacionada.

Ora, a profissionalização do ofício dos professores e professoras apresenta-se como um empreendimento que é, sobretudo, referendado e alicerçado em uma coletividade. Diferente de outras formas de compreender o processo de tornar-se um profissional, na docência a cultura colaborativa e coletiva se apresenta como parte significativa de sua constituição. Assim sendo, enquanto que no boxe, por exemplo, em determinado momento da carreira um lutador pode ter a condição deliberada de optar por tornar-se um profissional ou permanecer na dinâmica amadora, com relação ao ensino esse processo deveria ser concebido como uma iniciativa de classe, isto é, do grupo ocupacional como um todo. Propostas de profissionalização do ensino devem considerar a importância da cultura colaborativa e permear as ações não apenas na esfera individual, mas no âmbito social vinculado ao ensino em todas suas instâncias e níveis.

⁹⁶ Termo original em inglês: “*individualism*”.

⁹⁷ Termo original em inglês: “*individuality*”.

6. DIAGNOSTICANDO A REALIDADE: PANORAMA DOS DOCENTES PARTICIPANTES, PROCESSOS REFLEXIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

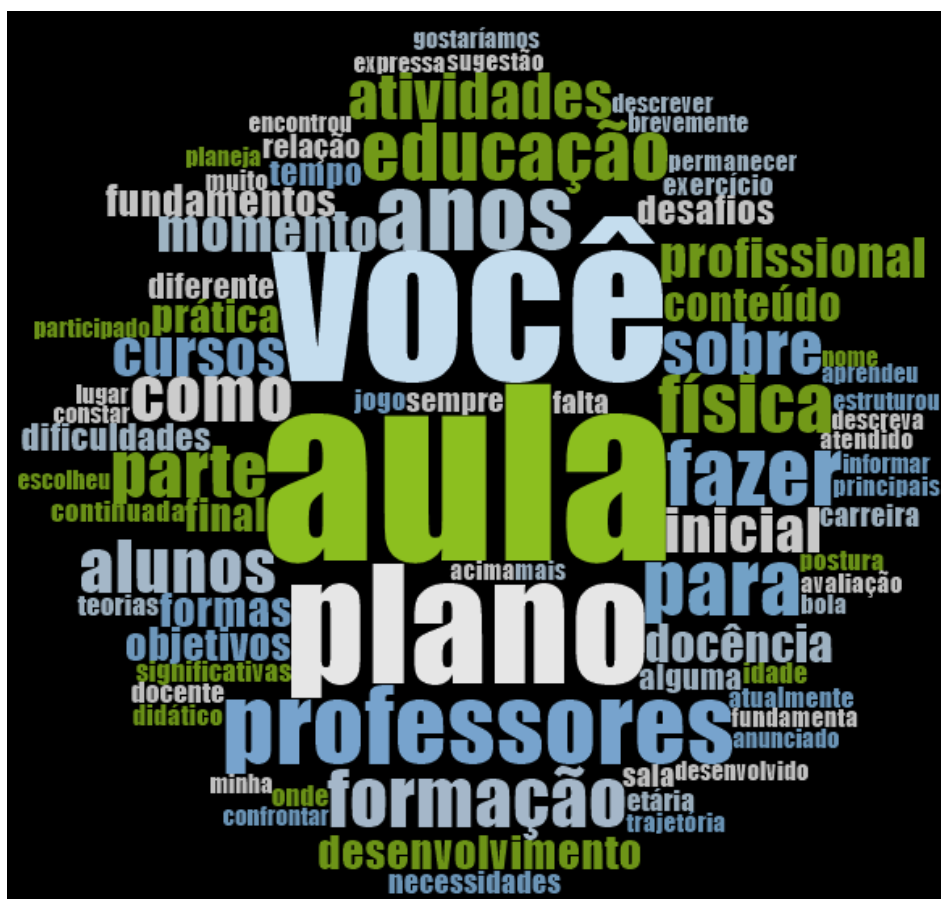
No item 4.4.2 de nosso “*Quadro Metodológico*”, descrevemos a amostra de professores participantes do processo de aprofundamento do estudo. Essa etapa, como já salientamos, apresentou um duplo conjunto de intenções. A primeira finalidade se referiu à compreensão de um panorama geral sobre os processos de reflexão sobre a prática profissional dessa nossa amostra da população, permitindo termos em linhas gerais uma espécie de “*diagnóstico da realidade*” com relação ao nosso recorte de dados especificados a partir da seleção de professores que se disponibilizaram a responder ao instrumento. A segunda intenção decorrente desse processo se deu, justamente, como forma de investigar professores de Educação Física que se alinhassem aos nossos critérios de seleção da amostra de colaboradores para a etapa de aprofundamento da pesquisa. Nesse sentido, a partir das respostas, foi possível chegar à escolha dos professores de Educação Física que investigamos de forma mais aprofundada por meio das etapas de Análise das Práticas e de entrevistas através da trajetória de vida (próximos capítulos).

De forma geral, esse capítulo busca apresentar dados que permitam responder ao segundo objetivo específico da tese. Sendo assim, procuramos com essa etapa identificar e analisar as representações de professores de Educação Física acerca da prática pedagógica e do trabalho docente por meio dos processos de reflexão sobre a prática a partir da análise do evento aula, plano de aula e rotinas de trabalho. Nesse sentido, tivemos como principal perspectiva compreender como tem sido desenvolvido os processos de fundamentação crítica das ações práticas cotidianas inseridas nessa compreensão de Epistemologia da Prática Profissional.

Como já descrevemos, participaram da aplicação dos questionários um número total de participantes (n) de 97 professores de Educação Física, todos da rede pública do interior do Estado de São Paulo (tanto estadual quanto de alguns municípios também). Trata-se de um grupo heterogêneo formado por 58 mulheres (60%) e 39 homens (40%), cuja média de idade foi de 43,55 anos (+/- 10,92 anos). Esses professores apresentaram o tempo médio de trabalho de 16,04 anos (+/- 9,81 anos) apesar de comporem grupos que estavam em diferentes fases da carreira docente no qual 19 (20%) eram iniciantes (primeiro 5 anos de carreira), 60 (62%) estavam na fase de consolidação da profissão e 18 (18%) no denominado momento de transição/finalização (preparação para a aposentadoria/serenidade e distanciamento afetivo).

De posse desses dados iniciais específicos sobre a caracterização dos participantes, descrevemos e analisamos os principais aspectos assinalados pela amostra de professores de Educação Física investigados por meio do questionário diagnóstico. Esse processo é decorrente da etapa de análise dos dados (item 4.5.2 do *‘Quadro Metodológico’*) a qual contamos com o subsídio da utilização dos softwares NVIVO (versão 11.0) e Excel (2013). A análise se deu de forma descritiva e em porcentagem e foi baseada nas categorias das respostas a cada uma das perguntas do instrumento. Cabe salientar que os dados apresentam uma amplitude considerável de informações e de desdobramentos que poderão ser aprofundados em estudos futuros. Para o momento, seguindo nosso objetivo específico 2, apresentaremos o panorama geral para compor o diagnóstico pretendido. Por fim, importante ressaltar ainda que tratam-se (em sua grande maioria) de questões discursivas (abertas) as quais levaram à consideração de uma série de variáveis e deram liberdade aos professores se posicionarem de diferentes formas, o que certamente apresenta um viés e uma caracterização que foram explorados pelas análises. A figura 32 apresenta a representação da “nuvem de palavras” dos questionários analisados.

Figura 32 – “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO dos questionários diagnósticos com os Professores de Educação Física respondentes do instrumento



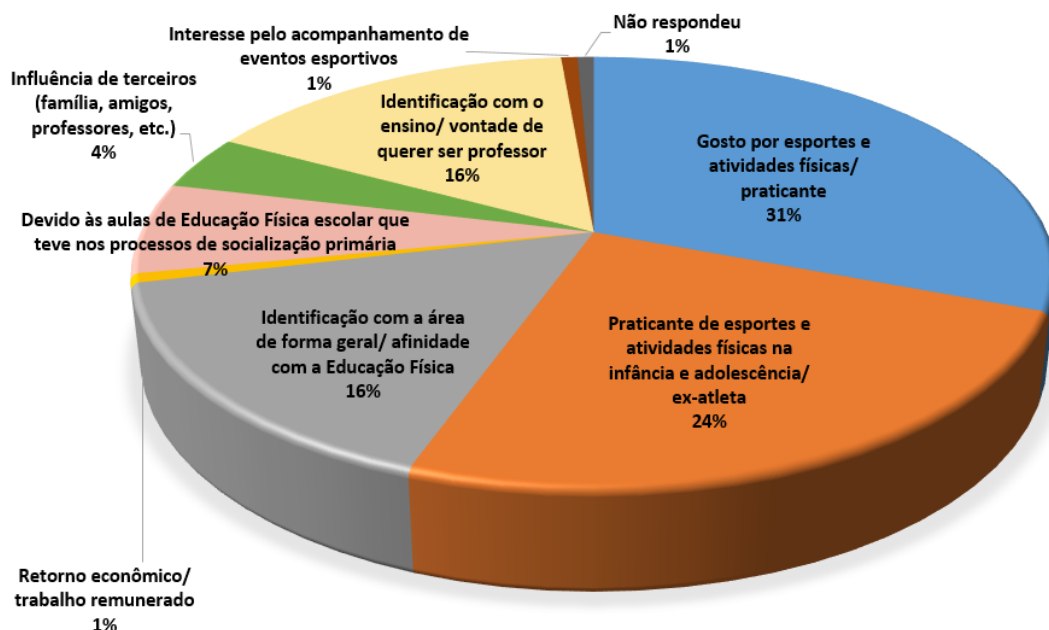
Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível perceber, como representado pela figura 32, que as palavras mais abordadas pelos docentes respondentes do questionário se referiram aos termos “*você*” (percentual ponderado de 2,09%) “*aula*” (2,05%), “*plano*” (1,54%) e “*anos*” (1,00%). Há ainda uma grande amplitude de terminologias utilizadas que indicam que houve uma postura de análise e reflexão ao longo do preenchimento do instrumento, conforme ilustrado pela imagem.

6.1 Os motivos de escolha e de permanência na profissão

Com base nesse primeiro empreendimento de nosso quadro analítico, iniciamos o processo de compreensão de cada uma das perguntas advindas do instrumento. A primeira análise de dados adveio da resposta com relação aos motivos que levaram os professores respondentes do dispositivo a escolherem a Educação Física como modo de atuação profissional e, mais especificamente, a docência nesse componente curricular na escola. As categorias provenientes das análises podem ser conferidas por meio do gráfico da figura 33.

Figura 33 – Motivos para a escolha da carreira docente na Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo as análises empreendidas, o principal motivo que levou à escolha da carreira se referiu ao envolvimento dos participantes com as atividades físicas e esportivas de forma geral. Essa categoria foi denominada de “*Gosto por esportes e atividades físicas/praticante*” e contou com 31% de frequência de aparição. Em segundo lugar houve o destaque para as atividades realizadas na infância, a qual intitulamos de “*Praticante de esportes e atividades físicas na infância e adolescência/ ex-atleta*” (24%). Essas duas categorias mais destacadas

evidenciam que a prática de atividades físicas tanto na infância quanto na vida adulta, bem como o envolvimento gerado dessa ação (prazer, encantamento, disposição, etc.) desempenha um papel significativo na escolha do sujeito por uma atividade profissional vinculada à esse domínio, no caso, à Educação Física.

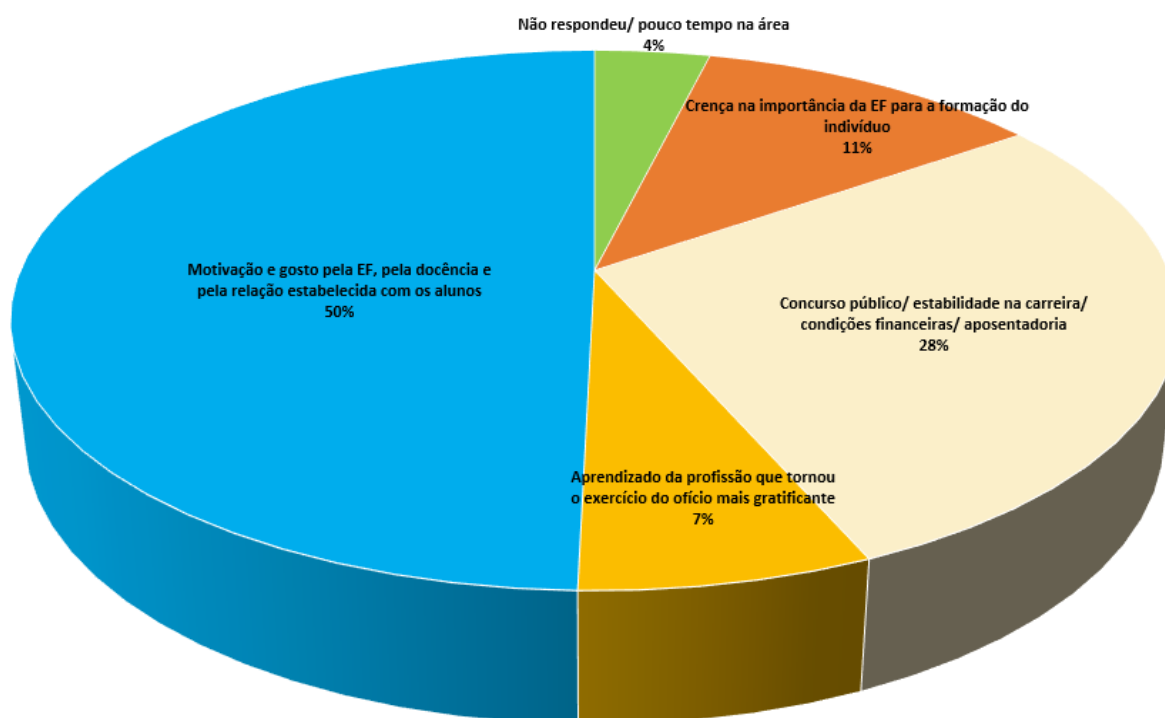
Em terceiro lugar encontram-se empatadas duas categorias, ambas com 16% de frequência de aparição. A primeira foi denominada de *“Identificação com a área de forma geral/ afinidade com a Educação Física”* e representou o fato de parte dos respondentes afirmar que gosta desse campo, independentemente de serem ou não praticantes assíduos de alguma atividade. A segunda, por sua vez, foi denominada de *“Identificação com o ensino/ vontade de querer ser professor”* e representou o fato de alguns participantes afirmarem terem escolhido a EF por gostarem de ensinar e terem tido em suas histórias pessoais experiências que os fizeram optar por tornarem-se professor de forma geral.

Foi ainda alvo de consideração pelos participantes o fato de alguns afirmarem terem escolhido a Educação Física em decorrência das aulas vivenciadas nesse componente curricular na escola, categoria denominada de *“Devido às aulas de Educação Física escolar que teve nos processos de socialização primária”* (7% de frequência). Essa análise considera que as aulas de EF apresentam certo impacto nesse processo de escolha da profissão.

Cabe destaque à categoria denominada *“Influência de terceiros (família, amigos, professores, etc.)”* com 4% de frequência, representando que outras pessoas também acabam tendo certa influência no processo de escolha da carreira, a exemplo de pais (alguns afirmaram terem tido pais ou irmãos na área, por exemplo, o que favoreceu a escolha), professores de EF que tiveram e marcaram sua trajetória, etc. Finalmente, com 1% de frequência de aparição, encontram-se as seguintes categorias: *“Retorno econômico/ trabalho remunerado”*, representando pelo fato de ser esse um vínculo empregatício formal e estável; *“Interesse pelo acompanhamento de eventos esportivos”*, vinculado ao fato da importância de ser torcedor e assistir à eventos esportivos para se tornar professor de EF; e também o *“Não respondeu”*.

Ainda dentro da questão das razões sobre a atuação na Educação Física, também indagamos aos participantes sobre os motivos que os levaram à permanência na docência desse componente curricular na escola. Na perspectiva da profissionalização, a compreensão sobre as razões de permanência no trabalho se apresentam como dado importante à medida que não apenas leva em consideração as questões vinculadas à escolha, mas também como tem sido as motivações diversas para que se opte (de forma deliberada ou não) pela preservação da ocupação desempenhada, apesar das dificuldades existentes. A figura 34 ilustra o percentual de cada uma das categorias arrolada à essa questão.

Figura 34 – Motivos para a permanência na área e a manutenção na prática profissional do ensino na Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo os dados analisados, metade da frequência de respostas adveio da categoria denominada “*Motivação e gosto pela EF, pela docência e pela relação estabelecida com os alunos*” (50%). Nesse sentido, de acordo com essas afirmações, podemos compreender que as disposições dos professores na permanência da docência da Educação Física na escola perpassa, em muitos casos, o fato desses profissionais gostarem da área em que atuam, ou mesmo terem apreço pela docência e pelas relações construídas, fato que levou autores como Tardif e Lessard (2014; 1999) à considerarem como uma profissão com forte componente de interação humana.

Em segundo lugar houve a consideração da permanência devido à elementos voltados às dinâmicas profissionais, intitulado “*Concurso público/ estabilidade na carreira/ condições financeiras/ aposentadoria*” (28%). Nessa perspectiva, boa parte dos participantes afirmou que os principais motivos para se manter na prática profissional do ensino da Educação Física se referem ao fato de serem professores concursados e, portanto, apresentarem estabilidade empregatícia, condições salariais estáveis, retornos financeiros, entre outras. Nesse sentido, destacou-se também por parte de alguns respondentes que eles permanecem na carreira devido ao fato de estarem muito próximos da aposentadoria.

Aproximadamente 11% de frequência de aparição vinculada às respostas dos professores apontaram para a categoria representada pela “*Crença na importância da EF para*

a *formação do indivíduo*”. Esse aspecto apresentou as respostas que buscaram vincular a permanência na área por meio de atitudes e idealizações para com o campo. Trata-se de algumas respostas em caráter por vezes benevolente e até mesmo militante em prol da permanência na carreira.

Finalmente, um número menor de respostas abrangeu a categoria “*Aprendizado da profissão que tornou o exercício do ofício mais gratificante*” (7% de frequência). Nesse aspecto, consideramos as respostas que ilustraram que o fato de ter havido certo aprendizado na dinâmica e no entendimento da lógica que rege as ações profissionais, bem como a compreensão das rotinas construídas e das estratégias de sobrevivência utilizadas, fez com que a docência pudesse se tornar uma prática até certo ponto mais fácil e, por isso, até mesmo mais gratificante, favorecendo a permanência no ofício. Cabe salientar que em torno de 4% das respostas foram categorizadas como “*Não respondeu/ pouco tempo na área*” e são decorrentes de questões não respondidas ou de professores que estavam muito no início da carreira e afirmaram não terem como responder à essa questão.

6.2 As rotinas profissionais e o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física

Dentro do contexto da prática profissional propriamente dita, procuramos investigar a compreensão acerca das rotinas de trabalho dos professores de Educação Física pesquisados. Nesse sentido, primeiramente foi solicitado que eles pudessem brevemente definir seus entendimentos pessoais sobre o termo “rotina”. Consideramos que a apresentação das compreensões sobre o significado de rotina de trabalho no ensino permite a inferência de uma série de elementos vinculados ao trabalho docente. Tal fato tem levado diversos pesquisadores à investigar os processos de rotinização da prática profissional na docência (TARDIF; RAYMOND, 2000). Assim, compreendemos que:

(...) as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos. À semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas servem para estruturar os atos através de uma maneira de agir estável, uniforme, repetitiva. Elas dão, assim, ao professor a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, concentrar sua atenção em outra coisa (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233).

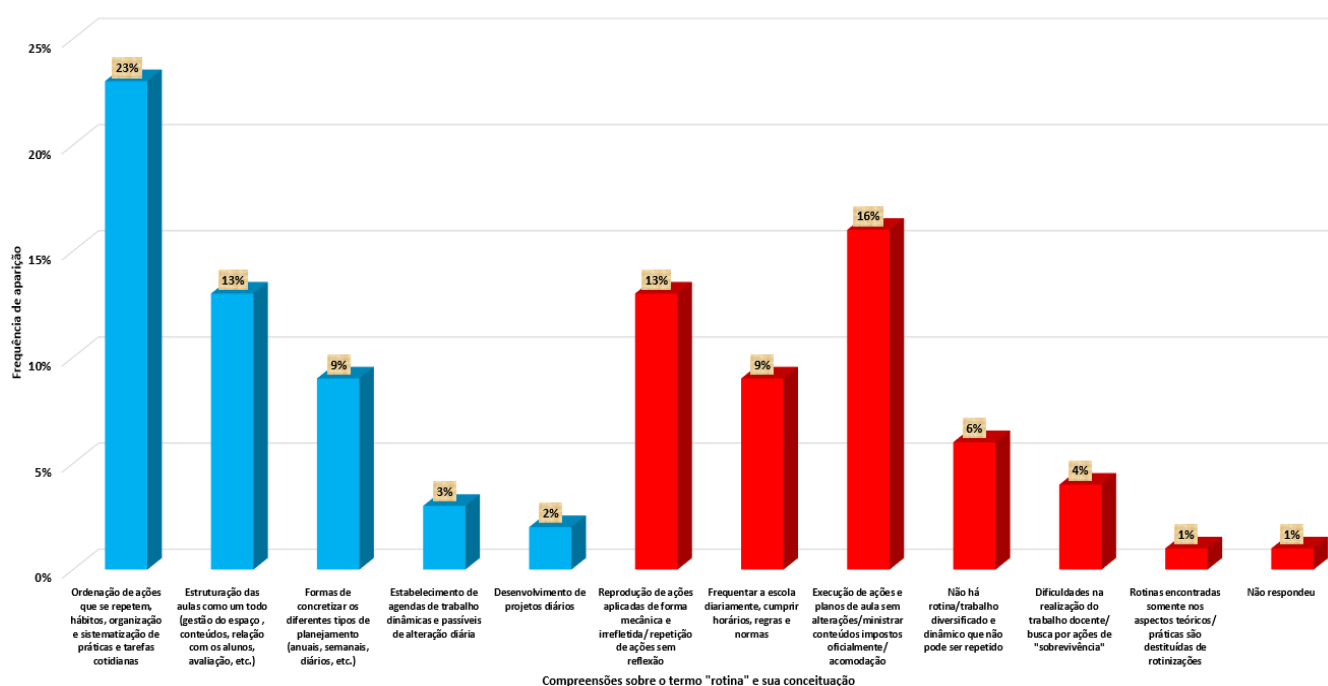
Essa perspectiva se configura em uma compreensão ampliada de rotina, a qual não necessariamente tangencia elementos negativos, mas representa o agir profissional de acordo com a manifestação do *habitus* docente no decorrer do processo de trabalho. Trata-se, em suma,

de um processo de repetição de ações, mas não necessariamente de mecanização ou de reprodução da prática profissional. Assim, segundo Tardif e Raymond (2000):

Todavia, não acreditamos que a rotinização do ensino seja apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula. Enquanto fenômeno de base que fundamenta a vida social, a rotinização *significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades*. No nosso caso, ela demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. Porém, a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, *isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo*, repousa em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação, porque são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233-234, grifos dos autores).

Seguindo esse delineamento e buscando aprofundar a compreensão de prática profissional, indagamos justamente sobre as perspectivas de rotina segundo os professores respondentes do questionário. A figura 35 representa o gráfico ilustrativo dessa questão.

Figura 35 – Compreensões sobre o termo “rotina” para os professores de Educação Física pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em linhas gerais, os professores apresentaram tanto perspectivas positivas com relação ao termo “rotina”, vinculando-o à questões como ordenação das ações, estruturação das aulas, planejamentos, desenvolvimento de projetos, entre outros, quanto também negativas, a exemplo da reprodução de ações, sequências de procedimentos pré-estabelecidos ou mesmo a própria negação da existência de rotinização das ações na escola. Esse conjunto de compreensões demonstra que o termo “rotina” é polissêmico, apresentando uma diversidade de significados que navegam dentro de diferentes perspectivas.

Com relação aos aspectos considerados positivos, a maior parte dos professores afirmou que o termo “rotinas” se refere à *“Ordenação de ações que se repetem, hábitos, organização e sistematização de práticas e tarefas cotidianas”*, com a frequência de aparição de 23%. Nesse item foram alocadas as definições que vincularam as rotinas aos hábitos cotidianos, ações diversas que tornam-se repetidas com o passar do tempo de forma a propiciar certa organização das ações e condutas práticas. Nesse sentido, como salientam Tardif e Raymond (2000) o componente temporal é fundamental, pois a rotina é aprendida com o passar do tempo.

O segundo aspecto mais ressaltado dentro da perspectiva positiva ao tema rotina se referiu à *“Estruturação das aulas como um todo”*, cuja frequência de aparição foi de 13%. Nesse tópico foram alocadas as respostas que procuraram vincular a definição dessa palavra ao que acontece cotidianamente dentro da sala de aula como um todo. Nesse sentido, aspectos como a gestão do espaço, organização dos conteúdos, a relação com os alunos e as ações de avaliação podem ser considerados como elementos que se vincularam ao entendimento de rotina, podendo servir de definição para essa expressão.

Em terceiro lugar, está a categoria *“Formas de concretizar os diferentes tipos de planejamento”*. Nesse item estão vinculadas as definições que compreendem que rotina se refere ao ato de materializar os planejamentos estipulados (tanto anuais, quanto semanais ou até mesmo diários). Trata-se do estabelecimento dos planos a serem cumpridos ao longo da prática pedagógica. Ainda nessa perspectiva, com 3% de frequência houve o *“Estabelecimento de agendas de trabalho dinâmicas e passíveis de alteração diária”*, o qual se referiu à rotina como forma de estabelecer agendas diárias de trabalho as quais, por sua vez, são possíveis de serem modificadas ao longo da prática. Finalmente, a última categoria se referiu ao *“Desenvolvimento de projetos diários”* com 2% de frequência, o qual vinculou esse conceito com o estabelecimento de projetos e planejamentos de trabalho na perspectiva da organização diária de tarefas projetadas para atendimentos a determinados fins do processo educativo.

Com relação aos aspectos negativos do conceito de “rotinas”, a categoria mais enfatizada pelos respondentes foi a denominada “*Execução de ações e planos de aula sem alterações/ ministrar conteúdos impostos oficialmente/ acomodação*”, cuja frequência de aparição foi de 16%. Esse conjunto de definições se referiu, grosso modo, à compreensão de rotina como repetição de planos de aula e dos currículos oficiais e conteúdos a serem ministrados. Essa assertiva se direcionou, ainda, às ações de acomodação salientadas pelos participantes no que se refere ao ato de seguir planos e ações elaboradas da forma mais próxima possível de como esses planejamentos foram concebidos. Essa perspectiva diminui a importância do protagonismo docente e valoriza o papel central dos currículos e planejamentos estipulados por terceiros como elemento central do processo de ensino e aprendizagem.

Em segundo lugar houve o destaque para a “*Reprodução de ações aplicadas de forma mecânica e irrefletida/ repetição de ações sem reflexão*”, com 13% de frequência. Nessa categoria foram arroladas as compreensões de rotina como forma de reprodução de ações que são realizadas de maneira mecânica e irrefletida, compondo assim a repetição de práticas cotidianas as quais impedem os processos de reflexão. Trata-se, em figura de linguagem, da rotina como forma de expressão do “*piloto automático*”, como abordou Perrenoud (2002) ao compreender o processo de reflexão na estruturação do *habitus* profissional dos professores. Essa compreensão converge sua intenção à valorização das ações mecânicas que se configuram de forma irrefletida e que não são feitas de maneira consciente, abrangendo as práticas que se cristalizam com o passar do tempo e tornam-se o *modus operandi* do trabalho docente.

Em terceiro lugar, os participantes salientaram a compreensão vinculada à categoria “*Frequentar a escola diariamente, cumprir horários, regras e normas*”, com 9% de frequência. Nesse sentido, o significado de rotina foi apresentado como a ação de estar diariamente na escola, bem como o cumprimento horários, regras e normas estipuladas para os professores. O sentido de rotina é esvaziado nessa perspectiva, ao limitar-se à compreensão burocrática do estar presente no espaço de trabalho e no intuito de se seguir as regras e dinâmicas profissionais necessárias.

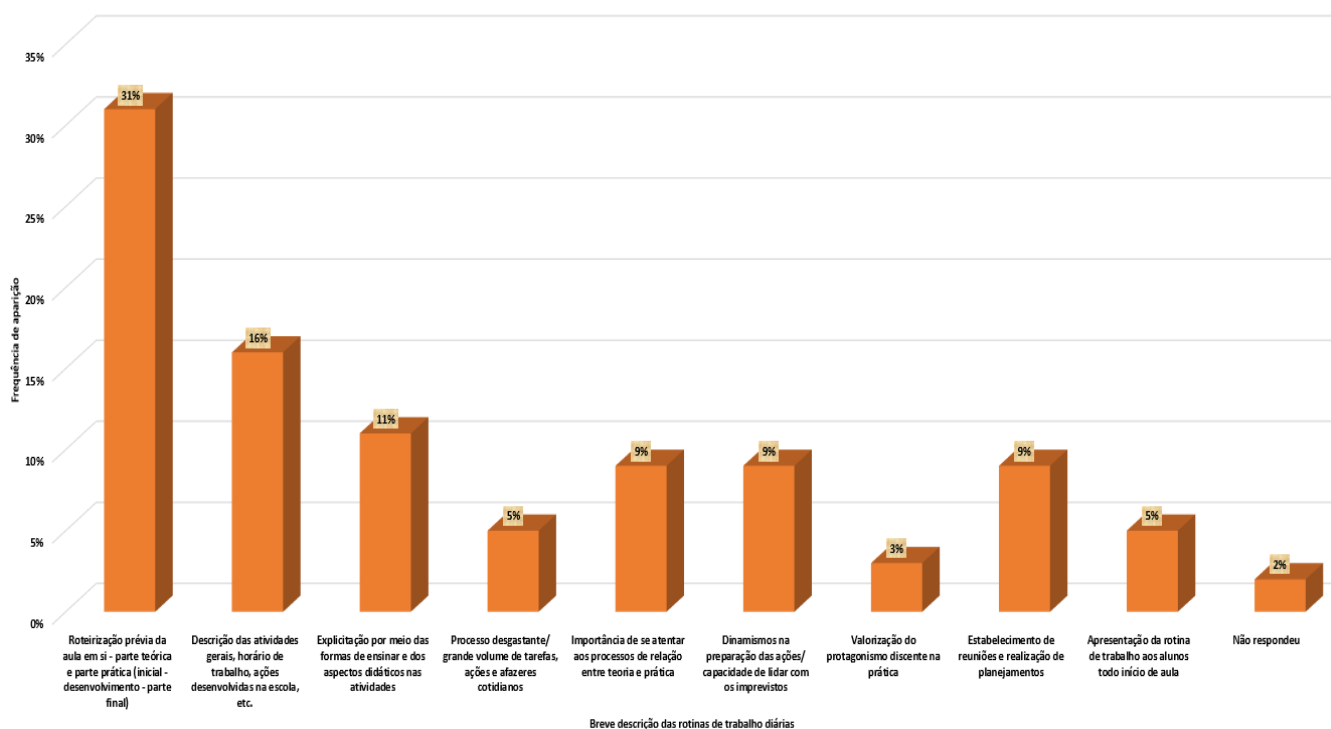
Em quarto lugar houve o destaque para a negação do termo rotina, o qual foi compreendido em sentido negativo e, por isso, deveria ser evitado. Denominamos essa categoria de “*Não há rotina/ trabalho diversificado e dinâmico que não pode ser repetido*”, com frequência de 6%. Nesse sentido, alguns participantes entenderam que as rotinas de fato não existem na escola de modo que a cada dia se tem outras formas diferentes de se desempenhar as ações profissionais. Dessa forma, alguns respondentes do instrumento apresentaram visões pejorativas ao termo, de maneira que ele deve ser evitado. Ainda, houve a

categorização denominada “*Dificuldades na realização do trabalho docente/ busca por ações de “sobrevivência”*”, com 4% de frequência. Essa categoria expressou o reconhecimento de uma série de dificuldades para a concretização do trabalho dos professores de forma que a rotina converge para a busca por ações de “sobrevivência”, isto é, a procura pela viabilização de formas mais amenas de realização da prática que permitam o desenvolvimento das ações sem sacrificar muito os professores para sua consolidação.

Finalmente, houve ainda a estipulação da categoria “*Rotinas encontradas somente nos aspectos teóricos/ práticas são destituídas de rotinizações*”, com 1% de frequência. Nesse sentido, houve a valorização das ações de repetição apenas no que se refere ao conjunto de procedimentos realizados em sala de aula. Nesse encaminhamento, as ações desenvolvidas em quadra ou outros espaços de valorização da prática e das vivências vinculadas à Educação Física não foram compreendidas como rotinas, sendo sempre algo novo ou inédito. A última categoria assinalada, também com 1% de frequência foi o “*Não respondeu*”.

Ainda dentro do contexto das rotinas, foi também solicitado aos professores que descrevessem em linhas gerais suas rotinas de trabalho cotidiano, assinalando os principais aspectos que pudessem caracterizar brevemente suas práticas profissionais e como elas têm sido sedimentadas com o passar do tempo. A partir das respostas dos participantes configuramos alguns eixos de categorias, representados pela figura 36.

Figura 36 – Descrição das rotinas de trabalho dos professores de Educação Física pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as respostas dos professores, elencamos ao menos dez diferentes categorias que se referiram ao processo de descrição da rotina de trabalho cotidiana na Educação Física. Embora os participantes tiveram a possibilidade de descrever seus procedimentos de maneira livre e, por isso, mais de uma categoria por resposta pode ter sido elencada, consideramos que houve grande amplitude de relatos sobre as rotinas diárias, de forma que isso ilustra a diversidade de procedimentos cotidianos desempenhados na prática profissional da docência.

A categoria mais frequente em termos de percentual de aparição, com 31%, foi a denominada “*Roteirização prévia da aula em si – parte teórica e parte prática (inicial – desenvolvimento – parte final)*”. Nesse sentido, houve nessa categoria a compreensão das respostas que descreveram como costuma ser desenvolvida a aula propriamente dita. Os professores apresentaram a descrição do roteiro de suas aulas, como elas costumam ser desenvolvidas e de que forma há o encadeamento de ações em cada momento. Essa descrição tangenciou sobretudo a divisão dos procedimentos em três partes: um momento inicial (tanto em quadra, quanto em sala de aula, com descrição de atividades, aspectos introdutórios, entre outros), o momento do desenvolvimento da aula (atividades diversificadas, forma de condução das ações, etc.) e ainda a parte final da aula (reflexões finais, atividades de “volta à calma”, possibilidades de realização de atividades livres ou mesmo o retorno ao espaço de sala de aula). Em linhas gerais, essa perspectiva resume a rotina dos professores ao desenvolvimento das aulas ministradas propriamente ditas.

A segunda categoria se referiu à “*Descrição das atividades gerais, horário de trabalho, ações desenvolvidas na escola, etc.*”, cuja frequência de aparição foi de 16%. Nessa assertiva estão alocados os entendimentos acerca da rotinização das atividades que são desenvolvidas na escola de forma geral e não apenas com relação à aula em si. O chegar à escola, as relações estabelecidas, as questões burocráticas como marcação do horário de trabalho, entrega de documentações, reuniões, entre outros fatores foram considerados como parte importante das rotinas profissionais, sendo que nem sempre a realização dessas ações provoca prazer ou contentamento por parte dos professores.

A terceira categoria foi denominada “*Explicação por meio das formas de ensinar e dos aspectos didáticos nas atividades*”, com frequência de 11%. Nessa categorização estão contidas as descrições que se referiram à consideração das rotinas como a forma de ensinar os conteúdos da Educação Física, bem como os aspectos didáticos relacionados. Assim, diversas questões como as ações didáticas e pedagógicas relacionadas (ensinar por meio de grupos, ensinar

através de jogos, valorização de elementos técnicos das práticas corporais, estruturação das aulas na perspectiva da inclusão, etc.) podem ser caracterizadas como elementos de rotinização do trabalho docente, sendo consideradas como a própria forma de realização da prática profissional como um todo.

Em quarto lugar, com a frequência de aparição de 9% estão três categorias. A primeira foi intitulada *“Importância de se atentar aos processos de relação entre teoria e prática”*. Essa explicitação foi relacionada com a descrição do trabalho docente como forma de inter-relação entre questões teóricas e práticas, sendo esse o fio condutor das ações profissionais no âmbito da escola. Outra categoria foi denominada *“Dinamismos na preparação das ações/ capacidade de lidar com os imprevistos”* e se referiu à descrição das rotinas de trabalho como forma de lidar com os elementos dinâmicos e os imprevistos ocasionados no desenvolver do processo de trabalho cotidiano. Finalmente, houve ainda a categoria *“Estabelecimento de reuniões e realização de planejamentos”*. Nesse eixo encontram-se as descrições da rotina de intervenção profissional que se articulam com a realização de reuniões cotidianas, bem como de planejamentos que servem para nortear as ações práticas, compondo, portanto, boa parte do trabalho docente.

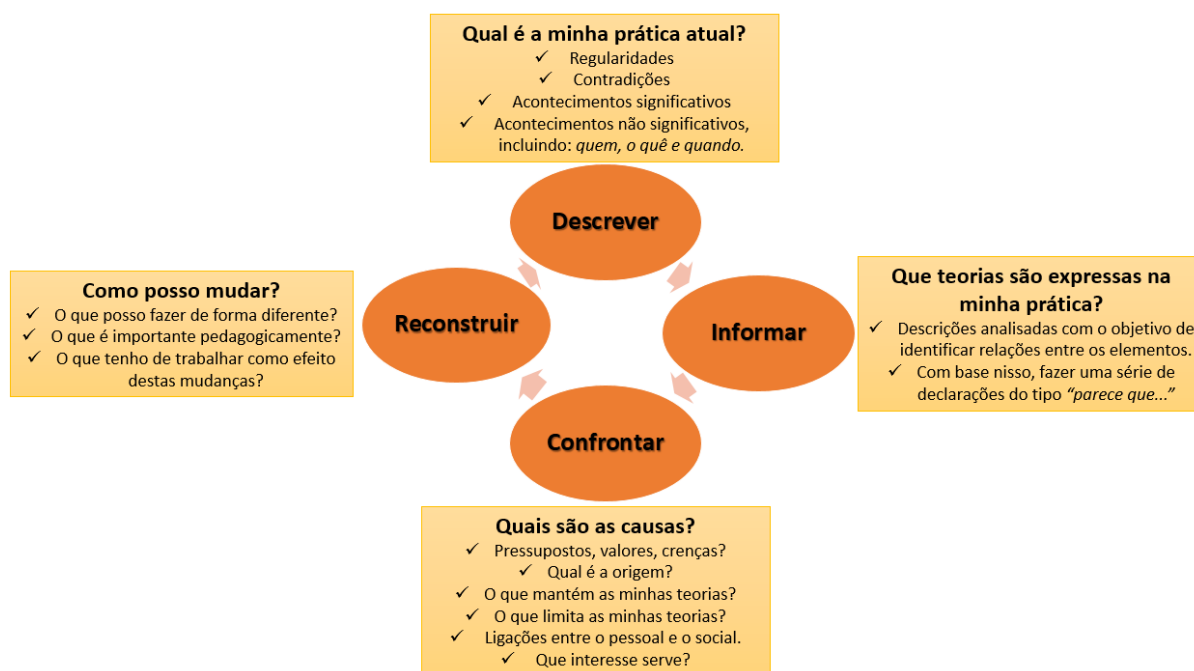
Houve também a apresentação de duas categorias com cerca de 5% de frequência de aparição. A primeira foi denominada de *“Processo desgastante/ grande volume de tarefas, de ações e afazeres cotidianos”* e buscou representar o grande volume de trabalho gerado nas rotinas profissionais e suas múltiplas variáveis, ocasionando desgastes e conflitos. Houve também a consideração da *“Apresentação da rotina de trabalho aos alunos todo início da aula”* contemplando as descrições dos professores que afirmaram explicitar deliberadamente suas rotinas de trabalho (o que farão nas unidades didáticas) todo início de aula para que os alunos possam acompanhar todos os procedimentos diários e planejados anteriormente.

Por fim, com 3% da frequência de aparição, constatou-se a *“Valorização do protagonismo docente na prática”*. Essa categoria buscou ressaltar a importância de se destacar a autonomia e o protagonismo dos alunos como elemento central da rotina de trabalho docente. Cabe ainda destacar que 2% da frequência está direcionada ao item *“Não respondeu”*. Todo esse conjunto de ações permite constatar que o eixo das rotinas de trabalho pode ser compreendido por uma quantidade significativa de ações e representações e, por isso, precisa ser devidamente analisado. Essa é uma das principais importâncias de se repensar a prática profissional de forma crítica e reflexiva, tendo em vista a compreensão das rotinas como forma de desenvolvimento profissional.

6.3 O processo de reflexão crítica e sua articulação com a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional na Educação Física

Apesar de todo o núcleo de perguntas possibilitar que nos aprofundássemos no diagnóstico de dados estabelecidos, a parte central do instrumento se referiu justamente à compreensão do plano de aula por meio das ações representadas por um processo analítico que abrange quatro partes distintas, porém inter-relacionadas: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* (SMYTH et al., 1999; SMYTH, 1992). Por meio da análise crítica, essas perguntas permitiram o aprofundamento necessário para nossa compreensão de Epistemologia da Prática Profissional e de mobilização de saberes vinculados à esfera profissional por parte dos participantes, ampliando o alcance de nosso diagnóstico. A figura 37 ilustra a representação de cada uma dessas ações e sua fundamentação teórica correspondente.

Figura 37 – Descrição do processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseado em Marcelo García (1999, p. 46), Smyth et al. (1999) e Smyth (1992).

Segundo Smyth et al. (1999) é preciso considerar que os professores apresentam a responsabilidade de examinar suas práticas durante o ensino, buscando analisar como as grandes transformações sociais da docência se relacionam com as circunstâncias presentes na sociedade de forma mais ampliada. Os autores consideram que por meio da análise crítica e da clarificação das ações é possível transformar a imagem que se tem sobre o ensino, rompendo com os estereótipos e trazendo novas perspectivas de atuação (SMYTH et al., 1999).

Desse modo, para Smyth et al. (1999) é preciso ter clareza sobre o significado de ser professor tendo em vista que os contextos de trabalho são ambíguos, perplexos e contraditórios. Os autores assumem que esses são os pontos de partida que devem ser analisados na busca de se recuperar o ensino. Para isso, eles consideram que a clareza sobre o próprio trabalho e a tomada de consciência das forças que operam para moldá-lo e torná-lo da forma que a prática se apresenta permite ir além da “paralisia” de deixar as coisas como estão e buscar alternativas viáveis para sua transformação (SMYTH et al., 1999). Ora, a despeito de todas as forças sociais e políticas presentes que condicionam fortemente a autonomia e a consolidação do trabalho docente, a reflexão sobre a prática, desde que planejada e articulada com propostas transformadoras torna-se um importante elemento de mudança da própria prática e, assim, de busca por alternativas para os contextos vigentes.

Marcelo García (1999) endossa essa perspectiva de reflexão crítica, baseando-se nos próprios estudos de John Smyth e colaboradores. Para esse autor, a prática pedagógica dos professores deve ser compreendida como oportunidade de se adquirir conhecimento, de forma que seu valor reside na atividade de reflexão sistemática, crítica e transformadora. Nesse sentido, compreende-se que a reflexão na formação docente deve ser até certo ponto ativa e simultaneamente militante, introduzindo nos discursos sobre o ensino e nas ações profissionais uma forte preocupação pelas condutas éticas, pessoais e políticas. Trata-se, em suma, de romper com o elitismo e a arrogância associada às investigações tradicionais e buscar o desenvolvimento de processos que *a priori* se iniciem com aquilo que os próprios professores realizam no seu cotidiano de trabalho permitindo ao docente refletir de acordo com as seguintes fases: “**descrever** o que faço, **informar** sobre o que significa o que faço, **confrontar** como cheguei até aqui e **reconstruir** de modo a poder fazer as coisas de forma diferente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 46, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Smyth (1992, p. 294, tradução nossa) considera: “pode haver mérito em uma postura reflexiva em relação ao ensino, se isso for construído de uma maneira que permita e exija perguntas mais amplas sobre o que vale a pena ensinar e por quê”. Segundo o autor, é fundamental que a reflexão não fique condicionada ao individualismo, mas permita a consideração de questões mais ampliadas, fomentando uma abordagem reflexiva que seja social, cultural e politicamente desenvolvida (SMYTH, 1992).

Não se trata de uma perspectiva utilitarista de reflexão, a qual se desencadeia no sentido de suprir a uma função específica ou se relaciona a um determinado fim que se vincula aos ditames sociais dominantes. De fato, essa perspectiva de reflexividade crítica tem como ideal a busca por circunscrever atitudes reflexivas em prol do desenvolvimento profissional dos

professores visando transformar suas ações e, conseqüentemente, suas práticas, para que essas alterações desencadeiem mudanças mais profundas na profissão como um todo. Para isso, há uma diversidade de estratégias e procedimentos que tem sido destacados pela literatura. Por se tratar de uma análise com orientação crítica a partir do conceito de reflexão e de prática profissional, adotamos como já salientamos essa articulação de procedimentos apresentado por Smyth (1992). Assim, ainda segundo o autor:

Antes de podermos envolver os professores no desembaraço da complexa teia de ideologias que os cercam em seus ensinamentos, eles primeiro precisam se concentrar naquelas manifestações de seu ensino que os deixam perplexos, confusos ou os frustram; isto é, atenção deve ser dada aos aspectos práticos do aqui e agora que os professores estão tão vividamente preocupados. De fato, se os professores descobrirem a natureza das forças que os inibem, constroem e trabalham para mudar essas condições, eles precisam se engajar em quatro formas de ação em relação ao seu ensino (SMYTH, 1992, p. 295, tradução nossa).

6.3.1 O processo de descrição do plano de aula e seus desdobramentos

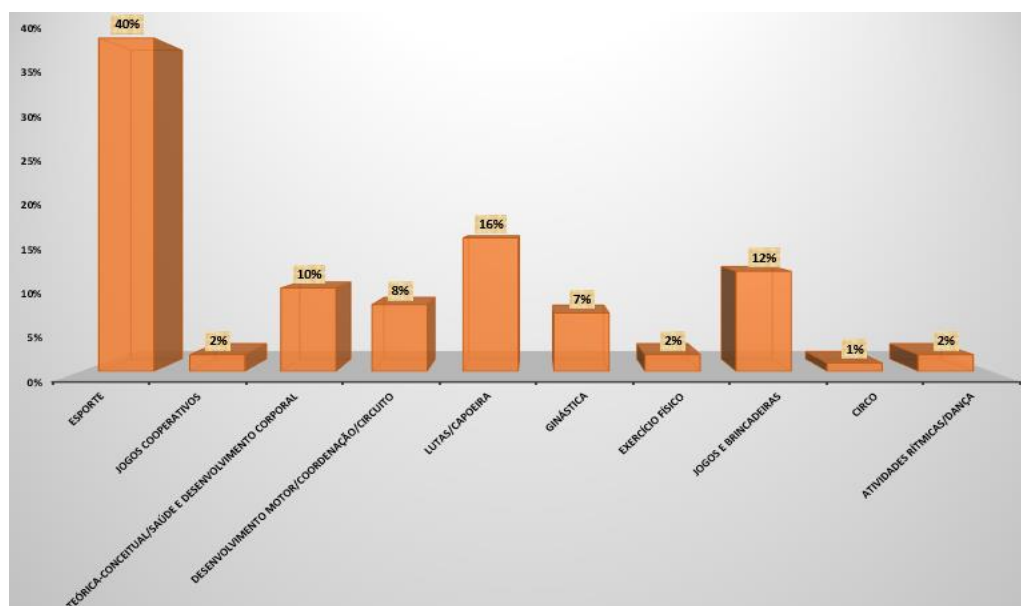
Sendo assim, o primeiro elemento analisado foi o eixo “*Descrever*”. Nele, procuramos permitir que a amostra de professores pudesse descrever, ainda que em linhas gerais, um plano de aula de algum conteúdo ministrado por eles nos últimos tempos. Não havia a delimitação do conteúdo, nem dos procedimentos adotados ou da maneira de estruturação do plano, de modo que os docentes tiveram a liberdade de elaboração da descrição da forma como julgaram ser a mais coerente com seu trabalho. O processo de descrição pode ser representado como salientou Ortiz (2002) ao analisar a perspectiva da reflexão crítica de Smyth:

Descrever: O que faço? O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o aluno-professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula. É importante que o aluno-professor descreva seu plano de aula, como se desenrolou sua aula naquele dia, um problema que está enfrentando, suas interações com seus alunos, seus pares ou superiores. Essas descrições não precisam ser complexas ou técnicas, mas devem dar voz às ações dos praticantes como ponto de partida para a reflexão, como um passo necessário a uma posterior interpretação e valoração (ORTIZ, 2002, p. 40, grifos da autora).

O processo de descrição do plano de aula culminou em uma série de desdobramentos que se desmembraram das análises realizadas. Sem limitar tal processo, apresentaremos brevemente e em linhas gerais alguns dos principais pontos destacados pelos professores ao longo da ação de “*Descrever*” o plano de aula dentro do que havia sido estipulado.

Assim, o primeiro dado vinculado à descrição do plano de aula se referiu aos conteúdos das aulas de Educação Física que foram selecionados pelos professores respondentes do instrumento. A figura 38 apresenta descrição dos conteúdos e sua frequência de aparição de acordo com as análises estabelecidas por meio das respostas dos questionários.

Figura 38 – Percentual de conteúdos a serem abordados no processo de descrição dos planos de aula dos professores respondentes dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a própria tradição histórica da área da Educação Física no Brasil e no mundo, tomando-se como parâmetro o processo já analisado sobre a ideia de EF estar representada por seu forte vínculo com o ensino de técnicas esportivas (KIRK, 2010), as manifestações vinculadas ao conteúdo “*Esporte*” foram as mais enfatizadas pelos docentes, com frequência de aparição de 40%. Em segundo lugar ressaltou-se o conteúdo “*Lutas/capoeira*”, com 16% de frequência. Destaca-se que esse não tem sido um conteúdo predominante segundo a literatura, mas que foi considerado por alguns professores, com destaque à capoeira. Em terceiro lugar, com 12% de frequência encontra-se o conteúdo “*Jogos e brincadeiras*”, com destaque às atividades lúdicas assinaladas pelos participantes.

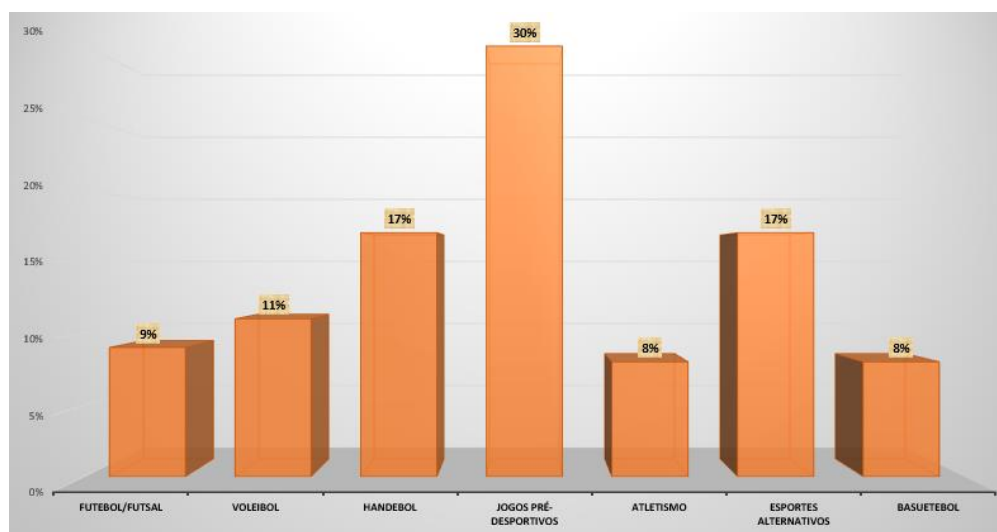
Com menor ênfase houve a apresentação de outro conjunto de conteúdos. O primeiro deles, com 10% de frequência se referiu à descrição de planos de aula baseados em aspectos teóricos e conceituais da área, ou então vinculados à perspectiva da saúde da consciência corporal, o qual denominamos de “*Teórica-conceitual/saúde e desenvolvimento corporal*”. Tratou-se de planos de aula com abordagens conceituais diversas, não vinculando-se especificamente à alguma manifestação da cultura corporal de movimento. Com 8% de

frequência houve o destaque para o “*Desenvolvimento motor/ coordenação/ circuito*”. Nessa categoria consideramos os planos baseados em atividades sobre a abordagem desenvolvimentista vinculada à diferentes perspectivas do domínio da área do comportamento motor. Prevaleceram atividades e procedimentos usualmente apresentados por meio de atividades de circuito de habilidades e repetição de ações motoras. Com 7% de frequência foi também apresentada o conteúdo denominado “*Ginástica*” em suas diversas formas de manifestação, seja vinculada às práticas mais esportivas (exemplo da Ginástica Artística e Rítmica), seja por meio de ações de demonstração (exemplo da Ginástica para Todos).

Finalmente, com as menores frequências de aparição foram apresentadas aos conteúdos dos “*Jogos Cooperativos*”, “*Exercício Físico*” (foco nas atividades de musculação/ exercícios resistidos) e “*Atividades Rítmicas/ Dança*” (foco na apresentação de coreografias), ambos com 2% de frequência de aparição. Em último lugar, houve ainda a consideração de um plano de aula sobre a temática intitulada “*Circo*” (atividades introdutórias gerais sobre essa manifestação corporal).

Apesar do predomínio da descrição de planos de aula sobre o conteúdo do esporte, cabe destacar a consideração de diferentes manifestações corporais (dez no total), ilustrando certa diversidade relativa de conteúdos. Todavia, o foco nas manifestações esportivas nos levou a esmiuçar quais foram as modalidades mais frequentes dentro desse conteúdo. A figura 39 apresenta essa questão.

Figura 39 – Percentual específico dos conteúdos esportivos abordados no processo de descrição dos planos de aula dos professores respondentes dos questionários



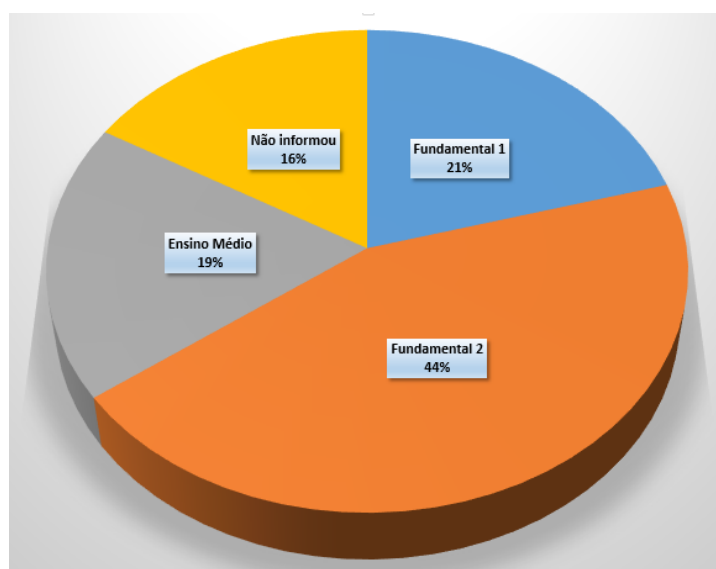
Fonte: Elaborado pelo autor.

A forma de abordagem do conteúdo do esporte mais salientada pelos professores que apresentaram essa manifestação em seus planos de aula se referiu aos “*Jogos Pré-Desportivos*”, cuja frequência de aparição foi de 30%. Enquadram-se nessa categoria as práticas que não se referiram especificamente à uma modalidade em si, mas que foram descritas claramente como forma de preparar os alunos para a aprendizagem de algum conteúdo esportivo posterior, a exemplo de aulas de queimada com foco na aprendizagem do handebol, do base 4 para o beisebol, e assim por diante.

Em segundo lugar, com a frequência de 17% houve o destaque para o conteúdo do “*Handebol*” (ênfático por ser um esporte coletivo importante de ser aprendido na escola) e dos “*Esportes Alternativos*”, cuja categorização agregou diferentes práticas esportivas, tais como o futebol americano, rúgbi, beisebol, entre outros que por não serem muito tradicionais na EF brasileira, receberam a adjetivação de “alternativo”. Houve ainda a consideração do “*Voleibol*”, com 11% de frequência, do “*Futebol/Futsal*”, com 9% e de duas modalidades com 8%: “*Atletismo*” e “*Basquetebol*”. Em síntese, a despeito da consideração de diferentes modalidades, prevaleceram algumas coletivas que representam forte tradição histórica na área.

Outra questão decorrente do processo de descrição dos planos de aula se referiu ao nível de ensino vinculado. Por não haver *a priori* a delimitação de qual nível de ensino os planos deveriam ser elaborados, considerou-se importante compreender esse aspecto, uma vez que ele está articulado com os demais procedimentos necessários tendo em vista a coerência de trabalho e de desenvolvimento das atividades. O percentual pode ser verificado pela figura 40.

Figura 40 – Percentual relacionado ao nível de ensino referente aos planos de aula dos professores respondentes dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor.

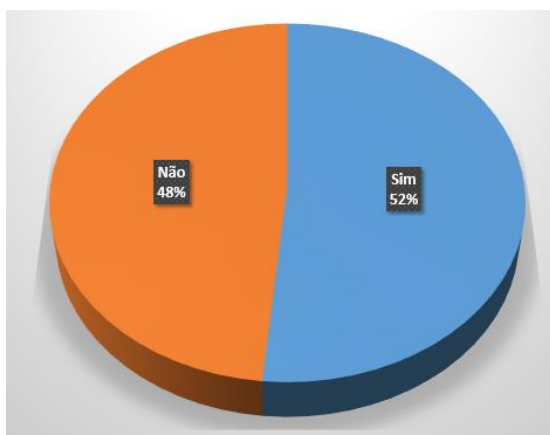
O nível de ensino com maior frequência de aparição foi o “*Fundamental 2*”, com 44%. Estão enquadrados os anos finais do Ensino Fundamental. A prevalência desse nível pode ter diversas razões, uma delas se refere ao fato da maior parte da amostra ser composta por professores da rede estadual, cujo foco é esse. Especificando por anos, consideramos que 19 planos (43%) abordaram o sexto ano (6º), 10 planos (23%) o sétimo ano (7º) e ainda 7 planos (17%) para os oitavos (8º) e nonos anos (9º) cada. O número total foi de 43 planos de aula.

O segundo nível de ensino com maior destaque se referiu ao “*Fundamental 1*”, com 21% de frequência. Esse nível se refere ao Ensino Fundamental – anos iniciais. Especificados por anos, temos que do total de 20 planos, 4 (20%) se referiram ao primeiro ano (1º), 4 (20%) aos segundos anos (2º), 1 (5%) ao terceiro ano (3º), 6 (30%) ao quarto ano (4º) e, finalmente, 5 (25%) ao quinto ano (5º). A prevalência de percentual de planos para os últimos anos desse ciclo (quartos e quintos anos somaram juntos 55% de frequência), pode ser compreendida pelo maior destaque da Educação Física para esses anos, bem como a possibilidade desenvolver atividades mais formalizadas aos conteúdos mais tradicionais da área.

Por fim, o nível de ensino menos enfatizado pelos planos de aula se referiu ao “*Ensino Médio*”, cuja frequência foi de 19%. Tal fato pode ser considerado tendo em vista a dificuldade da Educação Física em se firmar sob o ponto de vista de sua valorização social para esse nível específico. Com relação aos anos, os dados demonstram que do total de 18 planos de aula, 9 (50%) se referiu ao primeiro ano (1º), 2 (11%) ao segundo ano (2º) e 7 (39%) ao terceiro ano (3º). Cabe ainda destacar que certa quantidade de planos não apresentou a especificação de faixa etária ou nível de ensino, representando 16 planos no total (aproximadamente 16% do total de questionários). Dessa forma, os níveis mais preponderantes tem sido aqueles no qual a Educação Física tem se firmado por meio das políticas públicas e dos processos de legitimidade social, apesar de haver planos considerados em todos os níveis de ensino.

Buscando uma abordagem mais específica com relação ao plano de aula em si, os dados apresentados pelos questionários permitiram que nós analisássemos o processo de organização, coerência e encaminhamento do plano apresentado pelos professores respondentes do instrumento. De forma mais específica, procuramos averiguar se havia um processo claro de descrição das ações por meio das atividades e procedimentos propostos. Para isso, utilizamos como referência a apresentação do plano por meio de uma parte inicial, uma etapa de desenvolvimento e, finalmente, uma parte final da aula. Todavia, essa lógica de apresentação do plano não foi colocada como fundamental, uma vez que outras formas de organização podem ser elencadas e também foram devidamente consideradas. Os dados referentes à essa questão podem ser observados por meio do gráfico da figura 41.

Figura 41 – Organização e encaminhamento do plano de aula apresentado
(parte inicial, desenvolvimento e parte final)

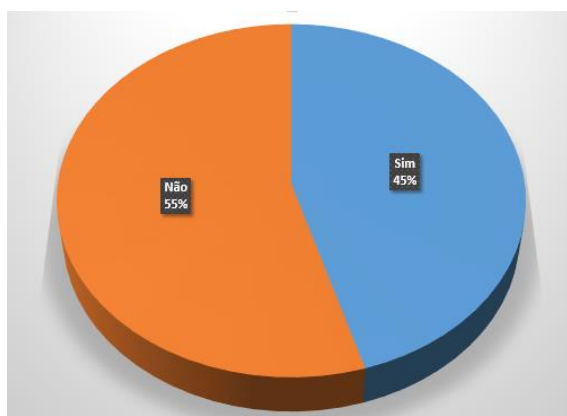


Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a análise o processo de descrição do plano de aula foi possível compreender que houve certo empate técnico (aproximadamente metade das respostas para ambos os grupos) entre os professores que apresentaram certa organização, coerência e encaminhamento do plano e aqueles que não apresentaram essa perspectiva. Assim, especificamente, 52% das respostas apresentaram organização do plano e coerência das ações, enquanto que 48% apresentaram um ou mais aspectos não muito bem explicitados, desorganizados ou sem clareza suficiente. Dessa forma, consideramos que aproximadamente metade dos professores não ilustrou formas coesas e didáticas em seus planos, o que pode ser considerado como um número grande de docentes que não representaram essa importância específica.

Ainda com relação à descrição do plano de aula, procuramos analisar também de que forma as aulas apresentadas estavam estruturadas com relação à perspectiva de procedimentos mais tradicionais ou tecnicistas, ou se estavam articuladas com focos mais inovadores sobre a prática pedagógica. A figura 42 representa essa questão graficamente.

Figura 42 – Aula baseada em estruturas tradicionais/tecnicistas

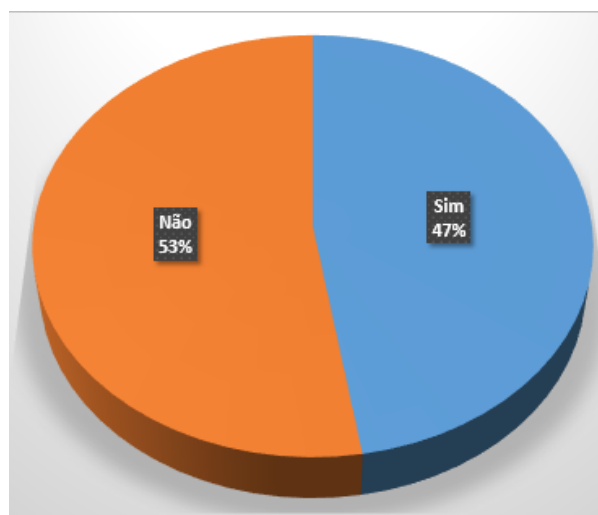


Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da representação do gráfico 42, podemos compreender que cerca de 45% das respostas dos planos de aula apresentados foram baseadas em estruturas tradicionais ou tecnicistas, enquanto que 55% apresentaram dinâmicas mais inovadoras ou potencialmente mais articuladas com novos pressupostos norteadores da área da Educação Física brasileira. Apesar de se tratar de uma diferença pequena, consideramos que houve pela maioria dos professores uma preocupação em se apresentar propostas de planos de aula que pudessem vislumbrar novas dinâmicas representativas das ações docentes na EF. Apesar disso, considera-se que um número considerável de planos (quase a metade) esteve baseado em processos mais tradicionais, focalizados somente em questões como a aprendizagem das técnicas e habilidades motoras, falta de discussões e fundamentações, pouca valorização dos alunos, baixo nível de intervenção do professor, entre outros fatores. Isso demonstra que tem havido uma preocupação maior com a fundamentação mais adequada dos planejamentos e planos de aula, mas que ainda persiste a existência de elementos tradicionais que pouco se adequam com as novas orientações para o ensino da EF na escola.

O processo de descrição também permitiu que nós analisássemos se os planos de aula possuíam a consideração explícita com relação às diferentes dimensões dos conteúdos (conceitual, atitudinal e procedimental). Além da inserção em termos de fundamentação teórica que essa perspectiva apresenta na Educação Física brasileira, graças à proposição de uma série de autores, cabe salientar que certos documentos oficiais, a exemplo dos PCN (BRASIL, 1998) estão baseados também nessa visão, o que contribui para com sua importância explícita com relação aos planos de aula. O gráfico da figura 43 ilustra essa questão.

Figura 43 – Aula baseada na consideração explícita das dimensões dos conteúdos
(conceitual, atitudinal e procedimental)

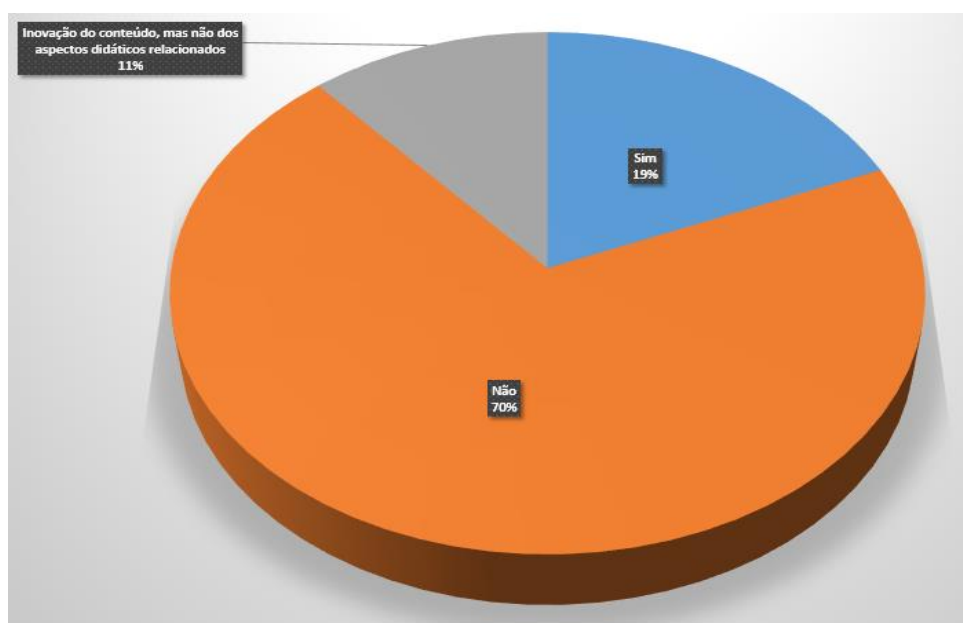


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na representação do gráfico da figura 43 podemos compreender que houve novamente uma proximidade muito grande com relação às respostas, praticamente emparelhadas por um empate técnico. Assim, 53% dos planos não apresentaram a explicitação das dimensões dos conteúdos em sua elaboração enquanto que 47% preconizaram essa perspectiva em sua construção. Esse dado demonstra que, por um lado, a ampliação do processo de ensino e aprendizagem por meio da estruturação de planos de aula que valorizem não somente a perspectiva do “saber fazer” (dimensão procedimental), mas também diversos aspectos conceituais e também atitudinais têm se colocado como uma preocupação por parte dos professores ao planejar e fundamentar seus planos de aula. Todavia, por outro lado, há ainda um número significativo de docentes que não apresentaram essa preocupação explícita de forma que podemos concluir que há ainda certa dificuldade em se ampliar o trato com as dimensões dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Finalmente, procuramos concluir as análises do processo de descrição dos planos de aula buscando considerar, com base em toda a fundamentação empreendida e permeado pelas descrições dos professores respondentes do instrumento diagnóstico, se esses planejamentos apresentavam coerência interna, consistência teórica e prática e inovações que permitissem compreender novas perspectivas de trabalho docente na Educação Física. O gráfico da figura 44 ilustra essa representação.

Figura 44 – Coerência interna e aspectos inovadores do plano de aula apresentado



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a análise, do total de planos de aula representados, cerca de 70% não apresentaram coerência interna e/ou aspectos inovadores alicerçados em práticas pedagógicas renovadoras e metodologias condizentes com perspectivas que se coadunem com o desenvolvimento curricular da Educação Física. Cabe ressaltar que aproximadamente 11% dos planos apresentaram certa inovação de conteúdos, mas não das metodologias de ensino ou dos aspectos didáticos relacionados. Nesse sentido, estão apresentados os planos com conteúdos diversificados (tais como esportes alternativos, lutas, danças, etc.), mas que estiveram baseados em formas de se ensinar bastante tradicionais ou até mesmo tecnicistas. Finalmente, cerca de 19% dos planos apresentaram aspectos renovadores no que se refere à diversificação de conteúdos, metodologias de ensino diferenciadas, aspectos didáticos inovadores, etc. Cabe salientar que um plano de aula poderia apresentar organização e encadeamento de ações (figura 41), mas estar totalmente baseado em propostas tecnicistas ou pouco articuladas com novas proposições de trabalho na EF.

Esse último dado apresenta como implicação e desdobramento de análise que a despeito da fundamentação do plano de aula, da perspectiva dos conteúdos a serem abordados e mesmo das metodologias de ensino utilizadas, boa parte dos planejamentos ainda estiveram arraigados à perspectivas tecnicistas e/ou tradicionais. Esse fato se apresenta como importante à medida que ilustra a dificuldade em se articular processos mais coerentes com novas perspectivas para a Educação Física na escola, demonstrando a cristalização de práticas e de procedimentos muitas vezes ainda encontrados no campo profissional. Por outro lado, é também possível compreender que há certa dificuldade em se materializar e fundamentar um planejamento coerente sistematizado a partir dessa nova perspectiva de Epistemologia da Prática Profissional. Em síntese, apesar do reconhecimento dessas dificuldades, é fundamental que haja o estímulo à reflexão crítica com relação ao plano de aula. Para isso, o exercício do registro sistemático se consolida como elemento importante para que o processo reflexivo possa se tornar crítico e permita a resignificação das práticas e o desenvolvimento do trabalho cotidiano. Além do registro, a análise do plano é condição fundamental, conforme compreenderemos a seguir.

6.3.2 A fundamentação do plano de aula e o desenvolvimento de processos reflexivos: a ação de informar e suas implicações

O segundo eixo de análise se referiu à ação de “*Informar*”. Nesse momento, buscamos considerar, como salienta Smyth (1992), que o processo de descrição dos planos de aula por

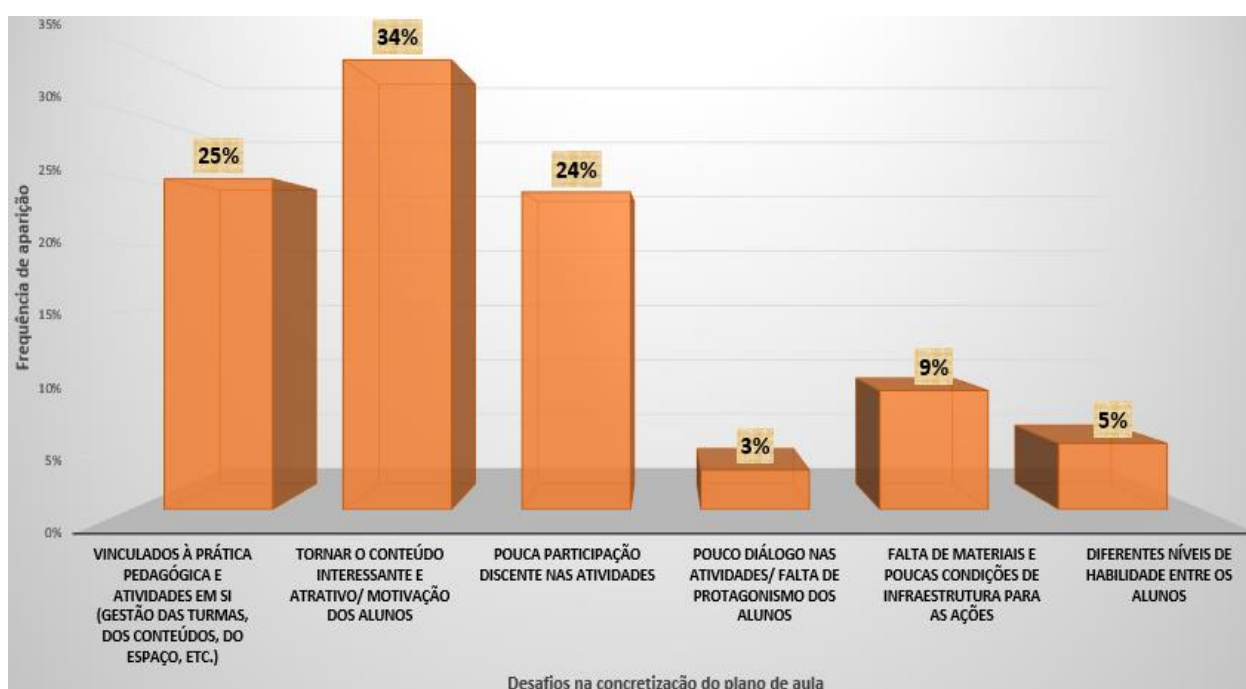
parte dos professores não apresenta um fim em si mesmo, mas é um precursor de análises e está articulado em princípios mais amplos que informam sobre suas crenças e representações (conscientes ou não) acerca de suas ações em sala de aula. Refletir sobre a fundamentação do plano de aula proporciona importantes elementos para a transformação das práticas. De acordo com Ortiz (2002), o ato de informar pode ser explicitado da seguinte forma:

Informar: *O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?* Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas. Ao informar, o aluno-professor pode perceber e verbalizar as teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história como aluno e como professor, as quais permeiam seu texto (ORTIZ, 2002, p. 40, grifos da autora).

De acordo com as análises estabelecidas, o processo de informar realizado pelos professores respondentes do questionário diagnóstico permitiu a compreensão de ao menos três procedimentos fundamentais para o desenvolvimento dos processos reflexivos. O primeiro se referiu às compreensões acerca dos desafios para a implementação do plano de aula proposto inicialmente. O segundo se relacionou com a compreensão dos fatores que fundamentaram o plano de aula elaborado. O terceiro aspecto, por fim, esteve relacionado com as fontes de saberes que permitiram a elaboração do plano, isto é, dentro de qual contexto de socialização houve a aprendizagem para se elaborar o plano de aula como foi apresentado inicialmente.

Com relação aos desafios para a implementação do plano de aula proposto o gráfico representado pela figura 45 apresenta os principais aspectos nesse sentido.

Figura 45 – Desafios para a concretização do plano de aula



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo as análises do eixo “*Informar*” presentes nos planos de aula dos professores respondentes do dispositivo, elencamos que o aspecto considerado por eles como o maior desafio para a concretização da aula estabelecida foi “*Tornar o conteúdo interessante e atrativo/ motivação dos alunos*”, com frequência de aparição de 34%. Essa categoria se refere à um conjunto de elementos apresentados pelos docentes no que tangencia os fatores de atratividade dos conteúdos da cultura corporal de movimento, bem como o interesse pelas aulas como um todo e a motivação para a prática na Educação Física escolar. Este elemento foi o mais enfatizado pelos participantes o que demonstra que, a despeito da precariedade de condições e desafios presentes na profissão, fazer com que os alunos se interesse pelas aulas e se sintam atraídos pelos conteúdos a serem ensinados é o principal aspecto a ser superado. Essa perspectiva apresenta em sua base visões distorcidas com relação ao papel social da EF na escola por parte dos alunos e também a limitação das experiências do se-movimentar que tem se tornado cada vez mais presentes na escola nos últimos anos.

Em segundo lugar construímos a categoria representada pelos desafios “*Vinculados à prática pedagógica e atividades em si (gestão das turmas, dos conteúdos, do espaço, etc.)*”, com frequência de aparição de 25%. Nesse eixo, compreendemos uma série de elementos arrolados pelos participantes referentes às atividades práticas em si, podendo ser representados pelas dificuldades em gestão das turmas na condução das atividades, no ensino dos conteúdos durante as aulas, na separação dos espaços de trabalho ou divisão com outros profissionais, etc. Esses elementos demonstram que aquilo que acontece dentro do processo de interação entre professor e alunos no cotidiano da escola repercute como importantes desafios para a concretização do plano de aula. Esses fatores são desencadeados por diversas questões que se iniciam desde o momento em que os docentes adentram a sala de aula (realização de chamada ou solicitação de silêncio para a explicação das atividades), até o final das aulas com o retorno dos alunos da quadra, por exemplo, passando por todos os momentos de explicação e interação, independentemente do local de realização da aula.

Em terceiro lugar houve a estipulação de uma categoria fortemente relacionada à primeira, a qual intitulamos de “*Pouca participação discente nas atividades*”, cuja frequência foi de 24%. A diferença é que enquanto a primeira categoria se referiu especificamente à motivação discente e ao fato de ser importante tornar os conteúdos mais atrativos aos alunos, nessa houve o destaque para as dificuldades de participação ativa dos alunos nas aulas como um todo. Questões como a pouca participação dos alunos durante as aulas, o grande número de dispensas de atividades, utilização de atestados médicos ou justificativas de saúde ou mesmo o completo desinteresse pela aula se fizeram presentes. Novamente, a incompreensão sobre os

papéis da Educação Física na escola pode suscitar dificuldades para a participação discentes nas atividades.

Em quarto lugar os professores consideraram a dificuldade resultante da *“Falta de materiais e poucas condições de infraestrutura para as ações”*, com a frequência de aparição de 9%. Tal como já analisado em outros momentos do presente trabalho, os problemas de falta de materiais e de condições de infraestrutura para as aulas condicionam e restringem de forma significativa as ações profissionais. Todavia, apesar da grande problematização que esta questão indica, ela não foi a mais enfatizada. Podemos inferir que tal perspectiva se deu tendo em vista que os docentes, de forma geral, ao planejarem suas aulas têm o costume de levar em consideração as limitações de espaço físico e de materiais disponíveis. Assim, a própria aula fica condicionada à essas questões de forma que outros fatores acabam prevalecendo como dificuldades à implementação das aulas em si. Todavia, a falta de materiais e de infraestrutura reforça a importância que tais questões representam para a concretização do trabalho docente.

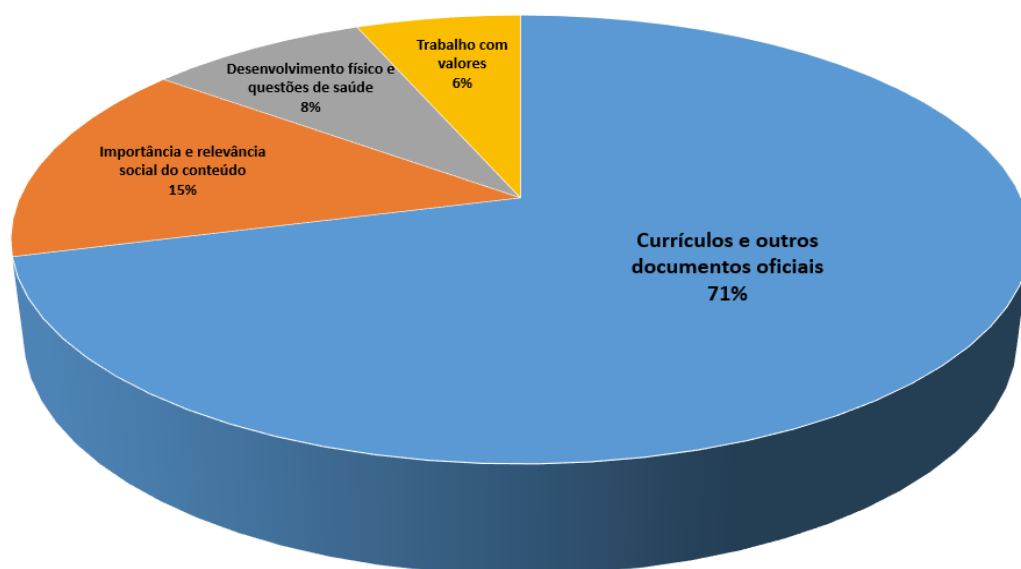
Em quinto lugar, com 5% de frequência de aparição formulamos a categoria *“Diferentes níveis de habilidade entre os alunos”*. Nessa assertiva enquadram-se os problemas representados por um número menor de docentes, mas que enfatizaram as dificuldades em se planejar aulas tendo em vista os diferentes níveis de habilidade entre os alunos. A variabilidade de níveis de habilidades motoras e cognitivas se relacionada à uma multiplicidade de fatores que fogem da alçada do presente estudo. Todavia, tendo em vista a importância de democratização da escola pública e, também, uma vez que as histórias de vida de cada aluno perpassam por diferentes estímulos ao longo dos diversos contextos de socialização, é muito comum haver diferenças latentes entre os níveis de habilidade. Esse fator se apresenta dificultoso tendo em vista que muitas vezes os planos de aula não apresentam condição de serem individualizados para cada aluno, tornando-se importante que haja a consideração dessa diferença de habilidade na estruturação das atividades propostas. De modo geral, essa variabilidade dificultam a condução das atividades, tornando ora muito dificultosas para alguns, ora muito fácil e pouco interessante para outros. Nesse ensejo, há a necessidade de constantes capacidades de adaptação por parte dos professores.

Finalmente, a última categoria de desafios se referiu ao *“Pouco diálogo nas atividades/falta de protagonismo dos alunos”*, com 3% de frequência. Esse último conjunto de desafios se referiu à importância de se viabilizar formas mais efetivas de intervenção discente ao longo das atividades planejadas. De forma geral, os professores compreenderam que a passividade com que alguns alunos apresentam durante as ações, bem como a falta de diálogo efetivo na relação

entre professores e estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem se apresenta como um grande desafio para a concretização do plano de aula como um todo.

Além de todo esse conjunto de desafios preconizados pela prática pedagógica no que se refere à materialização do plano de aula apresentados pelos professores, houve também a consideração dos elementos que fundamentaram a elaboração do plano de aula proposto pelos docentes. O gráfico da figura 46 apresenta o percentual de cada uma das categorias apresentadas sobre essa questão.

Figura 46 – Fundamentação do plano de aula segundo os professores respondentes do questionário



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as respostas dos professores, a principal forma de fundamentação do plano de aula se deu tendo em vista sua inserção como parte integrante de planejamentos curriculares mais amplos, representados pela categoria denominada “*Currículos e outros documentos oficiais*”, com a frequência de aparição de 71%. Nessa categoria estão incluídas as justificativas de fundamentação dos planos de aula que se referiram aos currículos estaduais e outros documentos oficiais utilizados. Em especial, houve por parte de boa parte dos professores a explicação de que o plano elaborado foi parte integrante do que estabelece o Currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física (*lócus* de análise do estudo).

Essa característica demonstra, como já analisamos em outro estudo (RUFINO, 2017b), que os currículos oficiais, os materiais didáticos diversos e outros meios prescritos de organização curricular representam atualmente boa parte do processo de escolha e seleção de conteúdos, utilização de metodologias e implementação de atividades. Nesse sentido, tem

havido um processo crescente na EF no contexto brasileiro de delimitação dos planejamentos de aula tendo em vista se subsidiar nesses documentos e atender aos seus pressupostos. Assim, a principal justificativa para se ensinar um determinado conteúdo na escola, bem como seu tratamento didático e pedagógico correspondente tem sido alocada ao fato de ser esse um conteúdo inserido em proposições curriculares que norteiam, prescrevem e dimensionam a prática pedagógica. Com isso não queremos dizer que os documentos oficiais são utilizados irrefletidamente durante as aulas, mas que as justificativas de elaboração de planos de aula tem sido subordinadas ao fato de serem propostas ou não nesse tipo de material.

A segunda justificativa para a fundamentação do plano de aula se referiu à *“Importância social do conteúdo”*, com frequência de aparição de 15%. Nessa categoria foram compreendidas as explicações dos professores que vincularam a elaboração do plano de aula proposto devido à importância e relevância social do conteúdo abordado. Nesse sentido, ao explicitarem as razões que os levaram a escolha de determinado conteúdo e estruturação do plano estipulado, alguns participantes explicaram se tratar de uma manifestação importante social e historicamente, normalmente relacionando-a à esfera da cultura corporal de movimento ou então justificando por meio de sua presença na mídia, na sociedade de forma geral ou até mesmo na própria escola. A maior parte dos conteúdos propostos justificados nessa categoria se referiram às práticas esportivas. Cabe salientar que a importância e a relevância social do conteúdo tem sido preconizada com uma das maiores justificativas para sua inserção no âmbito escolar (BRASIL, 1998; SOARES et al., 1992).

A terceira justificativa apresentada pelos docentes esteve relacionada ao *“Desenvolvimento físico e questões de saúde”*, com 8% de frequência. Nessa categoria estiveram vinculadas as explicações concernentes à importância do plano de aula proposto tendo em vista sua possibilidade de fazer com que os alunos desenvolvam-se fisicamente ou mobilizem-se de diferentes formas em prol da saúde. Nesse sentido, de acordo com esse eixo, é fundamental que os planejamentos possibilitem o desenvolvimento de atitudes ativas e valorizem a aquisição de capacidades físicas e da saúde corporal de forma geral. Quanto mais próximo do desenvolvimento físico dos alunos, melhor o planejamento proposto se justifica dentro dessa visão.

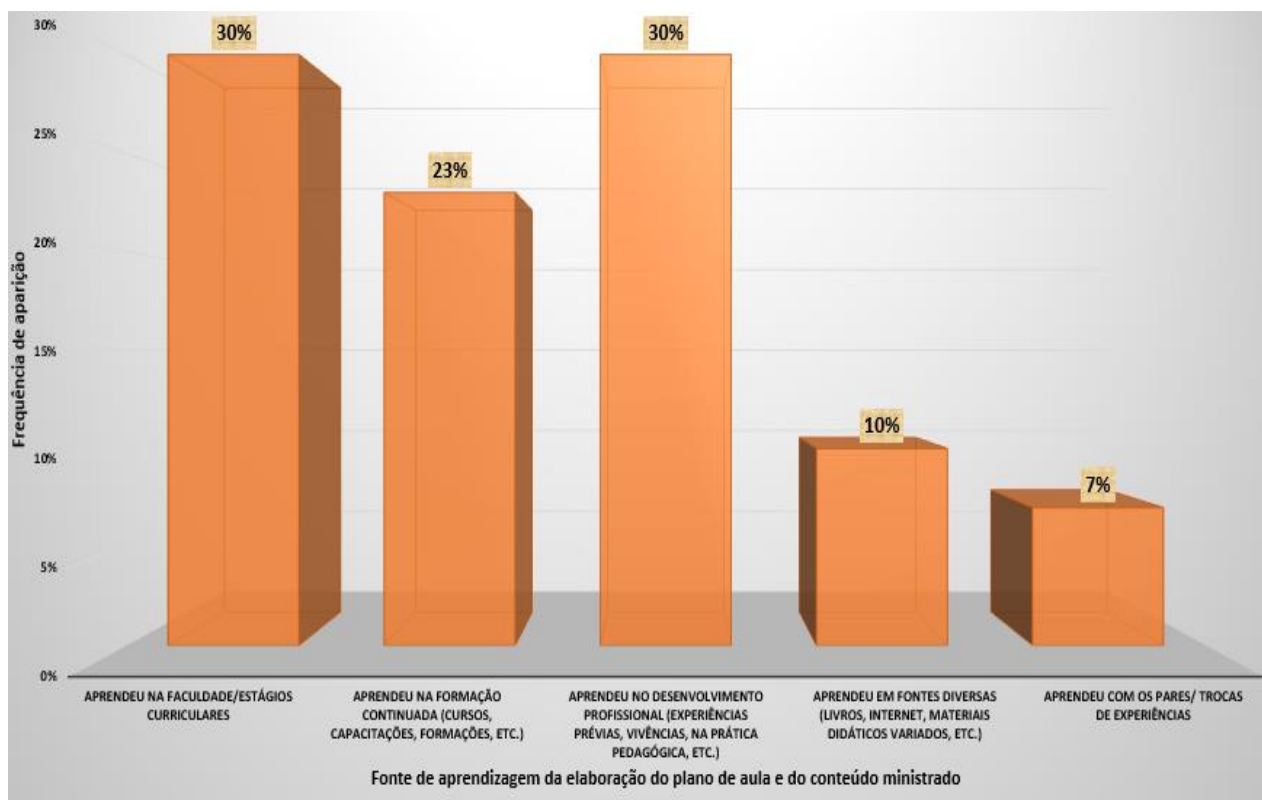
Por fim, com a menor frequência de aparição, 6%, houve a justificação da abordagem do plano de aula através da importância do *“Trabalho com valores”*. Nessa categoria, esteve presente a fundamentação em se abordar determinado conjunto de assuntos nos planos de aula propostos tendo em vista o trabalho com valores tais como o respeito, a cooperação, o trabalho em equipe, o diálogo mútuo e a solidariedade. Nessa perspectiva, os conteúdos da Educação

Física deveriam vir à reboque dessa discussão mais ampla e suscitar a abordagem de diferentes estratégias para o ensino de valores na escola. Essa foi a categoria com a menor frequência de abordagem.

Sendo assim, podemos concluir com relação às justificativas que buscaram fundamentar a elaboração dos planos de aula que os currículos oficiais têm sido a forma mais proeminente de vinculação aos planejamentos dentro do campo da Educação Física. Cabe salientar que historicamente ainda trata-se de um processo relativamente recente de forma que o campo da EF ainda está procurando compreender como abordar os conteúdos justificados pelos documentos oficiais, o que tem se apresentado como um desafio para a área. Apesar disso, mesmo que em menor proporção, a relevância social dos conteúdos, a importância da perspectiva da saúde e do trabalho com valores também tem se apresentado como elementos que acabam por fundamentar os planejamentos docentes das atividades e aulas elaboradas.

Finalmente, a última categorização de dados proporcionados pela perspectiva da reflexão crítica no eixo de informar se deu a partir da necessidade de justificação sobre as fontes de aprendizagem com relação à elaboração dos planos de aula, ou seja, em que contextos que os participantes aprenderam a elaborar o plano da forma como apresentaram. O gráfico da figura 47 representa essa questão.

Figura 47 – Fontes de aprendizagem da elaboração do plano de aula e do conteúdo ministrado



Fonte: Elaborado pelo autor.

A busca pela compreensão das fontes de aprendizagem sobre a forma de elaboração dos planos de aula se deu à medida que elas indicam dentro de quais contextos os professores passaram a fundamentar suas ações na perspectiva apresentada no momento das respostas ao questionário diagnóstico. Esses entendimentos, arraigados à concepção de saberes docentes, nos permite compreender como são adquiridos e mobilizados as diferentes tipologias saberes em prol da articulação dos planos de aula estipulados pelos participantes.

Houve um empate em termos de fontes prioritárias de fundamentação e aprendizagem para a elaboração do plano de aula. Sendo assim, o primeiro contexto assinalado de forma mais efetiva pelos participantes se referiu ao *“Aprendeu na faculdade/estágios curriculares”* com 30% de frequência de aparição. Nessa categoria se enquadraram as respostas que salientaram que a forma de elaboração do plano de aula utilizada foi aprendida durante os processos formativos iniciais. Nesse sentido, houve um destaque por parte de alguns docentes aos estágios curriculares, tendo em vista a aproximação entre os campos acadêmico e profissional que esse componente curricular possibilita. Dessa forma, compreende-se que a formação tem importância central para a construção do processo de fundamentação dos planejamentos e articulação das práticas curriculares de modo que boa parte do que é desenvolvido dentro desse contexto acaba por consolidar-se como parte integrante do repertório de ações profissionais no que se refere especificamente à construção dos planejamentos curriculares e planos de aula.

Também com 30% de frequência houve a compreensão da categoria *“Aprendeu no desenvolvimento profissional (experiências prévias, vivências, na prática pedagógica, etc.)”*. Nesse eixo, incluímos todas as respostas obtidas que indicaram claramente que a forma de construção do plano de aula foi aprendida e modificada durante as experiências profissionais cotidianas. Sendo assim, de acordo com os participantes que se referiram à essa perspectiva, foi durante a prática profissional e suas múltiplas possibilidades que a maneira de estruturação do plano de aula, bem como a forma de planejamento das ações foi sendo elaborada até chegar ao modo como tem sido apresentado. Essa visão processual foi ressaltada sobretudo pelos professores com mais de cinco anos de experiência didática, fato que reforça a importância dos processos de aprendizagem do trabalho docente ao longo do desenvolvimento profissional.

Em terceiro lugar, com 23% de frequência, houve o destaque às fontes que propiciam o desenvolvimento profissional em serviço, denominados de *“Aprendeu na formação continuada”*. Essa categoria abordou uma série de possibilidades elencadas pelos docentes com relação ao aprendizado sobre planejamento curricular, estruturação das atividades e realização de planos de aula aprendido em processos de formação continuada. As formas mais destacadas se referiram à cursos de especialização na área da Educação ou da Educação Física (ou áreas

afins), cursos de curta duração diversos oferecidos em universidades, eventos científicos ou não e também pelas próprias secretarias nas quais os professores estavam vinculados. Essa perspectiva reforça a importância fulcral dos processos de formação continuada para a articulação de formas mais claras e coerentes de trabalho vinculados às ações profissionais cotidianas na escola.

Com menor ênfase, houve ainda o destaque à outras fontes de aprendizagem, representado pela categoria “*Aprendeu em fontes diversas (livros, internet, materiais didáticos variados, etc.)*”, cuja frequência foi de 10%. Essa perspectiva aglutinou as compreensões que indicaram que o aprendizado da forma de estruturação do plano de aula e dos conteúdos a serem ensinados foi baseado em livros, outros materiais didáticos e na própria utilização de diferentes possibilidades vinculadas à internet. Nesse sentido, embora com uma frequência menor do que as demais fontes, é preciso ressaltar a importância desses materiais na organização do trabalho prescrito pelos professores atualmente, de modo que esses materiais podem contribuir com o desenvolvimento do trabalho reflexivo e mesmo estarem articulados com outras fontes de aprendizagem.

Finalmente, a menor ênfase foi dada à perspectiva do “*Aprendeu com os pares/trocas de experiências*”, com frequência de 7%. Essa última categoria agregou as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas trocas de experiências com outros professores seja por meio de processos mais sistemáticos, tais como cursos mediados formalmente, ou então de maneira mais informal e espontânea com outros colegas professores. Tendo em vista a importância da compreensão coletiva e do desenvolvimento do grupo ocupacional como um todo para a profissionalização do ofício docente, a democratização das práticas e dos saberes pode corroborar de forma muito significativa com o desenvolvimento de processos reflexivos. Como salientam Gauthier et al. (2013), é fundamental que haja a valorização de propostas de trocas de experiências que tornem públicos os saberes e as práticas privadas individuais de cada professor. A troca de experiências entre pares deveria compor boa parte dos processos de desenvolvimento profissional de modo que mais docentes pudessem trocar informações e experiências acerca de questões pontuais tais como conteúdos, atividades, planos de aula, etc. Essas questões, tão vinculadas ao cotidiano de trabalho, de acordo com os dados obtidos, não parece viabilizar muitas trocas, fato que dificulta o processo de profissionalização da docência.

Nesse sentido, podemos considerar que para a aprendizagem da elaboração dos planos de aula e organização dos processos de seleção de conteúdos e planejamentos curriculares existem fontes diversas que variam desde a formação inicial até a troca de experiências entre pares, passando ainda por processos de formação continuada, utilização de materiais didáticos

diversos e a própria aprendizagem obtida por meio das experiências profissionais. Dessa forma, é fundamental que possamos reconhecer diferentes fontes que influenciam esse processo e contribuem com o desenvolvimento do trabalho docente na prática pedagógica. No próximo item procuramos compreender de forma mais aprofundada como se deu o processo de fundamentação dos planos de aula tendo em vista a perspectiva da reflexão docente e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física.

6.3.3 *Ressignificando as perspectivas: confrontando as ações para o desenvolvimento do trabalho docente*

A terceira etapa desse processo de reflexão sobre o plano de aula se referiu ao ato de “*Confrontar*”, o qual tem como premissa, segundo Smyth (1992), em um primeiro momento, reconhecer o arcabouço teórico que fundamenta e sustenta as ações profissionais e, em um segundo momento, permitir a elaboração de formas de interrogação e de questionamentos sobre a prática que possibilitem compreender a legitimidade e o legado desses agrupamentos teóricos, bem como sua resignificação. Segundo esse autor, acima de tudo, é preciso considerar os diferentes pontos de vista que temos sobre o ensino não como preferências idiossincráticas, mas como produtos de normas culturais profundamente arraigadas as quais, possivelmente, nem tenhamos plena consciência (SMYTH, 1992).

A ação de confrontar nos permite, à esteira da análise de Smyth et al. (1999) e Smyth (1992) localizar ou situar o ensino em um contexto cultural, social e político mais amplo. Assim, podemos engajar o processo de reflexão crítica sobre as premissas subjacentes aos métodos e práticas de sala de aula, isto é, partindo do contexto específico de prática profissional, podemos começar a compreender um processo mais amplo de desenvolvimento profissional que permita o fomento de atitudes que estejam agregadas à perspectiva de profissionalização do ofício docente e do grupo ocupacional composto pelos professores como um todo. Nesse sentido, Ortiz (2002) define a ação da confrontação da seguinte forma:

Confrontar: *Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?* Smyth explica que agora é o momento de confrontar ideias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina. Confrontar envolve uma avaliação e reflexão sobre valores culturais, sociais e políticos que embasam o processo educativo, bem como avaliações da prática e ideias arraigadas. O resultado do confronto pode levar o professor a perceber como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações e pensamentos. Smyth propõe algumas perguntas que podem orientar o confronto:

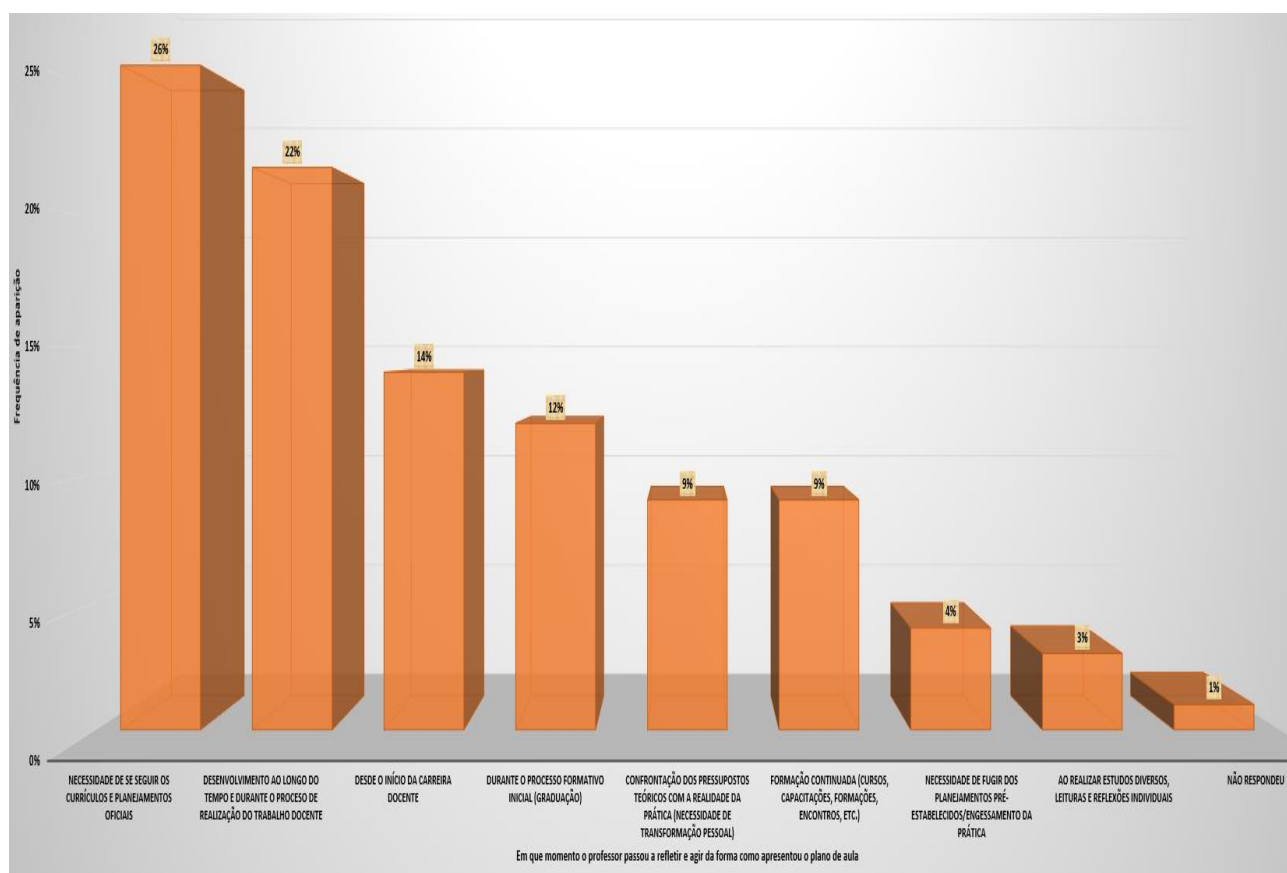
- *O que as minhas práticas revelam sobre meus conceitos, valores e crenças sobre o ensino?*
 - *De onde vieram as minhas ideias?*
 - *Que práticas sociais estão expressas nessas ideias?*
 - *O que me faz manter minhas teorias?*
 - *Que visões de poder elas revelam?*
 - *As minhas práticas parecem estar a serviço de quem?*
 - *O que restringe minha visão sobre o que é possível realizar no ensino?*
- (ORTIZ, 2002, p. 40-41, grifos da autora).

A confrontação de perspectivas é um elemento central para o desenvolvimento de processos reflexivos que estejam em consonância com a possibilidade concreta de transformação efetiva das práticas profissionais. Todavia, é também um processo complexo, o qual não se restringe à apenas um momento, devendo perpassar propostas formativas mais ampliadas, aprofundadas e sistematizadas. Assim, tendo em vista a aplicação do questionário diagnóstico, foi necessário que pontuássemos as possibilidades de confrontação da análise do plano de aula de forma a articulá-la à proposta de reflexão sobre a própria prática. Por limites inerentes ao processo de implementação do instrumento, não foi possível desmembrar essa questão em múltiplos subtópicos, o que afetaria o próprio processo de obtenção dos dados e da coleta dos instrumentos.

Dessa forma, nossa análise se referiu à duas questões específicas. Em um primeiro momento focalizamos a compreensão dos momentos marcantes que permitiram com que os professores respondentes do questionário pudessem refletir sobre suas ações e tivessem se tornado profissionais da maneira como eles se constituíram no momento em que respondiam ao instrumento. Em um segundo momento, a análise da questão enfatizou o embasamento conceitual e a fundamentação teórica que possibilitou ao participante assumir-se dentro de seu agir profissional baseado em uma ou mais abordagens teóricas. Tratam-se de questões amplas que permitem uma série de desdobramentos, mas que se colocam como centrais tendo em vista o processo de confrontação da prática profissional e de fomento de atitudes reflexivas permeadas pela criticidade.

Assim, inicialmente focalizamos nossa atenção para a demarcação dos momentos marcantes que possibilitaram ao professor constituir-se profissionalmente e permitiram com que ele viesse a agir da maneira em que ele se assumiu no desenvolver do plano de aula estipulado nas questões anteriores. De forma geral, o conjunto de respostas dos professores participantes da aplicação do questionário diagnóstico foi analisado quantitativa e qualitativamente. Os dados oriundos desse processo podem ser compreendidos por meio do gráfico representado pela figura 48.

Figura 48 – Momentos e processos marcantes que permitiram aos professores respondentes dos questionários refletir e agir da forma como apresentaram no plano de aula elaborado



Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo geral, há certa diversidade de caracterizações que podem ser representadas como marcos para a atuação profissional e para o processo de fundamentação da prática pedagógica e dos planos de aula desenvolvidos. A principal questão oriunda das representações dos participantes do estudo se referiu à “*Necessidade de se seguir os currículos e planejamentos oficiais*”, com a frequência de aparição de 26%. Nessa categoria elencamos as perspectivas que reforçaram a ideia de se realizar determinada ação ou planejamento tendo em vista sua justificativa oficial perante os currículos prescritos estabelecidos, bem como as propostas didáticas seguidas por determinada escola ou rede de ensino. Novamente, o processo de implementação de currículos e documentos oficiais foi considerado como elemento fundamental que condiciona e orienta de forma deliberada boa parte dos processos decisórios dos professores de Educação Física, questão já analisada anteriormente e que foi novamente enfatizada pelos docentes.

Podemos considerar que os currículos oficiais na Educação Física estão hoje na vanguarda de uma discussão que não se restringe à delimitação de conteúdos ou métodos de ensino, mas que se configura como forma de busca pela legitimidade desse componente

curricular no interior do campo profissional da escola. Além disso, boa parte dos participantes acompanhou os processos de transição histórica permeados pela implementação do currículo oficial no que se refere especificamente aos docentes da rede pública estadual de São Paulo (cujo marco oficial é demarcado pelo ano de 2008), fato que acabou permeando parte das informações dos questionários.

Nesse sentido, o processo de implementação curricular tem sido considerado como um elemento que acaba por estruturar boa parte do planejamento dos professores, de modo que ele também tem sido indicado como a principal justificativa para se agir de um determinado modo dentro do campo profissional. Ora, podemos inferir que a justificativa preconizada por meio do desenvolvimento de procedimentos que estão claramente prescritos e apresentados em documentos oficiais opera como uma espécie de “terceirização”, ou seja, de transferência do processo de escolha de conteúdo e de planejamento do ensino. Se outrora os professores desse referido contexto eram os responsáveis por planejar integralmente suas ações, escolher todos os conteúdos a serem ensinados, sistematizando-os ao longo do processo e das diferentes etapas, isto é, elaborando seus próprios currículos, com a implementação de propostas e documentos que apresentam o que deve ser ensinado em cada série e em cada aula, existe uma transferência de protagonismo no que se refere ao processo de organização e sistematização curricular. Assim, os docentes que anteriormente se responsabilizavam por todas as etapas referentes à escolha, ao planejamento e à execução dos planos, atualmente se limitam ao processo de implementação das atividades.

Essa justificativa preconizada para a atuação profissional devido à prescrição de um determinado currículo não garante sua concretização na prática e nem dirime a responsabilidade ativa do professor no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que os documentos tenham um caráter mais prescritivo e impositivo (fato que varia de acordo com cada proposta), existe sempre um protagonismo autoral no que se refere ao processo de concretização do trabalho docente. Trata-se, à esteira da análise de Tardif e Lessard (1999), da compreensão do trabalho curricular e da distância entre os currículos prescritos e os currículos reais a partir do desenvolvimento da capacidade adaptativa dos professores ao longo do trabalho docente cotidiano. Contudo, não se pode deixar de compreender que essa perspectiva de implementação de currículos oficiais acaba por constranger a prática e demarcar processos de atuação e intervenção profissional, restringindo as possibilidades de diversificação, ou então fazendo com que os professores que não sigam as projeções estipuladas, tornem-se em certa medida detentores de práticas que são desvirtuadas das prescrições dos documentos oficiais.

O segundo elemento de maior destaque por parte dos professores respondentes dos questionários se referiu à consideração de que a forma de agir estipulada no momento da descrição do plano de aula é decorrente e foi originária da própria prática profissional, perspectiva que intitulamos de *“Desenvolvimento ao longo do tempo e durante o processo de realização do trabalho docente”*, com frequência de 22%. Nessa categoria analisamos as considerações que demonstraram que a forma de agir explicitada no plano de aula e a própria organização e sistematização dessa aula não é um processo finalizado, mas tem sido construído ao longo das experiências profissionais vivenciadas pelos professores.

O terceiro aspecto salientado pelos participantes foi denominado de *“Desde o início da carreira”*, com frequência de 14%. Nessa categoria elencamos as considerações que apresentaram que o modo de agir e de planejar as ações profissionais tem sido seguido da forma como foi apresentada desde o início da carreira. Nesse sentido, houve a demonstração de que algumas ações sofreram pouca ou nenhuma alteração com o advento das experiências profissionais, de modo que o marco do início do processo de atuação na prática condicionou a forma de se estruturar os planos de aula e as ações realizadas no trabalho cotidiano.

Em quarto lugar, com 12% de frequência de aparição, elaboramos a categoria denominada *“Durante o processo formativo inicial (graduação)”*. Esse eixo se refere às abordagens que afirmaram que a forma como os planos de aula têm sido elaborados e fundamentados são oriundas e utilizadas desde os processos formativos iniciais. Essa categoria demonstra a importância da formação em Educação Física como um marco para certas ações realizadas cotidianamente pelos professores na escola.

A quinta categoria foi denominada de *“Confrontação dos pressupostos teóricos com a realidade da prática (necessidade de transformação pessoal)”*, com a frequência de 9%. Enquadramos nesse eixo as perspectivas que demonstraram claramente que existe alguns conflitos entre o que os professores relataram em seus planos de aula com aquilo que posteriormente eles assumiram de fato realizar na prática propriamente dita. Alguns participantes apontaram ainda que a importância da busca pelo desenvolvimento pessoal é a principal ação que fundamenta sua ação curricular. Essa categoria também demonstrou que alguns professores claramente encontram-se em uma perspectiva de confrontação quando buscam fundamentar seus planos de aula.

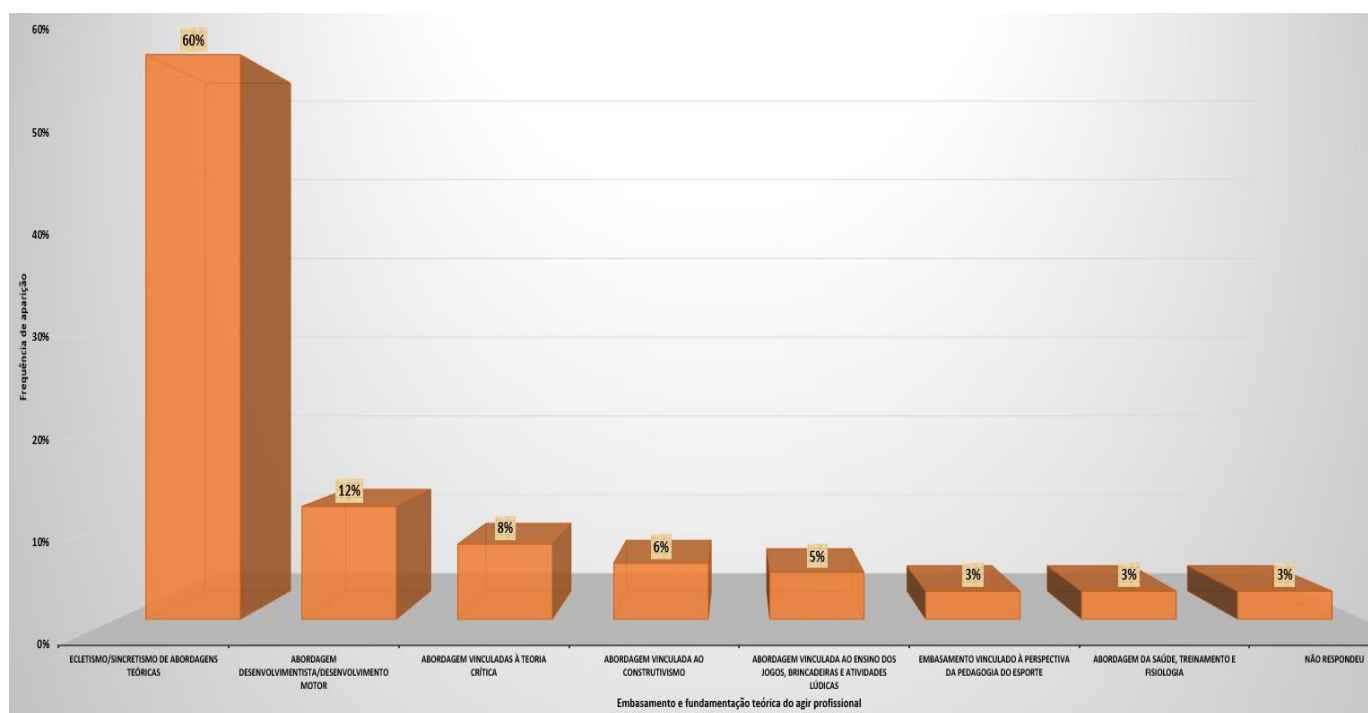
Também com 9% de frequência de aparição apresentamos a categoria *“Formação continuada (cursos, capacitações, formações, encontros, etc.)”*. Nesse eixo de análise buscamos considerar as descrições que apresentaram e valorizaram a importância dos processos de formação em serviço e o quanto alguns desses momentos tem contribuído para com a

fundamentação de suas ações e formas de planejamento curricular. De fato, alguns participantes apresentaram claramente que determinados processos formativos vivenciados se transformaram em grandes marcos de modificação de suas ações, fato que destaca a importância dos processos formativos continuados.

Finalmente, houve ainda a estipulação de mais três categorias com menor frequência de aparição. A primeira, denominada “*Necessidade de fugir dos planejamentos pré-estabelecidos/engessamento da prática*”, com 4% de frequência, buscou apresentar as considerações de alguns docentes de que os planos estipulados os remeteram à ideia de buscar sempre por inovações que evitem o engessamento das práticas e a condução de planos estabelecidos previamente. A segunda categoria foi intitulada “*Ao realizar estudos diversos, leituras e reflexões individuais*”, com 3% de frequência e que analisou as justificativas que valorizaram outras formas individuais de fundamentação das ações, por meio de leituras e reflexões realizadas pelos próprios participantes. Houve ainda a categoria “*Não respondeu*”, com 1% de frequência.

A outra questão apresentada pelo processo de confrontação das ações de análise do plano de aula se referiu à busca por embasar teoricamente o planejamento estipulado. O gráfico 49 representa as respostas dos participantes acerca dessa questão.

Figura 49 – Embasamento e fundamentação teórica do agir profissional apresentados pelos próprios professores respondentes do questionário



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a questão da explicitação da fundamentação teórica dos planos de aula, houve certa diversidade de justificativas por parte dos professores participantes da aplicação dos questionários. Contudo, a categoria sumariamente mais enfatizada por eles foi a denominada *“Ecletismo/sincretismo de abordagens teóricas”*, cuja frequência de aparição se referiu à 60% das respostas. Essa categoria ilustra que a grande maioria dos professores assumiu seguir claramente e de forma deliberada mais de uma corrente teórica, abordagem, tendência ou mesmo autor ou conjunto de autores da área. Essa consideração é bastante pertinente e tem sido analisada por parte da literatura, como salienta Tardif (2012a) ao considerar que a coerência de trabalho dos professores é muito mais pragmática do que teórica, o que os distancia de se seguir de forma explícita apenas uma abordagem teórica e conceitual. Muitos respondentes assumiram-se claramente como professores que seguem conscientemente mais de um referencial buscando concretizar seu processo de trabalho.

Apesar da prevalência do ecletismo teórico, houve também, embora em menor proporção, alguns docentes que afirmaram seguir de forma mais sólida apenas uma ou outra corrente teórica. Assim, com 12% de frequência houve a declaração de professores que se assumiram valorizar os aspectos das habilidades motoras a partir da categoria denominada *“Abordagem desenvolvimentista/desenvolvimento motor”*. A maior parte dos respondentes desse item se referiu à professores com mais de dez anos de atuação. Com 8% de frequência, alguns participantes foram enquadrados na categoria intitulada *“Abordagem vinculada à teoria crítica”*, devido ao fato de alguns docentes assumirem-se como seguidores de perspectivas críticas/marxistas, embora alguns planos de aula dessa abordagem não terem ficado claro se tratar dessa fundamentação. Ainda, com 6% de frequência houve a categorização denominada *“Abordagem vinculada ao construtivismo”*. Com 5% agregamos diferentes opiniões que puderam ser conjecturadas na categoria *“Abordagem vinculada ao ensino dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas”*, cujo foco se deu em práticas mais abertas que procuraram valorizar as ações docentes e a realização de jogos e brincadeiras. Cerca de 3% dos participantes foram alocados na categoria *“Embasamento vinculado à perspectiva da pedagogia do esporte”*, embora não tenhamos considerado essa perspectiva como uma teoria em si, ela não deixa de ser um viés de fundamentação importante e explicitado por alguns participantes. Finalmente, também com 3% de frequência houve a categoria intitulada *“Abordagem da saúde, treinamento e fisiologia”*, destinada aos docentes que valorizaram esses aspectos em seus planos. Cabe salientar que 3% dos participantes foram classificados por meio do *“Não respondeu”*.

Em síntese, podemos compreender que há atualmente na área, de acordo com os dados apresentados, grande variabilidade de correntes teóricas que são afirmadas como parte integrante da fundamentação das ações por parte de muitos docentes de Educação Física. Todavia, cabe salientar que essa diversidade pode se configurar por meio da presença de grande sincretismo de perspectivas teóricas. Ainda mais proeminente se refere ao fato de muitos professores assumirem-se claramente como “eccléticos” e pertencentes à mais de uma corrente ou abordagem teórica. Essa consideração reforça novamente a busca pela coerência pragmática e pela respostas claras aos ditames e condicionantes da prática profissional, independentemente da fundamentação teórica que ajude os docentes à obterem sucesso em sua atuação profissional.

6.3.4 A transformação da prática a partir de novas perspectivas de ação: reconstruindo o plano de aula a partir dos processos de reflexão crítica

Finalmente, a última fase do processo de reflexão crítica se caracteriza por “Reconstruir”, isto é, apresentar novas formas de ação e representação para o que foi fundamentado anteriormente. A reconstrução é de fato um duplo processo de transformação de ações, bem como de adaptação de procedimentos buscando torna-los melhores sobre o ponto de vista das mudanças de perspectivas ocasionadas pelo processo reflexivo.

Segundo Smyth (1992), ao ser capaz de se localizar pessoal e profissionalmente na história e conseguindo compreender as forças que determinam a existência social, o professor consegue desenvolver grandes processos de transformação de si e, conseqüentemente, de sua própria prática. Para o autor, é preciso olhar para o ensino não como um dado imutável, mas como realidade definida por outros e essencialmente contestada. A experiência autêntica da docência requer dos professores que eles possam reconstruir suas histórias e não ficar à mercê das imagens estabelecidas pelos pesquisadores, administradores ou políticos (SMYTH, 1992).

Ainda de acordo com Smyth (1992) é a partir da construção de seus próprios retratos sobre o que é o ensino que os professores são capazes de conquistar o controle através da autorregulação e autoresponsabilidade que os permitirá triunfar no desenvolvimento de suas próprias práticas. Assim, por meio da reflexão crítica, busca-se romper com a separação artificial entre pensamento e ação, entre teoria e prática, afinal, quem de fato desenvolve o ensino deveria ser capaz também de refletir sobre ele (SMYTH, 1992).

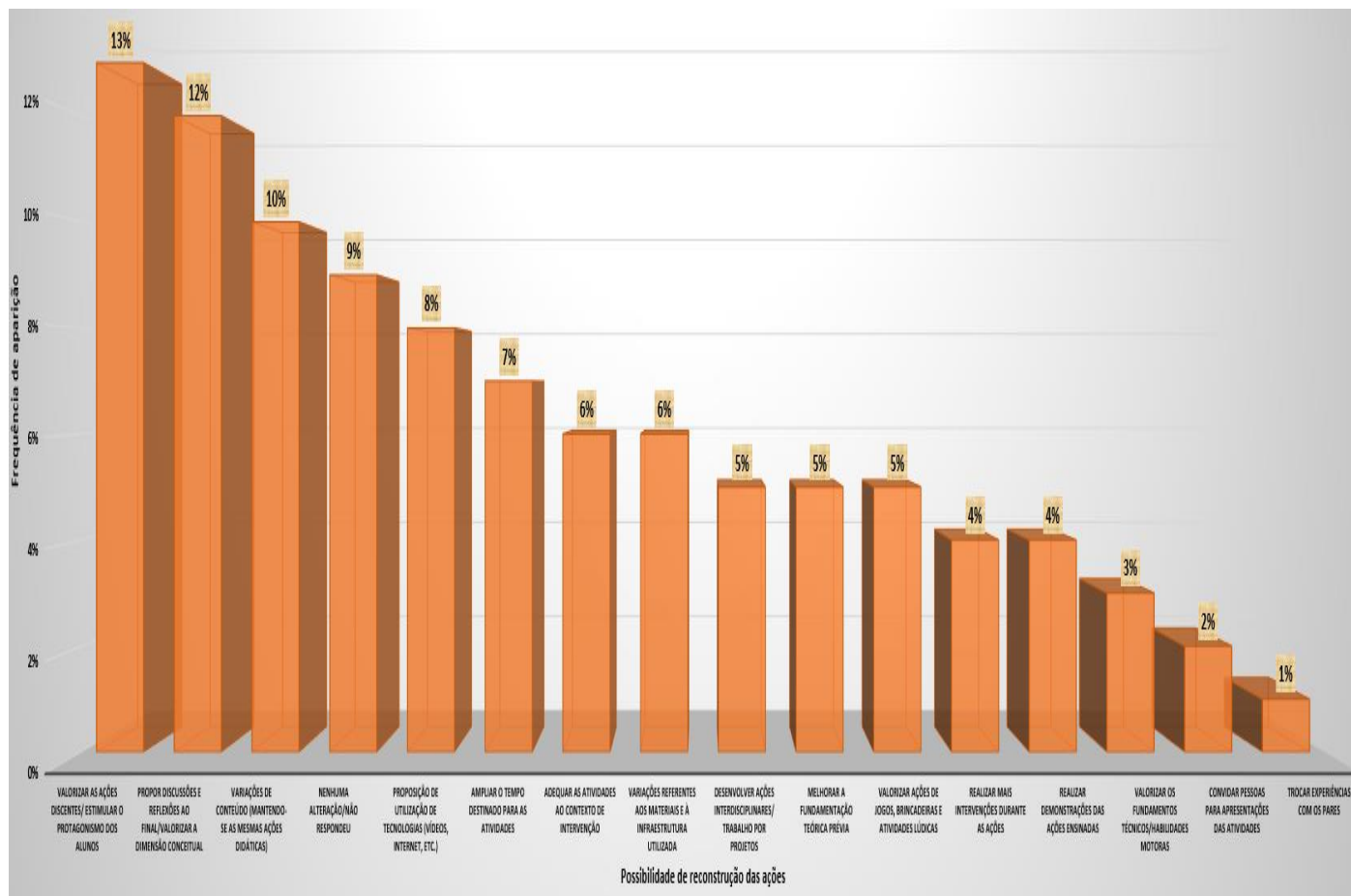
Baseado nessa perspectiva, Ortiz (1992) salienta que a reconstrução é a última etapa do processo de reflexão crítica e permite que o professor possa assumir novas representações de suas práticas, transformando suas ações. Com base nisso, tem-se a tendência do

desenvolvimento de um processo mais articulado não apenas na perspectiva individual, mas na própria conduta do grupo ocupacional como um todo. Assim sendo, compreendemos por reconstrução do plano de aula:

Reconstruir: *Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?* Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o aluno-professor pode alterar sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões sobre o ensino/aprendizagem, o aluno-professor vai ganhando, gradualmente, maior controle sobre esse processo, de forma que possa decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (particulares) que progressivamente vão se aproximando das teorias formais (ORTIZ, 2002, p. 41, grifos da autora).

Com base nessa fundamentação, apresentamos por meio de nossa análise os principais encaminhamentos na perspectiva da transformação dos planos de aula de acordo com os professores respondentes do questionário. Os dados referentes a esse processo podem ser visualizados pelo gráfico representado pela figura 50.

Figura 50 – Possibilidades de reconstrução das ações segundo os professores respondentes dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio do processo de reconstrução dos planos de aula foi possível compreender uma grande variabilidade de possibilidades de transformações e adaptações das ações tendo em vista melhor adaptá-las às práticas, ou desenvolvê-las sob o ponto de vista da realidade concreta de trabalho. Sendo assim, os professores apresentam diversas possibilidades no que se refere às alterações de suas práticas tendo em vista a reconstrução de suas ações por meio da reflexão crítica.

A possibilidade mais enfatizada, cuja frequência de aparição foi de 13%, se referiu à *“Valorizar as ações discentes/estimular o protagonismo dos alunos”*. Nesse eixo compreendeu-se as formas de adaptação das atividades que buscaram enaltecer o papel dos alunos no processo, tais como fazer com que eles escolham as atividades, busquem alterar determinada questão e mesmo protagonizem de forma mais veemente o processo de implementação da prática proposta. Nesse encaminhamento, com 12% de frequência houve a categoria *“Propor discussões e reflexões ao final/valorizar a dimensão conceitual”*. Essas possibilidades indicam a necessidade de se compreender formas mais claras de apresentação da dimensão conceitual dos conteúdos e realizar conclusões para a aula por meio de debates, discussões, reflexões em grupo, etc.

Um outro eixo de possibilidades bastante enfatizada se referiu às *“Variações de conteúdo (mantendo-se as mesmas ações didáticas)”*, com frequência de 10%. Nessa categoria houve a proposição de alterações nos conteúdos apresentados nos planos de aula (por exemplo, o planejamento se referia a uma determinada modalidade esportiva e foi proposto que se mudasse para uma dança). Todavia, nesse eixo houve apenas a vinculação das mudanças de conteúdos de forma que os procedimentos didáticos fossem os mesmos daqueles que haviam sido apresentados anteriormente. Cabe salientar ainda que 9% das respostas tangenciaram o *“Nenhuma alteração/não respondeu”*, para indicar que ou os professores afirmaram que não alterariam em nada as suas proposições, ou que houve a manutenção dessa questão sem resposta. De todas as fases de análise do processo de reflexão sobre a prática o eixo de *“Reconstruir”* foi o que mais teve respostas sem preenchimento, fato que demonstra que esse item requer um investimento de tempo e reflexão maior para sua realização.

Houve também um conjunto de respostas agregadas na categoria *“Proposição de utilização de tecnologias (vídeos, internet, etc.)”*, com frequência de 8%. Assim, parte das respostas indicaram a possibilidade de se alterar algum elemento das atividades por meio da inserção ferramentas vinculadas às Tecnologias da Informação e Comunicação durante o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo da implementação de vídeos didáticos ou realização de pesquisas via internet, fato que demonstra a importância dessa temática

atualmente. Com 7% de frequência, houve a proposição do eixo *“Ampliar o tempo destinado para as atividades”*, cujas propostas orientaram-se para a importância em possibilitar aos alunos que pudessem realizar as ações por mais tempo durante as aulas. Ainda nessa perspectiva, houve também a categorização *“Adequar as atividades ao contexto de intervenção”*, com 6% de frequência. Essa perspectiva convergiu as respostas que procuraram indicar a necessidade de se propor atividades que estejam em consonância com o contexto de atuação, seja considerando as especificidades dos alunos, seja do ambiente como um todo.

Um outro foco de alterações apresentadas se referiu às *“Variações referentes aos materiais e à infraestrutura utilizada”*, com frequência de 6%. Nessa categoria foram enquadradas as respostas que propuseram modificações nos materiais utilizados nas práticas (normalmente com a inclusão de novos implementos de acordo com as atividades propostas) e do espaço destinado para a aula (modificação de um pátio para uma quadra, por exemplo).

Com 5% de frequência de aparição houve a estipulação de três categorias distintas. A primeira foi intitulada *“Desenvolver ações interdisciplinares/trabalho por projetos”* e se referiu às possibilidades de desenvolvimento de ações com outras disciplinas ou de abordagem de projetos temáticos sobre o tema proposto. A segunda foi denominada *“Melhorar a fundamentação teórica prévia”* e abordou a importância na consideração da necessidade de se estudar e preparar melhor as atividades por meio da fundamentação teórica mais consolidada. Por fim, foi indicado também a categoria *“Valorizar ações de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas”*. Nesse item procurou-se propor transformações nas ações que pudessem torná-las mais lúdicas e atrativas aos alunos, usualmente por meio de estratégias de jogos e brincadeiras.

Com 4% de frequência de aparição houve a categorização de dois itens. O primeiro foi denominado *“Realizar mais intervenções durante as ações”* e se referiu à possibilidade dos professores realizarem mais intervenções durante as aulas por meio de explicações, utilização de exemplos, rodas de conversa, etc. O segundo item foi intitulado *“Realizar demonstrações das ações ensinadas”*. Nesse tópico estiveram presentes as indicações dos docentes no que se referiu à importância deles realizarem explicações por meio da demonstração prática das ações, fato que indica que, ao menos em certas atividades, esse tipo de estratégia pode ajudar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, houve a compreensão da categoria *“Valorizar os fundamentos técnicos/habilidades motoras”*, com 3% de frequência, abordando a importância de se ensinar as técnicas de forma mais enfática ao longo do processo. Com 2% de frequência, por sua vez, houve a indicação do eixo *“Convidar pessoas para apresentações das atividades”*, referindo-se à possibilidade de trazer outros profissionais para se ensinar determinadas práticas

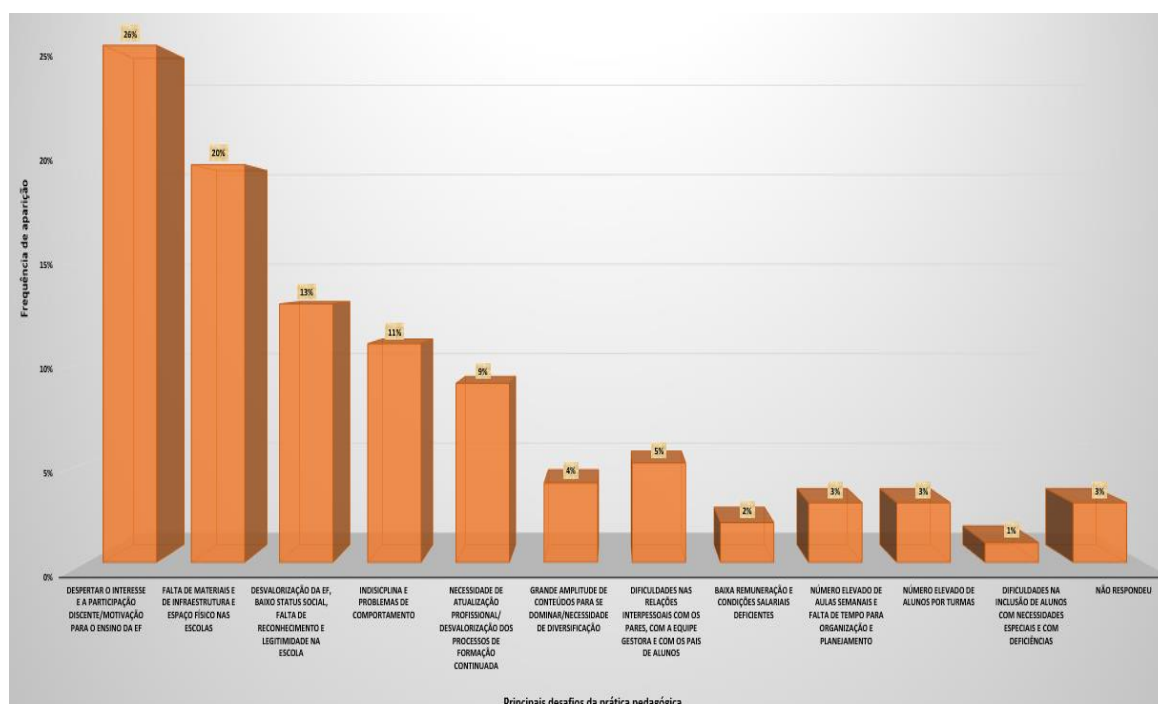
específicas (por exemplo: um mestre de capoeira da região para se ensinar essa prática aos alunos). A última questão, com frequência de 1% se referiu à “Troca de experiências com os pares” ao abordar a indicação de se conversar com os demais docentes para que haja a transformação das ações práticas cotidianas.

Em suma, foram representadas uma diversidade considerável de possibilidades concretas de transformação das ações previamente apresentadas. O processo de reflexão sobre as possibilidades concretas de se alterar as práticas é significativo à medida que valoriza o eixo da reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000) para a transformação do *habitus* profissional (PERRENOUD, 2002), fato que deve ser mais valorizado na perspectiva da compreensão de Epistemologia da Prática Profissional arraigada ao paradigma da racionalidade prática.

6.4 Principais desafios da prática profissional e suas implicações ao desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da profissionalização do ensino

Com base na análise estabelecida, solicitamos ainda que os professores elencassem dentro de suas considerações os principais **desafios** presentes na prática profissional da Educação Física. De acordo com as informações apresentadas, construímos o gráfico representado pela figura 51, o qual representa por meio de categorias temáticas, os principais desafios e dificuldades da prática da Educação Física escolar segundo os participantes.

Figura 51 – Principais desafios da prática profissional segundo os professores respondentes dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor.

A compreensão sobre os desafios da prática pedagógica propicia um vasto número de considerações que se enquadram com a perspectiva da valorização do ofício docente e com o seu processo de profissionalização, bem como com relação ao desenvolvimento profissional de seus agentes. Trata-se de uma forma de se expandir as representações específicas pensadas acerca do plano de aula em si e de seus desdobramentos (analisados no item anterior), saindo da perspectiva micro, vinculada à aula em si e à prática profissional específica de um docente para se compreender uma abordagem macro dos principais problemas que acarretam a consolidação da profissão como um todo. Cabe salientar que não procuramos investigar os desafios da concretização do plano de aula proposto em si (perspectiva já analisada no item 6.3.2), mas da consideração sobre as dificuldades da prática profissional como um todo.

No geral, os participantes elencaram uma série de desafios com relação à prática profissional da docência na Educação Física. Ao se analisar cada uma das respostas, alocamos as diversas representações em doze (12) diferentes categorias, cada qual com seus próprios desdobramentos. Em suma, essa perspectiva demonstra que existem diversos desafios e dificuldades presentes na prática profissional, sendo que cada um opera de uma determinada forma e com uma certa intensidade diferente ao longo do trabalho docente. A frequência de incidência propicia investigar esse panorama geral, mas é importante compreender que os desafios incidem nos agentes do campo de forma diferenciada segundo suas histórias de vida, *habitus*, capitais e representações vinculadas ao ofício desempenhado, bem como estão intrinsecamente relacionados com o contexto social mais amplo vinculado ao campo profissional.

Assim, o principal desafio da prática profissional elencado pelos professores respondentes do questionário diagnóstico se referiu ao “*Despertar o interesse e a participação discente/motivação para o ensino da EF*”, cuja frequência de aparição foi de 26%. Assim como quando analisamos o ato de informar sobre o plano de aula, a questão do interesse e da participação dos alunos nas aulas de Educação Física foi representada como o maior desafio para os professores. Existem inúmeras razões que se apresentam sobre essa questão, fato que exige uma análise que compreenda essa complexidade. Todavia, é importante considerar o movimento de distanciamento de uma série de alunos com relação às práticas corporais, fato que exige novas estratégias pedagógicas. Além disso, é preciso compreender a própria importância e valorização social desse componente curricular no interior da escola. Talvez, a EF seja uma das únicas disciplinas que os alunos deliberadamente pedem ou buscam escolher os conteúdos a serem abordados em aula (exemplo: solicitação para a prática do futebol),

diferente do que acontece em outros componentes curriculares. As representações sociais que caracterizam a área e vem se consolidando na prática profissional incidem de forma a dificultar a motivação e o interesse discente para com as atividades curriculares da EF na escola.

Um segundo conjunto de desafio foi representado pela *“Falta de materiais e de infraestrutura e espaço físico nas escolas”*, com 20% de frequência. Novamente, os problemas vinculados aos materiais e ao ambiente físico destinado para as aulas apareceu como fator que restringe consideravelmente o trabalho docente, condicionando ao menos em parte as ações profissionais. Se, por um lado, essa questão não pode ser utilizada como justificativa para o não ensino da Educação Física nas escolas, por outro lado é fundamental compreender que tais aspectos condicionam consideravelmente as possibilidades de intervenção, operando como elementos restritivos fundamentais que inviabilizam até certo ponto o processo de profissionalização do ofício docente.

Em terceiro lugar está a categoria *“Desvalorização da EF, baixo status social, falta de reconhecimento e legitimidade na escola”*, cuja frequência foi de 13%. Nessa perspectiva constam as considerações que apontaram para diversas questões vinculadas à desvalorização da Educação Física como componente curricular e seu baixo *status* social e falta de legitimidade na escola. O papel da EF no interior da escola acaba comprometendo a valorização do professor desse componente curricular, podendo eventualmente ser considerado como menos importante, fato que acarreta em implicações diretas para a dificuldade na profissionalização docente.

Com 11% de frequência houve a consideração da categoria *“Indisciplina e problemas de comportamento”*. Como o próprio nome indica, nessa categoria estão os problemas vinculados ao comportamento dos alunos e à indisciplina. A dificuldade em se trabalhar nas escolas, a necessidade de se gerir grupos de alunos em contextos desafiadores e as questões de indisciplina que apresenta diferentes níveis e pode ocasionar uma série de problemas para a prática foram os aspectos ressaltados. Assim, é fundamental procurar compreender mais sobre essas assertivas não apenas sob o ponto de vista de estudos psicológicos/comportamentais como tem sido realizado, mas em todos os âmbitos do conhecimento.

Outro desafio elencado se referiu à *“Necessidade de atualização profissional/desvalorização dos processos de formação continuada”*, com 9% de frequência. Nessa categoria abordamos as considerações que apontaram uma série de desafios para a consolidação dos processos de formação em serviço, seja pela falta de tempo em realiza-los, seja pela desconsideração deles para o desenvolvimento profissional e da carreira, entre outros. Na perspectiva da profissionalização, a formação continuada deve adquirir contornos de um processo fundamental para o desenvolvimento docente.

Houve ainda outras considerações que se apresentaram com frequência de aparição menor. Foi o caso, por exemplo, da categoria *“Grande amplitude de conteúdos para se dominar/ necessidade de diversificação”*, com 4%. Nesse eixo apresentamos as dificuldades referentes à amplitudes de manifestações da cultura corporal de movimento, fato que exige um amplo conjunto de conhecimentos dos professores. Essa categoria foi salientada sobretudo por docentes iniciantes, com menos de cinco anos de experiência profissional. Com 5% de frequência reunimos o aspecto intitulado *“Dificuldades nas relações interpessoais com os pares, com a equipe gestora e com os pais dos alunos”*. Nesse eixo analisamos os desafios provenientes da pouca participação dos docentes de EF nos processos decisórios na escola, seu isolamento e a dificuldade no trabalho colaborativo, seja com outros professores da mesma área, ou de áreas afins.

Finalmente, houve também um conjunto de categorias que representam questões sociais mais amplas que afligem diretamente a prática profissional. Assim, com 2% de frequência emergiu a categoria *“Baixa remuneração e condições salariais deficientes”*, ao compreender os problemas financeiros como questões fulcrais que dificultam a valorização da docência como profissão. Também, houve outras duas categorias que delineiam perspectiva semelhante, ambas com 3% de frequência de aparição. A primeira, denominada *“Número elevado de aulas semanais e falta de tempo para organização e planejamento”* e a segunda foi descrito como *“Número elevado de alunos por turmas”*. No geral, essas categorias apontam que a necessidade de se ter um grande número de aulas e uma extensa carga horária de trabalho dificulta as ações de planejamentos e organização laboral que são, por sua vez, fundamentais na profissão. Além disso, o grande número de alunos por turmas em certos contextos é também um fator dificultante para a prática pedagógica.

Houve, por fim, a consideração da perspectiva da inclusão na categoria *“Dificuldades na inclusão de alunos com necessidades especiais e com deficiências”*, com 1% de frequência a qual se mostra fundamental na perspectiva da educação contemporânea, apesar de empreender grandes desafios para a prática pedagógica. Cabe ressaltar que 3% das respostas foram consideradas pela categoria *“Não respondeu”*.

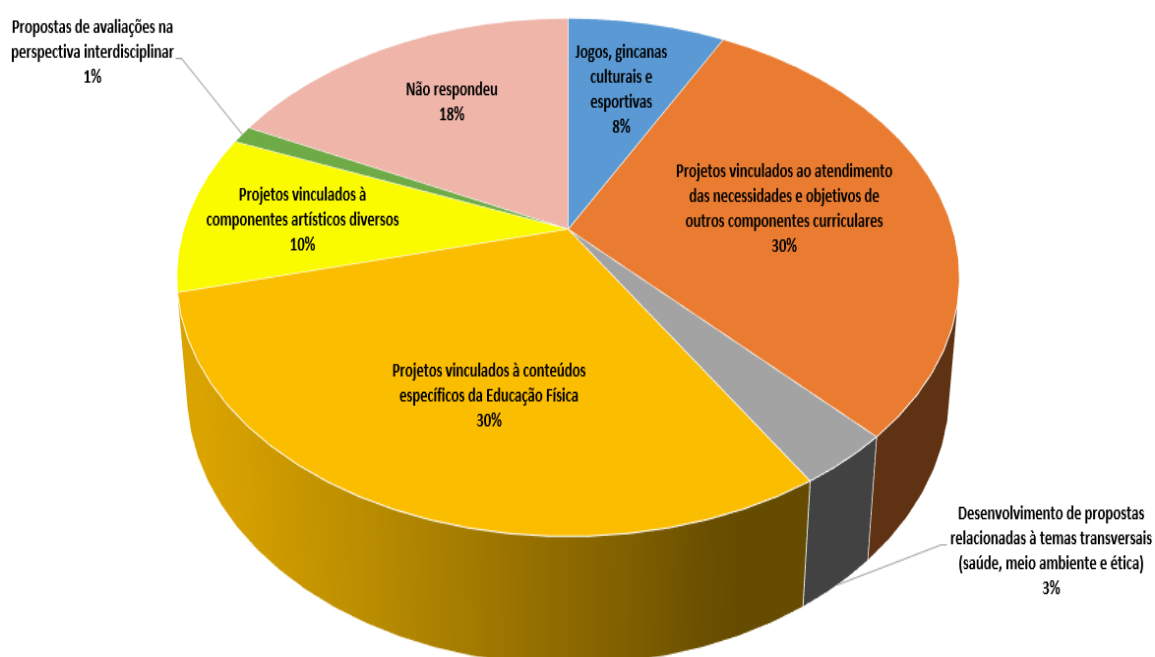
Portanto, com base na apresentação dos desafios elencados pelos professores respondentes do instrumento diagnóstico, podemos compreender que existe uma série de dificuldades que constroem, comprimem, restringem e dificultam consideravelmente o desenvolvimento do trabalho docente e operam na contramão das propostas de profissionalização do ensino. Os desafios são idiossincráticos, complexos e amplos, ora direcionados à perspectivas mais individuais, voltadas à ação do próprio professor em si, ora

sociais e mais amplos, correspondentes ao estatuto do ofício docente, às questões culturais, sociais e também políticas. Em suma, a partir de diferentes formas, todos os desafios arrolados repercutem em implicações para a prática profissional. A busca pela superação dessas dificuldades não deve ser considerada apenas um empreendimento individual do próprio agente, mas uma luta do campo como um todo.

6.5 A inserção da Educação Física na escola: propostas interdisciplinares, possibilidades e desafios ao trabalho docente

Como encaminhamento do processo de finalização do instrumento diagnóstico, questionamos os professores sobre o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares na escola. Essa pergunta teve como intenção compreender o relato de propostas inovadoras que busquem superar algumas das dificuldades provenientes da prática profissional, apresentado diferentes pontos a serem considerados, a exemplo do trabalho coletivo, da relação da Educação Física com outros componentes curriculares e das interações dos professores com seus pares e equipes gestoras de forma geral. O gráfico representado pela figura 52 apresenta as principais considerações dos participantes à respeito do trabalho interdisciplinar.

Figura 52 – Desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar segundo os professores respondentes dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as análises realizadas, podemos considerar que houve um empate em termos de categorias com maior frequência de respostas. Assim, dois eixos se destacam, sendo que ambos obtiveram 30% do número de respostas possíveis a essa questão. O primeiro foi intitulado *“Projetos vinculados ao atendimento das necessidades e objetivos de outros componentes curriculares”* e objetivou explicitar o desenvolvimento das ações pedagógicas em prol de outras disciplinas da escola, nominalmente a matemática e a língua portuguesa. Por meio das respostas a essa questão foi possível compreender que é muito frequente a proposição de abordagens interdisciplinares que levem em conta aspectos da Educação Física em atendimento aos fins pedagógicos de outros componentes. Assim, há inclusive certa constatação de que para se destacar ou adquirir certo reconhecimento, é necessário que a EF esteja subordinada aos conhecimentos de disciplinas usualmente consideradas como “mais importantes”.

O segundo eixo que também apresentou a frequência de 30% se referiu aos *“Projetos vinculados à conteúdos específicos da Educação Física”*. Essa categoria agregou as respostas que descreveram algumas proposições de abordagem dos conteúdos da EF por meio de propostas interdisciplinares. Assim, houve a explanação de projetos baseados em alguns conteúdos esportivos, no circo, nas danças, entre outras manifestações e que apresentaram uma linguagem interdisciplinar, mesmo que não envolvendo outros professores ou outros componentes curriculares.

Essas duas primeiras categorias assinalam que as formas mais frequentes de abordagens interdisciplinares vinculadas à Educação Física na escola de acordo com os dados coletados ora estão subordinadas aos ditames e valores de outros conteúdos curriculares cuja projeção e reconhecimento no interior do campo educativo é muito maior, ora acabam por isolar a EF das demais disciplinas, a partir do desenvolvimento de trabalhos vinculados especificamente a certos conteúdos desdobrados da cultura corporal de movimento. Portanto, consideramos que há certa confusão entre o que de fato seja compreendido como projetos interdisciplinares e qual deveria ser o papel da EF nesse processo, fato que merece uma investitura de estudos maior por parte da literatura acadêmica da área.

De forma menos veemente, houve o enlace de outras categorias também. Sendo assim, com 10% de frequência conjecturou-se a explicitação do item *“Projetos vinculados à componentes artísticos diversos”*. Essa categoria buscou apresentar as iniciativas elencadas pelos participantes no que se referiu especificamente aos projetos interdisciplinares arraigados à certos elementos da área das artes e da Educação Artística de modo geral. Compreende-se que as linguagens artísticas, assim como o domínio da Educação Física, por suas naturezas e

apreensões possibilitam diversas formas de trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade, o que tem sido explorado por alguns docentes da EF na escola.

Houve também a consideração de certas atividades lúdicas na implementação de propostas interdisciplinares, representadas pela categoria “*Jogos, Gincanas Culturais e Esportivas*”, cuja frequência de aparição foi de 8%. Nesse item abordamos as descrições que informaram que boa parte do trabalho interdisciplinar se refere à datas de celebração e dinâmicas específicas vinculadas a partir de Jogos temáticos, gincanas, dinâmicas em grupo, campanhas diversas, etc. A realização de eventos diversificados, tais como Jogos Esportivos e Culturais e gincanas diversas pode ser uma estratégia promissora de desenvolvimento de perspectivas interdisciplinares, pois envolve diversos componentes curriculares e tende à propiciar grande interação entre os alunos. Entretanto, não devem ser eventos sazonais ou dependentes das ações individuais de alguns docentes específicos com iniciativas, devendo compor um projeto de desenvolvimento mais amplo encabeçado pelas escolas de forma geral.

Por fim, cabe ainda assinalar que houve um apontamento sobre a temática da avaliação, a qual foi agregada ao eixo “*Propostas de avaliações na perspectiva interdisciplinar*”, com 1% de frequência. Nesse item, foi considerado a única resposta sobre o tema, vinculada à descrição de uma proposta de um projeto de avaliação que permeou os diversos componentes curriculares por meio de diferentes competências, fator que pode ser considerado interessante tendo em vistas a dificuldade de avaliação apropriada das ações interdisciplinares na escola.

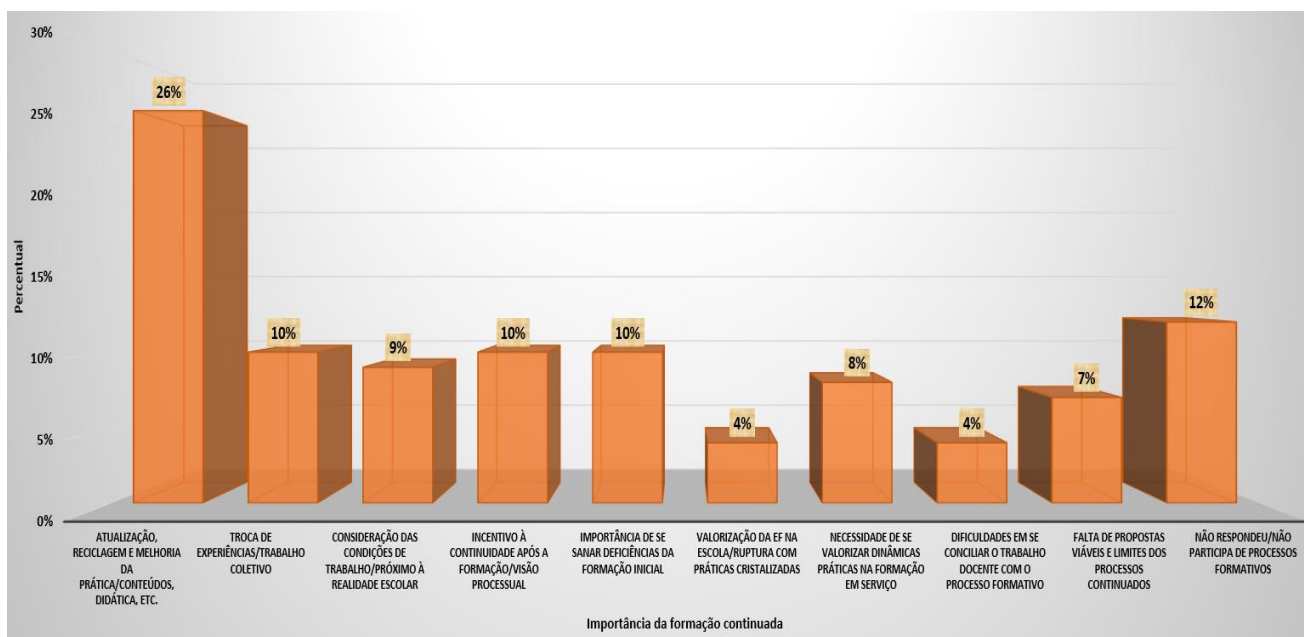
Cabe ainda ressaltar que aproximadamente 18% das respostas foram consideradas na categoria “*Não respondeu*”, representando os professores que deixaram essa questão em branco ou afirmaram não realizarem quaisquer formas de trabalho interdisciplinar. O grande número de respostas nessa última categoria demonstra que ainda tem sido uma dificuldade considerável a proposição efetiva de projetos interdisciplinares que levem em consideração a Educação Física em suas especificidades e caracterizações.

Portanto, consideramos que há ainda grandes desafios na proposição efetiva de possibilidades de trabalho interdisciplinar no interior da escola. A Educação Física, inserida nesse processo, deve também corroborar com a construção de propostas que permitam de fato diálogos interdisciplinares. Contudo, é também importante que a escola compreenda as especificidades desse componente curricular para que seja possível desenvolver ações que agreguem importantes encaminhamentos aos processos de ensino e aprendizagem, o que ainda se apresenta como um desafio considerável para o campo profissional e acadêmico. Finalmente, no item final do instrumento, analisamos especificamente a temática da formação continuada e suas implicações à prática profissional na docência da Educação Física.

6.6 Formação continuada: processos de reflexão e a importância do desenvolvimento profissional da docência na Educação Física

A última questão de nosso instrumento buscou analisar as considerações dos professores de Educação Física com relação à participação e o envolvimento em processos formativos em serviço, desenvolvidos por meio de diversas estratégias de formação continuada. Assim, de acordo com as afirmações, pudemos construir um conjunto de categorias que abordaram a importância das formações em serviço, se os participantes respondentes tem se engajado nesses processos e o que falta para essas dinâmicas na Educação Física. As respostas aglutinadas nas categorias podem ser verificadas pela figura 53.

Figura 53 – Considerações acerca da formação continuada segundo os professores respondentes dos questionários



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as respostas dos participantes, houve o destaque para uma série de considerações acerca da formação continuada abordando diferentes aspectos, tais como sua importância, as formas mais proeminentes e os principais desafios para que esses processos sejam mais efetivos. Em linhas gerais, a amostra de professores considerou que as iniciativas formativas em serviço são fundamentais e muito importantes, de modo que diversos docentes afirmaram participarem ou já terem participado de diferentes propostas formativas. Porém, houve também o destaque para que esses processos possam ser mais articulados com a realidade da prática profissional, o que nem sempre tem acontecido.

Dessa forma, a categoria que mais aglutinou respostas, com uma frequência de 26%, se referiu à *“Atualização, reciclagem e melhoria da prática/ conteúdos, didática, etc.”*. Nesse eixo, agregamos as diversas respostas que procuraram considerar que a maior importância dos processos formativos se refere às possibilidades de atualização e reciclagem de conhecimentos para que seja possível desenvolver a prática profissional. Assim, houve destaque aos processos que possibilitem a inovação de conteúdos a serem ensinados, estratégias didáticas inovadoras, entre outras questões vinculadas. Nesse sentido, consideramos que seja fundamental que a formação continuada permita o desenvolvimento dos aspectos preconizados por essa categoria. Contudo, é preciso atenção para o fato desse processo não buscar apenas cumprir uma ação funcionalista vinculada ao atendimento imediato das demandas de um ou outro professor, ou de redes e sistemas de ensino como um todo. A própria denominação “reciclagem” merece discussão haja vista se tratar de um termo de origem no domínio ambiental e que tem sido bastante difundida no campo educativo, o que é ao menos curioso tendo em vista em sua forma primária manifestar o significado ligado ao termo “lixo” e não à questão dos “saberes” ou “conhecimentos” a serem “reciclados” pelas formações em serviço.

Em segundo lugar houve a consideração de três categorias com a frequência de aparição de 10% cada. A primeira foi denominada *“Troca de experiências/ trabalho coletivo”* e se referiu à importância dos processos formativos viabilizarem ações de trocas de experiências entre os professores e a aprendizagem coletiva tão importante para o desenvolvimento profissional. A segunda se direcionou ao *“Incentivo à continuidade após a formação/ visão processual”*. Nesse item elencamos as ponderações que buscaram criticar as propostas formativas que se encerram e não deixam nenhum tipo de legado. Assim, para parte dos professores, é fundamental que as formações possam ser mais processuais ou que estejam sempre acontecendo, mesmo que uma não tenha muita relação com a proposta antecessora. A terceira categoria também com 10% de frequência foi intitulada *“Importância de se sanar deficiências da formação inicial”* e considerou que as formações em serviço deveriam propiciar possibilidades de se suprir possíveis lacunas e deficiências dos cursos de graduação, resposta muito frequente para os docentes com mais de 20 anos de atuação. Nesse sentido, embora o desenvolvimento de saberes seja algo fundamental na área da Educação Física, é preciso atentar-se para o fato das formações continuadas não começarem a desempenhar papéis que deveriam ser, ao menos inicialmente, proporcionados pelos cursos de graduação.

Com 9% de frequência elencamos a categoria *“Consideração das condições de trabalho/ próximo à realidade escolar”*. Nesse item procuramos analisar as respostas que salientaram que os processos de formação continuada devem prioritariamente compreender as

condições reais de trabalho na escola e não apresentarem proposições fantasiosas ou que não tenham relação com a realidade escolar. Ainda nessa perspectiva, com 8% de frequência houve a projeção do eixo *“Necessidade de se valorizar dinâmicas práticas na formação em serviço”*. Essa categoria buscou ressaltar a importância das formações continuadas não serem apenas pautadas em dinâmicas de fundamentação teórica e conceitual, mas compreenderem diferentes estratégias práticas que permitam valorizar o conjunto de elementos práticos que são fundamentais para o campo da Educação Física.

Houve o destaque de que alguns processos formativos podem não estar em consonância com as perspectivas apresentadas pelos participantes. Assim, com cerca de 7% de frequência agregamos a categoria *“Falta de propostas viáveis e limites dos processos formativos”*. Nesse eixo, analisamos as reflexões que criticaram a inexistência de processos formativos articulados com a realidade da prática profissional e destacaram os limites dos processos formativos, sejam eles em termos de conteúdos, metodologias, carga horária, preço ou mesmo devido ao fato de poderem estar pouco articulados com a realidade oriunda do trabalho docente.

Finalmente, com menor frequência de aparição, com 4%, houve o destaque para duas categorias. A primeira foi denominada *“Valorização da EF na escola/ ruptura com práticas cristalizadas”*. Esse eixo buscou refletir sobre a relação específica dos processos formativos com a Educação Física em si. Para isso, considerou-se que os processos formativos em serviço podem contribuir com o desenvolvimento da EF na escola ao incentivarem a ruptura com as práticas antigas que não se coadunam com a realidade contemporânea. A segunda categoria foi intitulada *“Dificuldades em se conciliar o trabalho docente com o processo formativo”*. Nesse último tópico houve o destaque para a dificuldade de participação em processos formativos devido à carga de trabalho, pouco incentivo institucional, problemas políticos, oferecimento de propostas em horários incompatíveis com as possibilidades dos professores, pouco reconhecimento e valorização ao final do processo, etc.

Cabe salientar que houve ainda uma última categoria com cerca de 12% de frequência de aparição, denominada *“Não respondeu/ não participa de processos formativos”*. Trata-se de um número considerável de participantes que deixaram essa questão sem resposta ou que afirmaram não participarem de nenhum tipo de proposta de formação continuada.

Com base nessas análises, podemos considerar que a formação continuada é um processo fundamental para o desenvolvimento profissional na Educação Física. Todavia, ela necessita ser melhor compreendida e articulada com a realidade prática. Esses desafios reforçam seu papel de forma a reconhecer as limitações tendo em vista possíveis transformações em suas estruturas e formas de constituição efetiva.

7. ANÁLISE DAS PRÁTICAS: DESENVOLVENDO A REFLEXÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA E DA TÉCNICA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

No presente capítulo procuramos apresentar os resultados e discussões dos processos vinculados à Análise das Práticas (AP) dos professores colaboradores de Educação Física a partir da observação das práticas e da realização do conjunto de procedimentos relacionados ao dispositivo da Autoconfrontação Simples (ACS). Assim, buscamos oferecer encaminhamentos que permitissem responder ao terceiro de nossos objetivos específicos, o qual abrangeu a análise e a compreensão do processo de construção, mobilização, utilização e transformação de saberes e de estruturação do *habitus* durante as práticas pedagógicas dos professores de EF que apresentaram certo nível de reflexão sobre suas ações através da utilização de determinados procedimentos do conjunto de estratégias que abarcam o que temos denominado de Análise das Práticas (AP).

Para isso, foi necessário, em um primeiro momento, como já destacado no item 4.4.2.2 de nosso quadro metodológico, selecionar os professores colaboradores por meio da população investigada, representada pelos docentes respondentes do questionário diagnóstico inicial. Para esse processo de seleção foi necessário seguirmos determinadas premissas, o que nos levou à conceituação de uma escolha de amostra por conveniência (MARCONI; LAKATOS, 1982; RUDIO, 1978). Nesse sentido, primeiramente, foi importante considerarmos que os participantes dessa etapa de aprofundamento da pesquisa tivessem sido formados nas mesmas instituições de trabalho dos professores formadores, representando assim um vínculo institucional que possibilitasse certa coerência de procedimentos, bem como permitindo a articulação mais efetiva entre os campos acadêmico e profissional dentro de nosso recorte. Além disso, foi fundamental que os colaboradores pudessem ser professores que desenvolvessem práticas pedagógicas diferenciadas e estivessem comprometidos com o seu trabalho, razão pela qual procuramos selecionar participantes de acordo com as respostas obtidas no questionário diagnóstico. Dessa forma, cruzamos as informações dos instrumentos preenchidos pelos próprios professores com suas instituições de origem em termos de formação para culminarmos na amostra pesquisada nessa etapa de aprofundamento.

O processo de afinamento das análises para a seleção dos colaboradores pode ser compreendido por meio das seguintes etapas: 1) aplicação do questionário diagnóstico com um número de 97 participantes; 2) análise dos instrumentos preenchidos por cada docente; 3)

estabelecimento dos dispositivos diagnósticos que representaram dados que ilustraram certa coerência no trabalho e determinado nível de reflexão e de fundamentação em comparação com os demais instrumentos; 4) consideração dentro desse grupo de questionários dos docentes formados pelas IES vinculadas aos professores formadores; 5) contato com cada docente que atendesse a todos os critérios anteriores; 6) seleção dos professores colaboradores através da disponibilidade e abertura ao desenvolvimento do estudo apresentado por cada um deles. Esse processo de especificação de participantes pode ser representado pela figura 54.

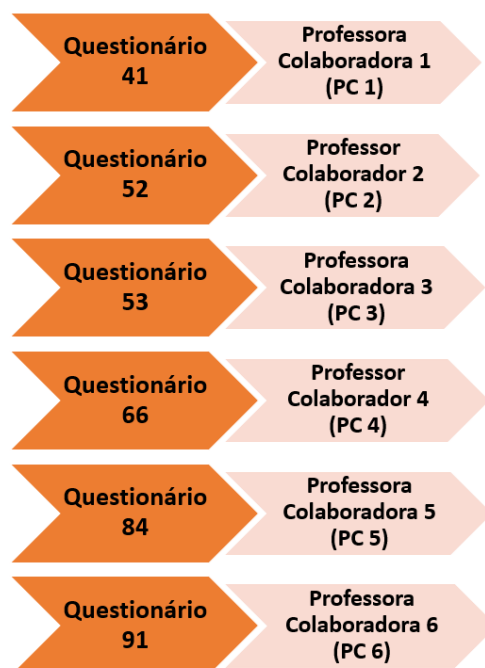
Figura 54 – Processo de seleção da amostra de professores colaboradores para a etapa de aprofundamento do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, podemos compreender que dentro da população pesquisada (professores respondentes do questionário diagnóstico), obtivemos um total de 28 instrumentos diagnósticos que puderam ser considerados como detentores de certo nível de coerência e de reflexão e fundamentação. Desse total, apenas 12 questionários se referiram à professores formados pelas IES públicas do Estado de São Paulo. Dentro desse número, após os critérios de seleção da amostra, contato prévio com os docentes e aceite tanto do professor quanto da escola, tivemos um número total de 6 colaboradores, sendo um para cada uma das instituições representadas e originárias do contexto de investigação da primeira fase do estudo. Os questionários selecionados e sua respectiva representação na identificação do participante no presente trabalho atende à explicitação representada pela figura 55.

Figura 55 – Representação dos Professores Colaboradores e sua respectiva identificação na ordem de análise das respostas dos questionários diagnósticos

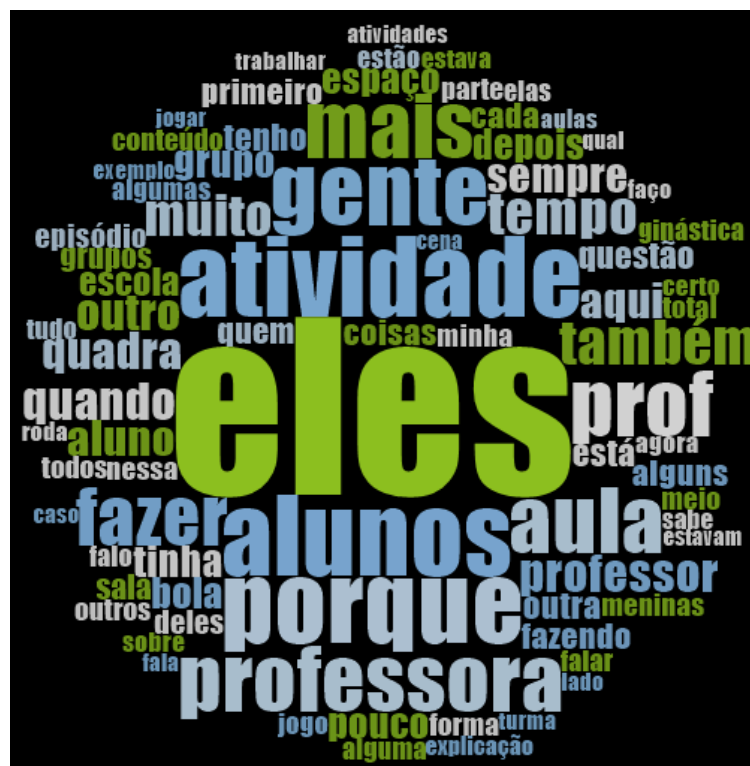


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores supracitados, doravante denominados apenas como “*professores colaboradores*”, receberam a numeração indicada (de 1 até 6) de acordo com a ordem de realização dos procedimentos, a partir da seleção feita dos questionários assinalados. Assim, o primeiro participante que realizamos os procedimentos de Análise das Práticas e entrevista por meio da trajetória de vida (especificadas no próximo capítulo) recebeu a denominação de “*professora colaboradora 1*” (por ser do sexo feminino) e assim sucessivamente. Como frisado anteriormente, o estabelecimento de critérios claros e concisos de seleção dos professores colaboradores foi importante à medida que possibilitou maior abrangência de participantes que pudessem compor essa etapa da pesquisa estando em consonância com os objetivos do presente trabalho, focalizado no aprofundamento dos dados coletados nas etapas anteriores.

A partir dos procedimentos estabelecidos em cada uma das etapas, iniciamos o processo de aprofundamento do estudo por meio do conjunto de observação das aulas (30 aulas para cada professor colaborador) e realização das filmagens que posteriormente foram devidamente selecionadas até culminarem na seleção dos oito (8) episódios representativos para cada um dos participantes. De posse das transcrições da técnica de Autoconfrontação Simples com cada docente, utilizamos o software NVIVO para o tratamento dos dados. A figura 56 representa a “*nuvem de palavras*” sobre a Autoconfrontação Simples empreendida a partir das transcrições realizadas que compuseram nosso *corpus* de análise.

Figura 56 – “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das transcrições da estratégia de Autoconfrontação Simples com os professores colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Autoconfrontação, como já salientado, é um dispositivo metodológico proveniente da Clínica da Atividade, mais especificamente por meio da abordagem desenvolvida por Yves Clot e utilizada em diversos estudos (tais como na ergonomia do trabalho) e por vários pesquisadores ao redor do mundo (CLOT, 2010; CLOT, 2001; CLOT et al., 2000). Portanto, trata-se de uma proposta estratégica com forte perspectiva interacionista apoiada nos estudos da linguagem (haja vista sua vinculação com o domínio do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, por exemplo), de modo que é comum utilizar-se das técnicas de análise do discurso ou similares.

Entretanto, em nosso caso, apesar de seguirmos os pressupostos vinculados ao dispositivo referido, partimos para uma análise de conteúdo, no qual os discursos, embora ainda valorizados, são colocados à esteira do conteúdo latente das mensagens. Assim, nos aproximamos do referencial proposto por Bardin em termos de condutas analíticas a qual permitiu que pudéssemos discutir os resultados dentro de nosso referencial teórico. Deste modo, partimos de uma perspectiva com certas aproximações em referenciais oriundos da sociologia, bem como desenvolvemos nossas análises a partir do embasamento teórico-conceitual vinculado aos domínios da formação de professores, profissionalização do ensino, saberes docentes e toda a fundamentação de suporte para a compreensão da Epistemologia da Prática Profissional. O quadro 18 apresenta as categorias oriundas de nossa análise de conteúdo.

Quadro 18– Representação didática dos eixos e categorias referente à análise de conteúdo da Autoconfrontação Simples com os professores colaboradores

ANÁLISE DAS PRÁTICAS: DESENVOLVENDO A REFLEXÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA E DA TÉCNICA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	
EIXO	CATEGORIAS
A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS PROCEDIMENTOS REFLEXIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENTE AO DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DE ACORDO COM OS PROFESSORES COLABORADORES	A descrição das atividades como início do processo de consciência e de compreensão da manifestação do <i>habitus</i>
	A análise da própria prática: identificação, estranheza e o processo de confrontação de si
	A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional
	Do trabalho prescrito ao trabalho real: em busca da consolidação do trabalho interpretado e os processos de reflexão sobre a prática profissional
HABITUS, REFLEXIVIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A ANÁLISE DAS PRÁTICAS COMO ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DA FUNDAMENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL	As fontes de saberes e a importância da experiência e dos diferentes processos de socialização
	A aprendizagem do trabalho durante o próprio trabalho
	Desenvolvimento dos saberes para mudar e adaptar as atividades
	A transformação das práticas: processos reflexivos, saberes docentes e o <i>habitus</i> profissional

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise de conteúdo na qual os dados foram submetidos permitiu com que arrolássemos essas 08 subcategorias inseridas dentro de cada um dos dois eixos estabelecidos. Apresentaremos a partir de agora a discussão detalhada de cada um separadamente.

7.1 A importância do desenvolvimento dos procedimentos reflexivos na Educação Física referente ao dispositivo da Autoconfrontação Simples (ACS) de acordo com os professores colaboradores

O primeiro eixo de análise estabelecido se referiu às perspectivas que foram destacadas pelos participantes e que, de alguma forma, direta ou indiretamente, se referiram à implementação do dispositivo metodológico estabelecido. Dessa forma, consideramos que boa parte dos discursos procurou ora referendar a estratégia da Autoconfrontação Simples (ACS), ora não compreendê-la apropriadamente no que corresponde à sua forma de desenvolvimento, ou ainda ilustrou a apresentação de certo olhar de estranheza ao processo propriamente dito. Nesse sentido, esse eixo está direcionado aos processos que nos permitiram compreender as

possibilidades adjacentes à metodologia desenvolvida, sendo uma espécie de “validação” da ACS sob o olhar das análises dos participantes.

A partir da análise de conteúdo estabelecida, foram determinadas quatro categorias. São elas: “*A descrição das atividades como início do processo de consciência e de compreensão da manifestação do habitus*”; “*A análise da própria prática: identificação, estranheza e o processo de confrontação de si*”; “*A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional*”; “*Do trabalho prescrito ao trabalho real: em busca da consolidação do trabalho interpretado e os processos de reflexão sobre a prática profissional*”. Analisaremos cada uma dessas categorias separadamente a seguir.

7.1.1 *A descrição das atividades como início do processo de consciência e de compreensão da manifestação do habitus*

A primeira categoria dos dados coletados se referiu ao objetivo central no qual a Autoconfrontação se constrói: a descrição pormenorizada das atividades desenvolvidas e gravadas por meio dos episódios selecionados como forma de conscientização das ações e reflexão sobre a prática exercida tendo em vista sua transformação. Segundo Santos et al. (2013) a Autoconfrontação é um dispositivo metodológico oriundo da Clínica da Atividade e preconizado por Yves Clot e que vem sendo recentemente inserido no Brasil por determinados grupos profissionais com o intuito de desvelar aspectos subjetivos do trabalho. Dessa forma, segundo Castro, Alves-Mazzotti e Maia (2013) podemos compreender que:

A autoconfrontação simples consiste na observação do sujeito de sua própria atividade com interação do pesquisador. Esta interação é realizada, num primeiro momento, de forma que o sujeito fique livre para abordar qualquer aspecto do que foi assistido. Em seguida ele responde um roteiro de perguntas comum a todos os episódios e por fim inicia-se um debate com o pesquisador, que intervém em trechos específicos dos episódios considerados motivadores de reflexão. As intervenções feitas pelo pesquisador se baseiam na observação dos detalhes da atividade realizada, a atividade real (CASTRO; ALVEZ-MAZZOTTI; MAIA, 2013, p. 27).

Baseado nessas considerações, analisamos a forma com que os professores colaboradores procederam à descrição das atividades selecionadas. Esse processo de explicitação das ações representadas pelos episódios é, de forma geral, o início da perspectiva de conscientização e de compreensão da manifestação do *habitus* profissional. Trata-se do “*se dar conta*” de algumas ações desempenhadas na prática e que, por se tratarem da própria

manifestação do *habitus*, poderiam ser desconhecidas, incompreendidas ou até mesmo não reconhecidas como parte integrante de si próprio pelos participantes.

No geral, os professores colaboradores apresentaram uma forma de descrição das atividades e dos episódios a partir de dois pontos de vistas diferentes, porém complementares. O primeiro se relaciona à tomar como ponto de partida o olhar sobre si mesmo e sobre as próprias ações desenvolvidas, bem como as interações resultantes desse processo. O segundo se referiu ao processo de descrição das ações de terceiros, isto é, das atividades em si ou mesmo dos alunos, colocando-os como sujeitos das descrições. No primeiro viés a análise referiu-se às especificidades e características dos próprios professores (normalmente empregando-se a primeira pessoa do singular, o “eu” como sujeito da ação) enquanto que na segunda perspectiva os relatos enalteceram as ações realizadas por terceiros, nominalmente pelos alunos (usualmente a partir do emprego da terceira pessoa do singular/plural, “ele/eles”). Esse fato consolida-se de forma que ora as análises recaíram-se sobre os próprios docentes como os protagonistas das ações, ora como antagonistas, transferindo-se parte do protagonismo aos procedimentos exercidos pelos estudantes. Cabe ressaltar que não se trata de polos antagônicos de forma que um mesmo relato poderia trazer essas duas perspectivas.

Assim, apresentaremos inicialmente alguns recortes de falas das análises das Autoconfrontações que ilustram o emprego da descrição valorizando-se a primeira pessoa, no caso, os próprios professores como sujeitos das ações. A primeira seleção referiu-se à Professora Colaboradora 1, ao relatar a forma de escolha das duplas por parte dos alunos para a realização de uma atividade de esgrima:

Nessa atividade? É porque eu queria que eles fizessem a associação com o movimento mesmo, um contra o outro. Só que assim, eu deixei eles escolherem as duplas e depois eu pedi pra trocar as duplas pra eles verem as habilidades diferentes um do outro né? Às vezes pra um é mais rápido que o outro... pedi pra eles trocarem algumas vezes (PC1).

Em um outro episódio, essa mesma colaboradora descreveu a forma com que apresentou uma devolutiva de um trabalho realizado pelos alunos sobre uma apresentação baseada no conteúdo de dança, também exercendo uma análise sob o ponto de vista seu com relação ao processo:

Eu tentei dar um feedback pra eles do que eles apresentaram assim, mostrando que eu conheço um pouquinho do que eles deviam ter apresentado né? Eu acho importante assim, saber do que eu estou falando pra que eles saibam como eles tão sendo avaliados, o que eu olhei, o que faltou, então essa aula é um feedback que eu dou pra eles o que faltou, o que sobrou, pra eles entenderem... foi isso que eu fiz aí (PC1).

A descrição das atividades se coloca como um momento de recordação de uma ação já realizada (independentemente do tempo entre a gravação e a implementação da técnica de Autoconfrontação para fins da pesquisa em si). Esse processo recordatório é uma espécie de reativação das memórias vividas anteriormente as quais trazem a marca do indivíduo ao rememorar sua própria história. Essa narrativa em primeira pessoa de um acontecimento passado, representada pela filmagem assistida pelo participante, opera como uma forma de experiência formadora (JOSSO, 2004) à medida que representa uma reflexão sobre um agir anterior de modo que comporta um forte componente emocional em seu discurso.

Podemos considerar, à esteira da análise de Josso (2004), que esse processo de narrativa em primeira pessoa de uma determinada ação visualizada pelos vídeos assistidos se configura como uma forma de reflexão dialética entre o individual e o coletivo. Esse processo dialético permite uma auto interpretação de si mesmo ao mesmo tempo que procura estabelecer um diálogo com o coletivo ou com o contexto de análise. No caso dos professores colaboradores essa descrição das atividades se configurou como o início de um processo de reflexão mais aprofundada sobre a própria prática. Assim, o relato individual em primeira pessoa permite a análise que tem o próprio participante como protagonista. Um exemplo disso foi relatado pelo Professor Colaborador 4, em uma explicação de uma atividade de ginástica visualizada:

Eu estou escutando a turma do lado contando 1, 2, 3... então essa daí, se eu me lembro bem, eu estou montando uma coreografia... se eu me lembro bem, essa coreografia acho que era de ginástica aeróbica... a ginástica aeróbica, ou ginástica de academia... então eles tinham que montar uma coreografia de ginástica com 8 movimentos né? Então eu dividi em 4 grupos e eles tinham que montar e esses movimentos tinham que ser simétricos, ou seja, o que fizesse de um lado tinha que fazer do outro. Depois reuniam-se os grupos e apresentavam as coreografias. Eles montaram e aí a gente ia reunir todos eles e todos iam fazer o que cada grupo fez, tá certo? Iam somar as questões de cada um dos 4 grupos (PC4).

Nessa descrição podemos compreender que há um processo de reavivar memórias de aulas anteriores, as quais existe um componente de análise permeado pela ação do professor, isto é, descrever o que ele fez dentro da situação visualizada. Dessa forma, nesse caso, ao destacar sua ação com relação ao processo, por meio do emprego do pronome “eu” e da linguagem em primeira pessoa, o docente explicou o episódio supracitado (baseado no conteúdo de ginástica) verbalizando uma justificativa formal para a atividade realizada, bem como procurando explicitar certa coerência no desencadeamento das ações, por meio da descrição analítica de sua prática, ou seja, compreender suas “razões de agir” desenvolvidas. Esse mesmo processo pode ser compreendido pela fala da Professora Colaboradora 6 ao analisar uma

atividade baseada em uma variação do jogo de “queimada” só que com garrafas a serem derrubadas pelos grupos.

Então, o que eu me lembro foi uma aula do ano passado. Eu já tinha terminado os conteúdos do segundo ano. Então eu trabalhei com eles as mãos e os pés e no final do ano eu estava fazendo uma revisão de algumas aulas que a gente tinha dado, mas aumentando a dificuldade das atividades. Eu lembro que quando eu propus esse jogo eles já tinham feito antes, só que eu tinha aplicado mais regras. Eu tinha limitado alguns espaços e aumentei mais a quantidade de regra. Aí eu tinha parado porque algumas regras não estavam sendo cumpridas e tinha aluno questionando. Então eu pensei assim: ‘vamos trazer pra perto pra conversar com todos que estavam lá’. Aí os amigos falaram na roda, eu chamei e dei algumas instruções, perguntei se todo mundo concordava com a regra, se queriam mudar. Depois eles voltam e jogam de novo esse mesmo jogo. Era o negócio do espaço, porque eles estavam pegando as bolas de dentro do jogo e eu falei que ninguém entraria no jogo, porque eles já tinham entrado e derrubavam as garrafas (PC6).

A narrativa em primeira pessoa demonstra que o professor assumiu ao menos nesse momento do processo de confrontação um caráter explícito de análise sobre o próprio trabalho. Ao se deparar com as situações apreendidas pelas filmagens, os colaboradores em diversos momentos passaram a apresentar um comportamento de busca pela descrição de suas próprias ações e, eventualmente, até de justificativa para sua prática, como veremos posteriormente. Isso nos leva a considerar que há um sentido pragmático nas ações desenvolvidas pelos participantes de modo que eles ao se analisarem buscam explicitar suas razões de agir. Do mesmo modo, considera-se que esses sentidos estão intrinsecamente arraigados aos condicionantes da situação estabelecida que constroem, limitam, influenciam e tencionam suas ações. Podem ser considerados como elementos vinculados às situações práticas as questões de espaço físico e material, as relações com os alunos, as condições de temperatura no dia da atividade, a necessidade de se abordar determinados conteúdos, o interesse e envolvimento dos estudantes na prática, entre outras questões. Tudo isso acaba por condicionar o desenvolvimento da atividade e, dessa forma, influencia consideravelmente as razões de agir dos participantes.

Uma outra forma observada de relato e descrição dos episódios se referiu ao emprego da narrativa em terceira pessoa. Dessa forma, nesse processo as análises convergiram para a representação dos alunos como sujeitos das ações, isto é, a partir do emprego da terceira pessoa (“o aluno fez...” ou “os alunos fizeram...”, por exemplo). Nessa perspectiva, o protagonismo docente na análise tende a ser diminuído em relação às formas de agir do próprio participante à medida que a reflexão da situação como um todo ganha uma projeção maior durante sua explicação para com o episódio analisado. Um exemplo de narrativa nessa perspectiva foi

extraído do Professor Colaborador 2 em um diálogo com o pesquisador sobre a explicação de uma atividade feita na quadra sobre o jogo popularmente denominado de “pique bandeira”.

E qual a importância de você dar essas paradas na atividade? Você acha que isso é bom por quê? (PESQUISADOR)

É um momento que o aluno para pra pensar na atividade né? É o aluno que vai ver o problema e às vezes ele mesmo pode propor uma solução. Então assim, eu acho que é um momento interessante pra gente acertar, alinhar bem a atividade, bem certinho né, e aí ficar pensando no que aconteceu de errado, qual o problema... então, falado isso, tal pessoa fez isso e tal... e aí partir disso pra gente começa a observar e ver se agora eles estão respeitando a regra, se está fazendo de repente aquilo que a gente combinou (PC2).

Em um outro episódio, esse mesmo participante relatou a forma como os estudantes estavam pesquisando diferentes manifestações da cultura do Hip Hop também por meio de uma descrição baseada em terceira pessoa. Para ele:

Aí nesse caso eles estavam pesquisando os elementos do hip hop: um era dos grafiteiros, um estava vendo sobre o DJ, outro os dançarinos e também os B-boys, então eram esses 4 grupos cada um com seu tema pesquisando, e depois cada aluno apresentava. Então os grafiteiros estavam pesquisando sobre o grafite, o que é o grafite, como é. Aí eu falei pra eles que eles tinham que diferenciar sobre o grafite diferenciando da pichação, então eles estavam pesquisando, e tinha que elaborar um trabalho (PC2).

Essa descrição ilustra que esse participante procedeu à uma espécie de análise e narração em terceira pessoa, a qual se constituiu como uma forma de valorizar as ações discentes uma vez que os alunos foram representados com certo protagonismo na descrição. Por outro lado, as ações do próprio participante algumas vezes foram colocadas de forma secundária à medida que não fica clara a análise sobre si mesmo, gerando uma espécie de diminuição de sua representatividade no episódio como um todo. De diferentes formas e com diversas intensidades esse recurso foi utilizado por todos os participantes em alguns momentos das análises ilustrando que em determinadas situações houve a opção pela descrição sobre o que os alunos fizeram em determinada atividade e não sobre a postura individual do docente acerca dessa mesma situação. Podemos inferir que essa condição acaba por fazer com que o professor evite uma análise mais aprofundada sobre si mesmo. Foi necessário algumas vezes instigar os participantes para que eles pudessem diminuir essas análises em terceira pessoa e passassem a compreender mais as próprias práticas individuais.

Esse recurso de relato em terceira pessoa foi mais comum nas falas dos Professores Colaboradores 2 e 3 os quais, em alguns momentos de suas falas, demonstraram certa insegurança com relação à análise sobre si mesmo. Todavia, à medida que o diálogo entre o participante e o pesquisador foi sendo estabelecido durante cada episódio da Autoconfrontação percebeu-se que as descrições que no início estavam mais voltadas ao relato em terceira pessoa

passaram a priorizar mais as próprias ações. Dessa forma, consideramos que existiu um processo de transição entre a descrição das atividades executadas pelos alunos e a análise da própria prática. Embora ambas sejam recursos comumente encontrados, torna-se fundamental compreender suas presenças durante as falas, mesmo se tratando de uma análise de conteúdo (e não de discurso), haja vista os desdobramentos possibilitados por tal processo.

Em termos de recursos de descrição das narrativas, podemos compreender, apoiados na análise apresentada acima que a forma mais comum de estabelecer os relatos dos episódios se deu por meio de uma mistura de sujeitos e pronomes durante as ações. Assim, ora os participantes se colocavam em primeira pessoa durante as descrições, ora relatavam a cena em terceira pessoa. Essa mistura de diferentes formas de se analisar os episódios demonstra que as interpretações das Autoconfrontações agregam diferentes perspectivas acerca do processo de compreensão da prática profissional. Não objetivamos generalizar que toda análise em terceira pessoa se refere à uma forma de diminuição do protagonismo do participante, contudo, essa mescla de recursos narrativos apresenta influências nas análises dos episódios uma vez que permita em alguns momentos enfatizar mais as próprias ações e, em outros, focar mais os comportamentos e práticas da situação como um todo e os papéis dos alunos no processo.

Uma fala representativa dessa mistura de sujeitos na narração das descrições pode ser compreendida pela análise da Professora Colaboradora 5 ao descrever uma atividade em grupos sobre as linhas da quadra comumente intitulada de “corrida *jo ken po*”. Segundo esse trecho, eventualmente a professora relatou sua própria ação enquanto que em outros momentos descreveu a forma de realização dos próprios alunos. Dessa forma:

É assim: as duas pessoas vinham correndo porque ficava uma em cada ponta e elas tiravam ‘jo ken po’, mas quem perdia tinha que pegar quem venceu. É tipo um pega-pega eu com você, só que você tinha um espaço para isso. Essa não é um pega-pega e aí as crianças daqui que me ensinaram há algum tempo. Então a lógica dessa brincadeira é assim: 2 equipes que você tem que marcar ponto né, quem vem correndo aqui encosta lá no cone ou pega uma cadeira, ou põe uma bola pra modificar o lugar e você marca o ponto pro seu grupo... é... a intenção é essa coisa do parar e pensar. Eu tentei fazer com par ou ímpar e ‘dancei de verde e amarelo’ porque no par ou ímpar eles têm que pensar, é mais difícil. Então essa coisa do sortear quem vence, quem ganha e eu tenho o objetivo de marcar o ponto. O outro é um pega-pega, mas eles vão trabalhar essa questão da velocidade, que é uma coisa que pra gente é super importante nessa fase que eles estão se desenvolvendo, com um intervalo que às vezes eu ainda acho que eu preciso bolar um outro jeito porque essa fila está muito grande. Já pensei em fazer 2 jogos sabe... porque eles precisam desse tempo de descanso (PC5).

Esse trecho, extraído da análise de um dos episódios da Professora Colaboradora 5, ilustra uma série de questões importantes sobre o movimento de descrição da atividade e as

reflexões que começam a emergir desse processo. Nesse sentido consideramos que em um primeiro momento enfatizou-se as ações desenvolvidas pelos alunos. Durante o processo de descrição houve uma tendência da professora passar a se analisar de forma mais explícita chegando ao momento de começar a não apenas relatar sua própria prática visualizada no vídeo, mas também questionar suas ações, isto é, confrontar a si mesmo. Além disso, ela demonstrou pela sua fala que buscou realizar a mesma atividade de formas diferentes o que demonstra a importante capacidade de articulação das ações de acordo com os contextos de intervenção e a busca por melhorar a própria prática. Tem-se nesse pequeno relato um exemplo preciso da importância do processo de Autoconfrontação.

Outra descrição que acaba por misturar narrativas em primeira e em terceira pessoa pode ser compreendida pelo trecho retirado da Autoconfrontação do Professor Colaborador 2. Nesse caso, o participante procedeu ao relato de uma atividade em quadra cujo tema era as capacidades físicas (seguindo o currículo oficial do Estado de São Paulo para esse nível de ensino). Assim, esse participante descreveu:

Olha, aí é uma turminha de sétimo ano e o tema era capacidades físicas né... aí é uma coisa que eles já estão estudando desde o sexto ano, no primeiro bimestre que o tema é capacidades físicas, aí no segundo bimestre continua... então aí são coisas que a gente já... é um conteúdo que eles já conhecem, tanto que eu cheguei pra eles e falei 'vocês vão se dividir em grupos, ao invés de eu passar, elaborar uma atividade e você experimentar pra você perceber qual é a capacidade física envolvida como vocês já sabem, vocês montam um grupo'... aí ficou cada grupo responsável por uma capacidade física. São 5 né: agilidade, velocidade, força, flexibilidade e resistência... aí cada grupo ficou responsável por uma capacidade para pensar em elaborar uma atividade que envolva essa dinâmica. Foi tranquilo porque eu sabia que eles já sabiam isso... tanto é que eles são do sétimo ano, mas no oitavo ano eu dei de novo, porque o tema era de novo capacidades físicas (...) eu falo pra eles que eles vão cansar de ouvir falar em capacidades físicas. Aí, como era o tema sobre as capacidades físicas, a proposta era eu passar a atividade e explicar a capacidade envolvida, mas deixei por conta deles montarem os grupos e elaborarem uma atividade em cima das capacidades e passar para os demais. Então, em um primeiro momento eles ficaram um tempinho em grupo experimentando para pensar o que eles iriam fazer e depois que estava pronto cada um começou as apresentações, cada grupo começou a explicar (PC2).

Outro exemplo semelhante pode ser compreendido pela análise da Professora Colaboradora 1. Nesse caso, essa participante começou sua narração do episódio em primeira pessoa e com o desenrolar de sua descrição, acabou modificando para a terceira pessoa. Essa explicação se refere à uma atividade realizada em sala de aula como forma de escrita das compreensões dos estudantes sobre o tema vivenciado em aulas anteriores como forma de avaliação da dimensão conceitual dos conteúdos. Assim:

Eu tinha acabado os conteúdos de ensino, então a gente ia elaborar a avaliação. Eu não podia dar aula prática nesse dia, e daí pra eu não estar fazendo lição, passando pergunta e resposta, explicando de novo e tudo mais eu achei que eles teriam contato com o material porque tem aluno que não estuda né? Então pelo menos nessa aula eles teriam um contato com o material ao elaborar as questões... e depois a troca né, dessas questões, que é a segunda parte dessa atividade é pra eles terem o que eles não sabem... e aí, se surgir alguma dúvida eles podem tirar isso comigo na aula, enquanto eles estão fazendo... então é uma forma deles estudarem um pouquinho... às vezes eles não sabem... então é bom pra eles começarem a estudar e ver se eles sabem, ou não sabem nada, onde está o ponto que tem mais dificuldade, essas coisas (PC1).

Quando se refere ao processo de descrever a prática apresentada pelos episódios foi comum considerarmos que os participantes tendem a analisar a estrutura das filmagens em diversos momentos sob o ponto de vista das ações dos alunos com a atividade proposta. As justificativas para as ações e as formas de reflexão que induzem à possibilidades de alterações nas atividades ou de modificações de alguns parâmetros, por outro lado, tendem a ser alocadas na perspectiva do relato em primeira pessoa a partir da descrição do que o próprio docente fez ao longo do processo. Essas condutas refletem um processo de reflexão sobre as práticas, os quais não necessariamente foram iniciados pela realização das Autoconfrontações, mas que tiveram nesse momento um espaço de articulação, verbalização e renovação. Essa perspectiva demonstra que o dispositivo utilizado contribuiu com esse processo de reflexão profissional.

Assim, podemos considerar que ao descrever e explicar os procedimentos visualizados pelas imagens, os professores trazem à tona uma série de representações que articulam as reflexões com as práticas desenvolvidas. Na sequência, apresentaremos três exemplos de fragmentos que demonstram a intermediação entre descrição das ações e reflexão sobre a prática. O primeiro se refere à um diálogo entre o pesquisador e o Professor Colaborador 4 com relação à análise sobre uma atividade adaptada de beisebol com os pés, mais precisamente em uma variação de um jogo popularmente denominado de “base 4”:

Mas eles estavam fazendo né? Estão envolvidos na atividade (PESQUISADOR)

Estavam... mas estar fazendo não significa estar aprendendo né? A Educação Física eu digo assim... estar fazendo é aquela vontade de participar, de brincar, de se divertir... então pelo menos pra gente, a gente tem o compromisso que todo mundo faça, mas aprenda... e sobre diversos aspectos, da prática, de tudo que a atividade pode envolver... então essa parte do aprendizado às vezes é falha... então aí, pelo menos, num jogo adaptado ele tem que aprender que salvar a base no momento ali que pra salvar a base tem que pisar na base. Então, aproximando um pouco do que é o esporte que a gente estava estudando... e depois a gente vai desenvolvendo (PC4).

O segundo exemplo de fragmento se refere à uma análise propiciada pela Professora Colaboradora 3 ao descrever uma atividade conceitual baseada em uma dinâmica entre times sobre as aulas de ginástica vivenciadas anteriormente. Além da descrição do episódio em si essa participante buscou elucidar algumas considerações sobre a importância do estímulo aos alunos e sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Para ela:

São 2 grupos na verdade. A questão da competição pra estimular um pouco mais, porque eles gostam muito... e ao mesmo tempo estar meio que avaliando eles... conversando com eles sobre algumas coisas que a gente já tinha falado sobre ginástica, sobre as Olimpíadas também, que eu perguntei coisas sobre as Olimpíadas que eu tinha acabado de começar a trabalhar com eles. E foi isso, tanto que você tinha observado a divisão de menino e menina, nesse caso já foi tudo misturado... foi... eu achei que foi bem legal essa aula, com todas as salas que eu fiz, não sei se você viu com todas, não me recordo (PC3).

Finalmente, o terceiro exemplo de fragmento está relacionado à uma aula de luta apresentada pela Professora Colaboradora 6. Nesse trecho, essa participante descreve cada uma das três estações a serem vivenciadas na aula filmada em uma dinâmica de circuito e explicita alguns dos motivos e razões para proceder da forma visualizada. Nesse sentido:

Sim, então, esse é [o conteúdo de] lutas. Eu tinha pensado em fazer atividades com eles que eu possa ter essa atenção... aqui atrás eu estou com os pneus, estou fazendo uma atividade que envolve... é... aqui eu estou trabalhando com eles a cambalhota... o rolamento pra frente e o rolamento de costas. Como era a primeira aula que eu estava tendo contato com eles pra fazer essa atividade, se eu parasse a aula toda e falasse assim ‘vamos fazer uma fila só e vamos fazer só isso primeiro’ eu ia perder muito tempo, eles não iam vivenciar muito. Então eu estou trabalhando grupo menor porque aí eu consigo ensinar pra eles o movimento, porque primeiro eles fazem sozinhos, depois eu vou lá e falo ‘olha, você fez desse jeito, vamos aprender agora desse outro modo?’. Então eu consigo dar esse olhar mais individualizado... então por isso que eu faço isso... aqui eu sei que era uma atividade com macarrão de piscina... o macarrão tem aquela espuma então se eles baterem um pouco mais forte não machuca... mas aí tem a questão do ser, do respeito... então eu consigo trabalhar com essa outra temática... e aqui eu fiz a ‘lutinha’ com pneu, porque eles já sabiam fazer, então eu desvinculei um pouco o olhar de mim, deixava a atividade mais aberta, eles mais autônomos e com aqueles que tinham mais dificuldade eu fiquei aqui nos rolamentos (PC6).

Dessa forma, baseado no referencial teórico assinalado anteriormente, em especial ao que corresponde ao processo de reflexão crítica (MARCELO GARCÍA, 1999; SMYTH et al., 1999; SMYTH, 1992), consideramos que o processo de análise, descrição e explicação de uma atividade prática se configura como um momento importante de reflexão, ressignificação e transformação das ações. Trata-se, como frisamos, da busca pela compreensão da “gramática geradora das práticas”, isto é, do *habitus* presente nas ações como meio de formação de novos processos reflexivos e novas práticas alicerçadas às disposições dos sujeitos.

Outro ponto muito importante ressaltado pelo processo de descrição das atividades se referiu à certa conduta repetida por todos os professores colaboradores no que corresponde à uma descrição em caráter de justificativa de suas próprias ações. Sendo assim, foi muito frequente que os participantes apresentassem explicações no sentido de se justificarem perante os episódios assistidos. Essas justificativas se referiram às ações realizadas, aos procedimentos didáticos e pedagógicos adotados, às posturas profissionais dos participantes ao se assistirem, aos materiais utilizados ou ao espaço no qual as atividades ocorreram, entre outras questões.

Houve diversas formas de apresentação das justificativas. Como exemplo, apresentamos um trecho retirado da análise da Professora Colaboradora 3 ilustrando sua forma de justificativa com relação à escolha do espaço (pátio ao invés da quadra) para a realização da atividade de esgrima vinculada à um dos episódios analisados. Assim, essa docente salientou:

*É o conteúdo de esgrima né... lembrando que alguns desses conteúdos desse período que você pegou foram selecionados pelos próprios alunos né... como a gente começou a trabalhar com as Olimpíadas, nós fizemos uma votação de alguns conteúdos e aí acabou coincidindo que algumas salas tiveram até as mesmas escolhas, talvez por ser diferente e tal. A esgrima foi uma delas que quando eu falei, comentando de molhar a pontinha com guache eles ficaram muito animados e como tem o objeto né, aí eles acabaram escolhendo, acho que todas as salas escolheram esgrima nesse contexto aí. Bom, e **eu escolhi esse lugar, justamente por conta daquilo que eu comentei, da quadra ser meio inviável né**, e como é um conteúdo que eu não necessitaria de um espaço tão grande, por que não fazer no pátio? Só que aí tem um outro agravante que tem as salas de aula ao redor (PC3, grifo nosso).*

Essa mesma perspectiva de justificativa pode ser observada em um diálogo oriundo da Autoconfrontação Simples realizada com a Professora Colaboradora 6. Nesse contexto, essa participante analisou um episódio de uma aula de atletismo baseado em jogos virtuais, realizados em uma sala de aula da escola com um videogame com captação para movimentos corporais dos alunos. O aparelho utilizado era da própria professora e o tema da aula correspondeu ao lançamento de dardo do atletismo. Nessa troca podemos compreender:

É, está todo mundo vendo um aluno arremessar (PESQUISADOR).

Sim... e essa aula eu tenho umas coisas contra ela... eu sei que é legal, mas eu me barro em várias coisas... eu tenho apenas um sensor... eu tenho só uma televisão (PC6).

Mas eles estavam encantados né? (PESQUISADOR).

Eles ficam, só que o que acontece... o que ajuda é que eles também vão analisando... eu não deixo analisar o amigo, eu deixo eles analisarem o jogo... porque depois eu venho nessa lousa e eu desenho o espaço... igual assim, como chama... faço assim 'aqui o que tem, como chama, corrida de aproximação... e no espaço azul pode correr'... eu tenho uma lousa portátil, muitas vezes eu uso pra desenhar... pinto de verde falo como é o gramado, eles falam comigo, tem uns que desenharam (PC6).

Percebemos nesse conjunto de análises que no transcorrer dos episódios os participantes procuraram destacar alguns pontos que reforçam uma perspectiva de apresentação de justificativas às ações realizadas por eles. Esse comportamento nos permite inferir que de alguma forma eles podem ter se sentido julgados ao analisarem a si mesmos ou então realizaram autojulgamentos para suas próprias ações. Esses julgamentos podem ter como parâmetros perspectivas como “*certo ou errado*”, “*legal ou chato*”, “*adequado ou inadequado*”, “*interessante ou desinteressante*”, entre outros núcleos de apreciação e adjetivação possível.

Uma outra forma bastante explicitada pelos participantes de construir essas interpretações se relacionou às justificativas das atividades desenvolvidas nos episódios. Um exemplo se refere à descrição realizada pelo Professor Colaborador 4 com relação à atividade de beisebol e sua dificuldade de compreensão por parte de alguns alunos de acordo com a análise do episódio. Segundo esse participante:

Então, primeiro que o beisebol, talvez eu e você assistimos algumas vezes na televisão e se a gente assistir a gente vai ter um pouquinho mais de formação. Provavelmente se eles viram alguma cena, não pararam pra assistir o jogo. Então eles não tem essa cultura entre eles e se um dos objetivos do currículo é divulgar a cultura corporal, cultura do movimento, aquela coisa, nessa parte está incluído atividades que vem de outros países, então quando chega nessa parte a gente sente um pouquinho mais de dificuldade porque tem coisas que eles já viram mais. Talvez se fosse com um aluno americano não precisava estar ensinando isso pra eles, mas o aluno que nunca viu esse negócio não tem aquela ideia de como é que ele tem que salvar a base, tá certo? E sendo um jogo, logicamente né... um jogo montado, adaptado pro espaço, pro aluno que tem pra ele começar a ter uma ideia que ele tem que correr as bases. Aí, depois quando você vai falar de correr as bases e dá uma recapitulação, aí talvez ele já entendeu um pouquinho melhor. Tem a questão da vontade também, da motivação dos alunos pra aprender isso daí (PC4).

Esse exemplo representado na fala do Professor Colaborador 4 ilustra a necessidade de se explicar de forma detalhada a atividade desenvolvida, justificando sua presença por meio do currículo oficial, da importância dos alunos conhecerem práticas de outros contextos, entre outras questões que podem ser enquadradas como uma explicação formal para sua realização. Nesse encaminhamento, uma descrição proposta pela Professora Colaboradora 5 também pode ser relacionada como uma espécie de justificativa para sua prática. Ao apresentar um conteúdo de voleibol para crianças pequenas, essa participante procurou contextualizar, por um lado, a importância dessa prática corporal. Todavia, por outro lado, procurou considerar sua dificuldade de compreensão por parte dos alunos. Dessa forma, ela considerou:

Isso eu já venho assim trabalhando com as bolonas que são lentas... pra movimentação no espaço... fica mais fácil de jogar. Então o vôlei e o câmbio, ele é o último esporte que eu considero um dos mais difíceis porque você não tem a posse de bola... então a bola tem pouco contato com você. Então essa

coordenação é complicada, eles têm uma vontade de jogar vôlei muito grande, só que frustra, porque é um esporte que dói, machuca, dói o dedo, bate. Se você for cortar uma bola você vai se machucar então o tempo de bola é totalmente diferente dos outros jogos e ele tem uma movimentação muito específica, você não pode correr com a posse da bola, você tem uma posição, por isso que a gente faz assim (PC5).

De forma semelhante, a Professora Colaboradora 6, ao analisar sua participação durante uma atividade de brincadeira em roda juntamente com os alunos, destacou uma série de justificativas para realizar a prática juntamente com os alunos. Essa participante ainda concluiu seu raciocínio considerando não saber se agia de forma certa ou errada, conforme é possível compreender abaixo:

Eu estava nessa roda pra questionar eles porque é uma brincadeira que envolve muito o contato, então eu sei que poderia dar problema. Então eu já venho na brincadeira e eu já vou conversando com eles... porque às vezes tem alunos que se doem muito, só de olhar já exageram... então eu vou pra roda e aproveito pra conversar com eles... porque se eu fico distante, primeiro, é uma turma pequena, talvez a brincadeira não saia. Então se eu estou ali na roda eu também vou motivando o meu aluno... talvez é... eu tive um professor que falou assim 'se você quer dar aula em escola, se você quer que seu aluno aprenda você tem que ser o exemplo'. Se eu faço a atividade eu fico de olho e ensino. Então foi quando eu comecei a participar mais com eles... tem dias que eu brinco com eles mesmo, mas eu brinco pra eles também perceberem e confiarem em mim. Porque a minha função eu quero que eles confiem em mim... eu quero que eles confiem! Porque se os alunos confiam em mim eu vou trabalhar o conteúdo que eu quiser... jogos cooperativos, essa é uma turma que está comigo desde o primeiro ano... então eu estou conseguindo fazer eles refletirem sobre o que é competição, o que é cooperação, porque eu quero que eles aprendam respeito... a trabalhar, o cuidado... então por isso que eu sempre fico perto deles... eu sempre faço isso, não sei se é certo ou errado mas eu faço (PC6).

Em suma, todas essas perspectivas vinculadas ao processo de elaboração de justificativas nos permite inferir que parte da ação de descrever a própria prática vem à reboque de uma visão de promulgação de explicações sobre as razões de se agir de uma determinada forma em detrimento de outras possibilidades. Nesse sentido, analisar esse processo vinculado à própria prática subjaz, invariavelmente, um sentido de buscar por justificativas às ações desenvolvidas e gravadas em vídeo. Essa assertiva nos permite desnudar ao menos três diferentes razões oriundas dessa perspectiva de justificação das ações pessoais:

1) Necessidade de se justificar aos olhos do pesquisador: nesse sentido, é possível que mesmo com toda a contextualização do processo, alguns participantes acabaram sentindo-se em determinados momentos específicos um pouco coagidos com os episódios observados. Essa perspectiva distorcida pode ser considerada como se o pesquisador fosse realizar algum tipo de julgamento do processo que necessitasse de explicações por parte dos professores;

2) *Necessidade de se justificar a si mesmo*: nesse segundo parâmetro, possivelmente, algumas narrativas tem como intenção formalizar um processo individual do próprio professor em justificar suas ações à si mesmo. Ao confrontar-se por meio do dispositivo preconizado, tem-se a intenção latente de buscar explicações razoáveis aos próprios olhos e à própria compreensão individual de cada participante;

3) *Necessidade de contextualizar as suas condutas e ações perante o contexto em que elas se desenvolvem*: nessa última hipótese, os participantes buscaram por justificativas que possam ser explicadas à luz do contexto em que a prática profissional é exercida. Assim, as razões para se agir de uma determinada forma em detrimento de tantas outras, por exemplo, pode ser canalizada, por exemplo, pela falta de algum recurso material, na utilização do currículo oficial, na limitação do espaço destinado às atividades, entre outras questões.

Em seu conjunto, esses três aspectos vinculados à perspectiva da justificação das ações é perigoso tendo em vista a importância do fomento aos processos reflexivos que contribuam com o desenvolvimento profissional uma vez que diminuem o elemento analítico e reflexivo à medida que integram um processo julgador e depreciativo. Assim, o processo de busca por justificativas às próprias ações não caminha no sentido de transformação do *habitus* profissional dos professores, pois estabelece uma visão distorcida acerca da reflexão sobre a prática e da autoconfrontação em si.

Além disso, consideramos que, baseado em nossos dados, o processo de realização de justificativas tornou-se mais presente nas ações dos professores colaboradores com menos tempo de prática (menos de 5 anos de formação), no caso, as Professoras Colaboradoras 3 e 6. Esse aspecto se apresenta como um indício de que com o passar do tempo as ações profissionais tendem a ser menos justificadas e mais incorporadas às demandas e contingências das situações de forma que exige-se dos próprios professores uma menor necessidade de explicação dos motivos e razões que os levaram a agir da forma como agiram em uma dada situação. Se por um lado essa aprendizagem profissional permite maior traquejo e competência no trabalho, por outro, ela pode contribuir com a rotinização irrefletida das ações, isto é, com o tornar a prática ligada ao “*piloto automático*”, fato que reforça a importância do desenvolvimento dos processos reflexivos em todas as etapas do desenvolvimento profissional.

Dessa forma, apresentamos como tese central dentro dessa configuração que quanto mais clara e explicativa é a descrição da atividade proposta, maior é o indício do professor refletir sobre sua prática, planejar suas ações e construir um repertório de saberes que elucidem aquilo que se faz. O *habitus* manifestado tem a tendência de ser mais compreendido à medida que o professor consegue articular uma explicação clara e racionalizada sobre os porquês de se

proceder da maneira que o faz, compreendendo suas razões de agir, cuja coerência é pragmática e é expressada por meio de suas próprias experiências e, por isso, validadas por e para si mesmo.

É preciso haver cautela para que o processo de descrição das atividades e da realização das Autoconfrontações não seja uma forma apenas do professor procurar justificar as razões para se realizar ou não algo no sentido de busca pela legitimidade e/ou aceitação tendo em vista atender à determinados parâmetros exequíveis de avaliação objetiva e de qualificação das ações profissionais. O eixo central desse processo está relacionado à importância de se **desnaturalizar as práticas profissionais**. Ao que tudo indica, os procedimentos realizados por meio do dispositivo da Autoconfrontação Simples trouxe importantes contribuições para essa perspectiva de construção de novas perspectivas acerca do próprio trabalho.

7.1.2 A análise da própria prática: identificação, estranheza e o processo de confrontação de si

Guiados por essa perspectiva vinculada à importância de se “*desnaturalizar as práticas profissionais*” exercidas pelos professores de Educação Física, compreendemos que além do processo de descrição das atividades e ações observadas por meio da realização dos procedimentos de Autoconfrontação Simples, a análise da própria prática permitiu a fundamentação de importantes perspectivas de fomento e desenvolvimento da reflexão crítica. Nesse conjunto de ideias, consideramos que a imagem de si mesmo observada no transcorrer de cada episódio é ao mesmo tempo similar e familiar, por se tratar da própria pessoa, quanto também diferente e distante, por empreender uma outra forma de enxergar a si próprio. Essas duas perspectivas antagônicas representam, na verdade, uma relação dialética existente nesse processo, ora de identificação com o fato observado, ora de estranheza. Esse é o alicerce da confrontação proporcionado pelo dispositivo metodológico utilizado.

Assim, a estratégia da Autoconfrontação Simples permitiu com que os professores colaboradores tecessem diferentes considerações sobre si mesmos. Houve em alguns momentos um processo de não reconhecimento do próprio corpo, da própria voz, da postura profissional, das atividades desenvolvidas, etc. Contudo, em outras ocasiões, a identificação foi maior uma vez que os vídeos permitiram aos participantes reconhecerem formas de falar e expressões corriqueiras utilizadas, jeitos de ser e de agir comumente elencados como parte de si, conteúdos e práticas e mesmo formas de abordagem com os alunos cotidianamente desenvolvidas e comuns para os professores, entre outras questões. Um exemplo disso pode ser constatado pelo

breve diálogo inicial após a Professora Colaboradora 3 analisar o primeiro episódio da estratégia utilizada:

- *Nossa! É interessante se observar! Olha aqui o que eu estou fazendo [risos] (PC3).*

- **É diferente né? (PESQUISADOR).**

- *É estranho! Nem parece eu mesma (PC3).*

Esse curto diálogo representa a estranheza com que o participante pode se reconhecer ao observar a si mesmo pelos vídeos gravados. Elemento muito comum nesse primeiro momento de apresentação dos episódios, sobretudo na primeira e segunda cena analisada com cada participante, se referiu à estranheza com que a própria voz se apresenta para aquele que fala e se escuta em vídeo posteriormente. De forma geral, houve comentários informais acerca do tom de voz ser percebido diferente ao ser escutado pela gravação ou da postura e imitação ao falar não ser a mesma que a percebida internamente durante a realização da prática profissional. Outra característica apresentada pelos participantes se referiu à analisar em um primeiro momento a própria voz durante as dinâmicas, como pode ser constatado no trecho extraído da fala da Professora Colaboradora 1 ao descrever a importância de se reunir os alunos em roda para explicar as atividades propostas. Para ela:

Eu acho que é mais pra visualizar mesmo né... eles estão em roda, eles visualizam todos e tudo né, e me visualizando fazer eles entendem, porque nem todos me escutam... eu sei que minha voz não é tão alta pro espaço em si né, olha aí no vídeo! Então, aí vendo, visualizando... às vezes você explica, explica, explica e tem um que fala 'não entendi nada'... aí vendo ele consegue entender um pouco melhor, então é por conta disso que eu faço a roda (PC1).

Essa descrição iniciada pela análise da própria voz aludiu à uma reflexão mais aprofundada sobre a forma de se explicar as atividades, bem como às escolhas dos procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados, especialmente quando elas são realizadas no espaço da quadra (ou ambiente similar distinto da sala de aula). Nesse quadro, três estratégias prevaleceram: *a primeira*, permeada pela realização de rodas de conversa, *a segunda*, com relação à adoção de atividades em fila para maior possibilidade de correção por parte do professor e *a terceira*, relacionada à própria demonstração da atividade pelo docente durante as explicações, para que os alunos pudessem visualizar e compreender o que deveria ser feito.

Com relação à utilização de explicações por meio de rodas de conversa, considera-se que esse foi o meio mais adotado por parte de todos os professores investigados, os quais utilizaram-se desse artifício didático em diversos momentos para poder explicar as ações, reunir o grupo e manter certo controle na perspectiva da gestão das turmas. Ainda de acordo com a Professora Colaboradora 1:

Eu sempre uso a roda, eu acho que a roda nos permite olhar à todos... eu acho que eles se veem e aí eu consigo... eu não fico parada né? Eu dou uma andada pra lá, pra cá... então acho que a roda permite... porque se colocar todos eles de um lado e eu na frente... apesar de eu ainda estar em destaque, por eu estar no meio, eu acho que a roda permite essa interação maior entre eles mesmo. Olha, eles já começaram a fazer os movimentos enquanto eu estava explicando né... então eu acho que a roda permite essa maior interação (PC1).

Com relação à organização das atividades em filas, consideramos que essa estratégia foi também bastante adotada uma vez demonstrar certa ordenação das ações, organização dos alunos e possibilidade de vivências de forma individual, embora o uso de longas filas tem sido criticado ao propiciar poucas experiências de experimentação das atividades propostas. Um exemplo foi representado pela Professora Colaboradora 5, embora em determinados momentos todos os participantes utilizaram-se dessa estratégia. Segundo essa docente, ao haver certa organização dos alunos na realização das atividades é possível que haja maior atenção por parte do professor e, conseqüentemente, a possibilidade do oferecimento de *feedback* de forma mais específica e pontual feita individualmente. Para ela:

Fazer assim em fila é uma forma de eu olhar né... porque se eu tivesse dando uma atividade com eles espalhados talvez eu não conseguisse observar como que eles estão... Quando eles vão de 4 em 4 eu consigo saber como eles estão, quem está mais adiantado, quem não está... porque aí teve um menino que falou que estava muito fácil... aí eu mudei pra ele, coloquei outras coisas... então essa é uma preocupação que eu tenho, adequar para não ficar um negócio muito chato, fácil, desmotivante... e pra uns às vezes é muito difícil... aí gera frustração, porque lá na frente ele vai ver que como mundo foi, avançou e ele ficou e aí ele vai parar... vai chegar no sétimo ano e vai querer sentar... você precisa motivar... então é uma classe que eles estão agora trabalhando a escrita, vão começar a letra cursiva agora... então eles precisam estar bem de coordenação, firmes... então é um trabalho de várias coisas, que não é uma coisa fácil... tem uma bola aqui, a outra lá, tem que andar, precisa coordenar... é uma atividade que faz pensar... então a criança precisa disso... depois ela vai usar na classe ela tem que olhar pra lousa e aí reproduzir no papel a escrita... então se ele não tem essa conexão de conseguir fazer aqui, nessa atividade na quadra, depois ele vai sofrer... então a minha intenção era essa. (PC5).

Por fim, com relação à forma de demonstração das atividades realizada pelo próprio professor, consideramos que todos os colaboradores lançaram mão dessa estratégia de explicação, a qual focaliza-se na observação dos alunos e na execução das ações por parte do próprio professor como forma de ilustrar o desenvolvimento das ações. Isso se apresenta como muito importante ao preconizar o estímulo aos alunos, representado formas mais concretas de explicação das ações, mas também concentra seus próprios desafios à medida que exige certo protagonismo do professor, bem como condições físicas e aptidões para a realizar as

demonstrações. Uma fala do Professor Colaborador 4 pode ser considerada representativa sobre essa questão:

Então, a parte visual, tá certo, eu acho assim, são 2 questões importantes... ou até mais que 2 que eu percebo assim... mas eles vendo o professor fazer eles têm uma desculpa a menos pra não fazer. Eu falo assim: “olha, eu sou velho, estou com as costas operadas e tudo... vocês tem que aproveitar que eu estou mais ou menos assim, porque daqui uns anos eu só vou poder falar pra vocês, então vocês aproveitem agora que eu ainda estou conseguindo fazer e dá uma olhadinha aqui porque aí vocês pelo menos têm uma ideia de como que é, tá certo? ’... E às vezes mesmo que eu não consigo fazer mais por causa da idade eu penso que daqui um tempo não vou conseguir fazer isso daí eu falo ‘vocês têm que encostar o queixo pra não se machucar’... falar, mostrar... mas daí, se for o caso, outras vezes eu por exemplo, me machuquei, ou não estava conseguindo fazer eu pegava um aluno lá pra demonstrar... usava pra demonstração... então essa é uma das coisas... as pessoas me vendo fazer ela falam ‘se o velho fez...’, se sentem motivadas, é uma coisa... outra coisa é que a parte visual, eles vendo assim já consegue ter uma melhor noção, tá certo? E não sei, acho que é um exemplo também (PC4).

Esses breves trechos apresentam importantes questões acerca da confrontação da prática por parte dos professores e ilustram que existe todo um desgaste proporcionado pela docência na Educação Física que deve ser considerado na perspectiva da profissionalização do ensino. A forma de ensinar uma atividade em um ambiente externo à sala de aula (por exemplo, a quadra), exige toda uma dinâmica de interação diferenciada, a qual requer a utilização de estratégias próprias tendo em vista o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse intuito, a análise das próprias ações exige que haja o reconhecimento dos aspectos didáticos contextualizados ao ambiente no qual estão inseridos.

Após o impacto inicial da visualização em vídeo, os participantes tenderam à uma análise mais contextualizada de suas ações, muitas vezes em forma de confrontação sobre o que fazem de fato, evidenciado pelas gravações, com as suas próprias representações sobre suas práticas, aquilo que eles acham que fazem. Assim, emergiu do processo de análise dos dados uma série de compreensões acerca desse movimento de análise da própria prática por parte dos professores colaboradores. Não se trata apenas de um relato descritivo sobre o que se faz e o que não se faz a partir da observação dos episódios. De fato, os participantes, durante o processo e por meio das intervenções do pesquisador, foram paulatinamente tomando análises que tenderam à uma leitura crítica da realidade representada pelos episódios e, a partir desse processo de reflexão, ampliaram suas interpretações acerca de suas próprias práticas. Para isso, uma série de representações sobre a estruturação do *habitus* se fez presente. Descreveremos algumas das mais sobressalentes a seguir.

Uma primeira representação da análise da própria prática por parte dos docentes participantes se referiu à vinculação de suas ações com a utilização de materiais relacionados às aulas. Temos reforçado que a questão dos materiais (bem como sua escassez em muitos contextos) é uma problemática que condiciona todos os componentes curriculares na escola. Todavia, a Educação Física, por suas especificidades, apresenta forte vinculação com a utilização apropriada de implementos de forma geral. Nesse sentido, analisar a própria prática pode ser representada como uma estratégia que se destina à observação da relação do professor com a mediação de materiais utilizados durante as aulas. Um exemplo ilustrativo é representado pela fala da Professora Colaboradora 1, ao descrever o uso adaptado de giz como um material utilizado em uma aula sobre o conteúdo da esgrima:

Então, eu comecei só com as mãos livres né... mas eu coloquei o giz porque eu acho que o giz é um... estimulante! Pra eles é legal encostar no outro com alguma coisa assim, então eu pensei que ele era um estimulante na atividade, já que não tinha o implemento mesmo, eu achei que o giz era legal... pra eles fazerem mesmo a atividade, pra eles né, é legal, encostar no outro... então eu acho que foi um estímulo... eu sempre faço isso de incluir materiais diferentes nas aulas, gosto muito disso (PC1).

Outra representação preconizada pelos professores colaboradores ao analisarem suas práticas por meio dos episódios se referiu à compreensão do docente sobre os aspectos a serem valorizados durante o processo de ensino e aprendizagem, com especial atenção à importância de se desenvolver uma ampliação de conceitos e valores vinculados às dimensões conceitual e atitudinal, respectivamente, em detrimento do foco exacerbado da dimensão procedimental. Com destaque à essa caracterização, compreendemos que muitos participantes reforçaram não enfatizarem de modo determinante o ensino dos aspectos técnicos vinculados às práticas corporais, a exemplo das formas corretas de execução de certas ações, ênfase na aprendizagem e controle motor, compreensão dos modos de agir de acordo com os pressupostos técnicos preconizados pelas práticas vivenciadas, etc. A confrontação com relação à essa característica se encaminha à medida que ela se apresenta como um paradoxo. De um lado, há a representação de que um bom professor de Educação Física é aquele que sabe ensinar inclusive os condicionantes técnicos de uma determinada ação. De outro lado, porém, essa representação ilustra que não se deve haver uma grande valorização do aprendizado das questões técnicas à ponto de desestimular a prática e de provocar uma diferenciação entre os alunos mais e os menos habilidosos que culmine com a discriminação margeada pelo nível de habilidade e vivência corporal.

Sem procurar encerrar essa questão, que se apresenta como complexa e necessita de estudos específicos, consideramos que a busca pela análise da própria prática subjaz essa

difficuldade em se valorizar ou não o ensino da técnica nas práticas corporais e, principalmente, como realizar esse processo de ensino e aprendizagem específico sobre isso. Temos, como exemplo, o discurso do Professor Colaborador 4 que ilustra a importância das aulas propiciarem vivências que permitam aos alunos se desenvolverem, inclusive tecnicamente, sendo essa uma das matrizes de destaque desse participante. Assim, ele considerou:

*Pode ser primeiro, pode ser durante alguma coisa, você entende? Mas, é importante que faça! E que faça e preste atenção... eu estou olhando essa menina fazer aqui, ela está dando um saque mas ela não está dando um balanço com o braço... ela está dando tipo um empurrãozinho assim... então isso é coisa que eu vou vendo e vou falando que não é assim, que tem que balançar o braço. A gente chega a ser tão rigoroso que tem até piada quanto está fazendo isso daí... **porque esse é o dia que eu saio de uma aula e eu saio realizado**, eu penso assim 'hoje eu dei uma boa aula, hoje eu fiz bem', está certo? Eu falo que você tem que fazer assim, que a bola está aqui, que você tem que olhar, que sua mão tem que fazer assim, pra baixo, porque a bola não vai pra cá, vai pra cima, está certo? Você vai lá... chega lá, uma vez eu vi uma menina que quando eu fui ver a mão dela tinha problema... então, na vida do professor você tem que ver tudo... e por isso que eu falo... você pensa: 'eu estou mostrando desse jeito, porque ela continua fazendo assim?' E aí você para, tem que dar 'marcha ré'. Fala pra segurar e só jogar pra cima... você vai voltando e tem hora que pega... seguindo isso daí tem campeonato no final de ano que teve vôlei interclasse... e deu cada joguinho bonito assim sabe... então deu jogo! Deu jogo! Esse ano eu dei uma caprichada no vôlei... na verdade, por eu não participa de campeonatos esse ano eu acabei caprichando muito mais nas aulas (PC4, grifo nosso).*

Essa fala apresenta uma série de considerações importantes. Uma delas retrata a ênfase com que o Professor Colaborador 4 afirmou exercer com relação ao ensino de aspectos técnicos, nesse caso, no contexto do voleibol. A realização de um trabalho bem feito, segundo esse colaborador, perpassa também pelo correto ensino dos aspectos técnicos para os alunos (embora ele tenha alegado também que não se deve restringir o ensino apenas a esse aspecto). Todavia, houve em maior proporção um destaque de outros participantes sobre não ser necessário se enfatizar de modo proeminente a execução correta dos movimentos e o primado da técnica como elemento primordial do processo de ensino e aprendizagem. Esse fator pode ser ilustrado, por exemplo, pelo trecho retirado da análise do próprio Professor Colaborador 4, ao explicar a forma de ensino de conteúdos diversificados, tais como as atividades circenses. Para ele:

*Então, atividades circenses eu vou dar 2 ou 3 aulas e já era... então é muito rápido... e tem crianças que são assim, geralmente, o que elas fizeram elas lembram... se eu perguntar do que eu falei aí hoje, elas já não lembram nada... mas na quadra eles lembram mais. E aí a gente tenta dar o reforço disso daí... e eu não sei sabe... **esse esforço de ser pedagógico, e perguntar se o aluno entendeu né, a diferença de uma coisa e outra, a utilidade de uma coisa e outra, tentando formar um conceito pra eles, pra expandir um pouquinho...** então, e essa expansão de conhecimento, de ligação, de articulação dos*

conhecimentos deles que deveria ser uma coisa que vem de casa que eu vejo coisas (PC4, grifo nosso).

Na fala da Professora Colaboradora 6 a valorização da dimensão conceitual também foi bastante proeminente. Essa colaboradora, ao considerar que boa parte de seu tempo é destinado à permitir com que os alunos desenvolvam aspectos conceituais, o que acaba por limitar a ênfase às questões técnicas das práticas corporais destacou:

Se eu trago todos pra perto de mim eles vão saber... e eu não quero que o aluno faça perfeitamente, eu quero que ele entenda a regra... a gente fala muito dos PCN que trazem conceitos, procedimentos e atitudes. Eu penso na minha aula nessas 3 dimensões dos conteúdos. Então eu quero que o meu conteúdo, o meu conceitual às vezes até passe do meu procedimento. Porque se meu aluno entende e sabe, ele vai saber fazer daquela forma... eu sei que o procedimento vai ser uma consequência do conceito... por isso que eu faço isso. Então eu quero que eles entendam o que eu estou pedindo, eu quero que eles saibam o que eu fiz, quero que saibam a regra... porque se alguém chegar e perguntar pra um aluno meu pra jogar boliche ele vai falar que aprendeu com a professora, vai falar que é assim, assim, assim, que as regras são assim, assim, assim... vai falar que a gente pode fazer uma outra regra... quero que eles saiam do meu quinto ano – porque eu pego eles do primeiro ao quinto ano – eu quero que eles saiam sabendo fazer isso (PC6).

O Professor Colaborador 2, ao analisar um episódio cujo tema se referia às lutas, mais especificamente, à atividades introdutórias estabelecidas pelo currículo oficial, também enfatizou a importância dada à dimensão conceitual como forma de permitir aos alunos relacionarem as vivências realizadas na quadra com os aspectos teóricos a serem discutidos pelo material. Assim, para esse colaborador:

Porque eu queria essa abordagem realmente pra chegar lá na quadra e ter essa consciência do que a gente vai fazer lá. Pode ser que o aluno pense que é só uma brincadeira a mais sem objetivo nenhum, só fazer isso, sem estar ligado ao tema... então ele faz uma brincadeira de puxar lá... coloca um... um... cabo de guerra... aí pergunta e eles não sabem o porquê. Então eles estavam fazendo lá e a gente tem que ligar 'nós não estamos estudando esse tema das lutas? A gente tá aprendendo atividades disso daí, desequilíbrio e tal'... pra eles sempre estarem pensando (PC2).

Do mesmo modo, a Professora Colaboradora 3 apontou que sempre busca trazer no início da aula os aspectos conceituais vinculados ao tema abordado, ressaltando, baseado na análise de um dos episódios, que procura sempre colocar em destaque essa dimensão. Para essa participante:

Bom, eu procuro sempre explorar o conteúdo antes em sala, de uma forma um pouco mais conceitual, mas porque também aproveito a sala. Às vezes eu tenho que dividir espaço com outro professor na quadra... nesse caso no dia nem foi na quadra, mas quando eu tenho que ir pra quadra, como eu divido espaço, é muito complicado eu querer falar alguma coisa lá... eu acho que você deve ter percebido que a sonoridade, a acústica da quadra é horrível. Então quando eu quero fazer uma aula que eu tenho que falar um pouco mais

é difícil. Então eu acabei me acostumando com isso de falar um pouco com eles na sala antes e depois leva-los para o ambiente em que vai ocorrer a prática né... além de que também eu sempre procuro conceituar o que vai ser feito, não chegar simplesmente fazendo (PC3).

Essa mesma participante também salientou que seu foco durante o processo de ensino e aprendizagem está voltado muito mais à proporcionar vivências significativas aos alunos, por meio de jogos e brincadeiras, por exemplo, do que na ênfase no aprendizado dos aspectos técnicos relacionados aos movimentos das práticas da cultura corporal de movimento desenvolvidos. Ao analisar uma aula baseada nos movimentos ginásticos ela deixou essa perspectiva clara. Assim, segundo essa colaboradora:

É... por que eu escolhi dessa forma pra trabalhar com o salto? Pra ficar de uma forma um pouco mais dinâmica do que eu só chegar pra eles e falar 'vamos fazer o salto assim agora'... então de uma forma que eles se divertem mais, fica mais dinâmico, não fica cansativo, tão monótono... talvez eu acabe deixando um pouco de lado a técnica em si, mas nessa idade eu prefiro prezar pela dinamicidade da aula do que a técnica específica... não é a intenção do momento né, eles entenderem, eles compreenderem e vivenciarem... então por isso que às vezes eu adoto essa estratégia assim, de incluir coisas dentro de pega-pega assim, que eu percebo que eles se envolvem mais (PC3, grifo nosso).

A dinâmica com que essa lógica se impõe predetermina um tipo de encaminhamento para a aula, usualmente representado por uma parte mais conceitual (normalmente em sala) de fundamentação e introdução às ações e uma parte de vivências cujo *lócus* está situado em quadra (ou outro espaço similar). A própria Professora Colaboradora 3 descreveu esse tipo de dinâmica de sua aula a qual se configura como uma espécie de rotina de trabalho diário:

Sim, até mesmo com o infantil que eu dou aula também eu sempre procuro fazer dessa forma, essa rotina... converso com eles, eu criei uma rotina mesmo... a gente vai, sai da sala, mas eu converso com eles antes sobre o que a gente vai fazer, às vezes tem criança que quer falar alguma coisa que aconteceu, aí você tem que dar uma certa atenção... você não pode ficar o tempo todo naquilo senão a aula não acontece, mas eu procuro sempre conversar com eles antes, pra depois a gente desenvolver (PC3).

Entretanto, apesar de também salientar desenvolver bastante ações baseadas na dimensão conceitual, a Professora Colaboradora 5 disse que procura proceder de forma mais dinâmica do que a estruturação comumente apresentada na rotina usual de uma aula de Educação Física. Para essa colaboradora, o professor não deve ficar preso a um tipo de dinâmica que não permite alterações que atendam as contingências de um determinado contexto. Nesse sentido, ela considerou:

Porque eu não dou aula daquele jeito antigo. Aquela coisa de aquecimento, atividade, volta a calma depois... esquece! Você tem atividades que não se encerram, tem atividade que continua... então essa questão da fila é uma coisa

que às vezes a gente precisa ensinar pra eles... porque eles vão precisar e precisam aprender... aprender uma parte vai, de futebol de salão e o professor vai fazer uma progressão com bola vai, um corta luz, ou uma trança e se ele não tem essa noção de fila ele não sabe como se portar... e às vezes nessa parte mais, digamos, tecnicista, ele vai precisar disso (PC5).

A compreensão da análise dos aspectos técnicos dos movimentos foi enfatizada por todos os colaboradores por diversas razões. Podemos inferir que uma das questões é que essa perspectiva se sobressai quando se está observando episódios gravados em vídeo nas aulas na Educação Física. Os alunos realizando as atividades, os movimentos executados e a forma de ensinar do professor sobre as práticas acabam por ser um aspecto visivelmente discernível na análise. Esse fator fez com que os professores tivessem se sentido em alguns momentos confrontados na perspectiva da Análise da Prática, uma vez que o paradoxo de se preconizar as habilidades técnicas ou se enfatizar vivências gerais e jogos e brincadeiras provocasse representações que oscilassem em termos de percepção acerca do próprio trabalho.

Outra representação acerca da análise da própria prática pelos professores colaboradores se referiu às descrições sobre as maneiras de condução das aulas e a diretividade nas ações, baseada na forma de ensino e na postura do professor em busca da autoridade no processo. Nesse sentido, a análise recaiu sobre a necessidade de se manter uma relação de proximidade e respeito com os alunos ao mesmo tempo em que deve ser fundamental procurar instaurar uma postura que evoque ao respeito dos estudantes. Essa conciliação de atitudes, ora mais diretivas, ora mais democráticas, se apresenta como dificultosa à medida que exige a valorização de formas até certo ponto antagônicas de comportamento e postura profissional. Um exemplo interessante sobre essa perspectiva foi apresentado pelo Professor Colaborador 4 ao analisar a importância de se estimular a autonomia discente ao mesmo tempo em que muitas vezes se adota um estilo de ensino baseado na diretividade do comando. Assim, ele ressaltou:

Quando eu vejo essa parte, esse é um outro ponto fraco que eu observo. Eu tinha falado a questão da pesquisa, da tarefa de casa, essas coisas, que tem pouco envolvimento, mas a questão de atitude assim, criação, entendeu? Por exemplo, deixar pra eles trabalharem a autonomia deles que é uma das coisas que talvez seja a mais importante. Quando você deixa pra eles fazerem você vê pouca produção. Eu sinto isso. Por isso que quando eu vejo eles fazendo eu dou muito valor, nem que seja uma coisa simples, porque é o que falta, entende? Foi um bolsista lá e ele falou que na faculdade ele estudou um monte de método de ensino e na escola ele só consegue trabalhar no comando. Tem outras pessoas que falam que os alunos têm que ser autônomos, mas a gente só trabalha com comando! Isso é uma faca de 2 gumes. Ao mesmo tempo você quer melhorar, mas se você der aquele negócio talvez não fique contente com o resultado. Por outro lado, se eu não dou, só dou comando, eles não vão desenvolver. Às vezes acho que é uma escolha meio difícil, mas sou ainda daquele sistema meio antigo, a gente tem que entendeu também que o meu sistema era daquele, o maior era o comando, então eu me sinto bem fazendo

isso daí eu acho que produz mais. Então geralmente eu escolho esse daí, mas eu tenho noção que eles precisavam trabalhar mais a autonomia (PC4).

Percebe-se nessa análise estabelecida pelo Professor Colaborador 4 um certo ‘tom’ de conflito interno no sentido de se assumir ora mais autoritário ora mais democrático em suas ações. Apesar do reconhecimento da importância da valorização de estilos de ensino que estimulem a autonomia dos alunos ele ao longo de sua fala vai construindo uma representação que corresponde à uma manutenção mais autoritária no que corresponde ao comando das ações da aula. Há, seguindo esse raciocínio, certo encargo de dúvidas sobre a postura profissional e que tornam-se latentes quando o participante analisa suas próprias ações. Outro aspecto vinculado à isso foi apresentado pela Professora Colaboradora 5 ao apontar a importância de se ressignificar as visões dos alunos durante a prática pedagógica a qual permeia relações ora mais democráticas, ora mais autoritárias. Nesse sentido, ela destacou:

É essa sala sim... eu tenho diferenças de classe pra classe... se você visse uma aula de ontem eu dei uma aula de atletismo para um quinto ano que deu vontade de chorar! A professora falou que eles dispersaram muito ontem... eles estão muito dispersos. Então a minha intenção foi essa, um jogo que é uma queimada diferente, igual a queimada invertida, aliás, tem tanto tipo de queimada! Pra sair um pouco também daquela coisa. Hoje um menino me falou ‘o tia, que dia que a gente vai jogar futebol e as meninas vão jogar vôlei?’. Eu falei assim: ‘nenhum dia’. E ele: ‘como nenhum dia?’. Porque eles não foram meus alunos, esse é o primeiro ano deles comigo. Aí eu falei: ‘por que os meninos não podem jogar vôlei e as meninas futebol?’. E a gente dá uma segurada nessa questão do futebol aqui no Estado pra não cair naquele clichê de só se faz isso (PC5).

Um encaminhamento no sentido de buscar preservar uma postura profissional arraigada à ideia de respeito e valorização dos alunos no estabelecimento da autoridade foi apresentado também pela Professora Colaboradora 6 ao analisar uma situação apresentada por um dos episódios observados. Na cena, havia uma atividade que simulasse as diferenças entre jogos cooperativos e jogos competitivos no qual os alunos deveriam procurar adentrar em alguns arcos (bambolês) posicionados no chão. Houve uma situação de conflito, pois mais de um aluno entrou no implemento ao mesmo tempo, causando uma espécie de confusão momentânea na aula. Ao analisar sua prática, essa participante ressaltou a importância de se manter uma postura justa com os alunos, intervindo nas decisões de forma mais democrática. Dessa forma, ela considerou:

Porque assim... eu penso que eu quero ser justa... e eu só posso pedir que eles sejam justos se eu sou justa! Então se eu chego e falo ‘fulano você que entrou primeiro no arco’... eu vi quem chegou primeiro no arco, eu vi... só que ele não tinha assumido e eu perguntei pra ele ‘quem chegou por último, você chegou por último?’. E ele: ‘não!’’. Se eu tirasse ele, ela ia achar que eu fui injusta com ele, os outros alunos não tinham vistos e iam achar também eu

que estava sendo injusta... Então tá bom, vamos ser justos? Vamos! Pedra, papel e tesoura e escolhe... vai na sorte! E também eu falei com ele depois que acabou a aula (PC6).

A conduta descrita pela Professora Colaboradora 6 apresenta uma considerou importante: muitas vezes, no transcorrer da prática profissional, o professor de Educação Física assume na mediação de certas atividades mais a postura de árbitro do que de docente em si. Existe certa representatividade que nos faz compreender que a postura de “árbitro”, isto é, a figura que representa o elemento imparcial julgador e conciliador em uma dada atividade, faz parte do *habitus* profissional da docência na EF. Todavia, nem sempre o professor conseguirá observar todas as ações da sala de modo que ao decidir pelos alunos o que foi feito, retira-se certo protagonismo dos estudantes nessa tomada de decisão e resolução de conflitos.

Ainda de acordo com a Professora Colaboradora 6 é importante que a postura da relação entre professor e alunos seja a mais tolerante e justa possível. Ela priorizou o respeito como fator central de suas aulas, também assumindo que considera muito difícil conciliar uma postura mais autoritária de uma prática mais democrática. Ela ainda disse, revisitando memórias anteriores, que já errou muito com relação à isso, mas que hoje procura valorizar mais os alunos. Sobre a importância dada à relação com os alunos, ela descreveu a seguinte forma de finalização de um conjunto de aulas sobre o tema dos jogos cooperativos:

*Na última aula deles eu não faço na quadra, eu vou pra sala e eu faço assim, a gente aprendeu tudo, aí pergunto o que a gente brincou e vou escrevendo na lousa tudo que a gente fez e aponto onde competiu e onde cooperou. Aí eles vão me falando. Aí a gente faz com cartolina eles falam o que é competir, que é quando um ganha... aí uns falam que dá pra ser desleal... aí a gente fala o que é cooperar e eles falam que é ajudar. Igual, eu estou batendo naquela questão do... do... Fábio Broto! As visões de cooperação... então, diálogo... conversar... então vamos conversar... dividir... então vamos dividir... vamos compartilhar... ‘ah, é assim que você conversa? Gritando? É assim que você resolve um problema? **A professora grita? Se ela não grita então você também não pode gritar, abaixe o tom de voz.** Então eu faço isso na lousa, depois eles deixam isso nas folhas, aí quando eu tenho tempo eu levo eles nas salas dos maiores e explico os cartazes ou explico o que a gente fez e eu falo que os materiais vão ficar lá embaixo. Então se você ver eles aprendem o que é cooperar no terceiro ano, é assim que eu faço com eles. Eles acabam aprendendo o conceito, o procedimento e a atitude (PC6, grifo nosso).*

Assim, consideramos que o engendramento de novos sentidos e significados para a prática profissional é fomentado pela técnica da Autoconfrontação Simples à medida que os professores são justamente confrontados consigo mesmos por meio de suas representações, ideais, projeções e subjetividades. Esse processo de conscientização sobre o que se faz e de explicação e busca pela coerência das ações desenvolvidas permite que as práticas sejam desnaturalizadas, bem como que haja análises críticas. Ao se desnudar essas análises é possível

transformar determinados aspectos que se apropriam por meio do questionamento individual sobre o que se faz e como se desenvolve suas atividades de acordo com os contextos de intervenção.

Em suma, podemos concluir que a análise da própria prática apresenta inúmeros processos que permitem considerar ao menos três aspectos na perspectiva da desnaturalização das ações e da confrontação proposta pelo dispositivo da Autoconfrontação. Elencaremos cada um deles brevemente à seguir:

1) *A Autoconfrontação permite o surgimento no plano da análise crítica de uma série de perspectivas conflitantes no que corresponde às representações dos professores sobre seu próprio trabalho.* Isso demonstra que a coerência das ações desenvolvidas, muitas vezes, é determinada por processos de tomadas de decisão inconscientes, fruto das disposições engendradas na prática, isto é, provocados pela manifestação do *habitus* profissional em situações de incerteza, singularidade e conflito de valores, como os que os episódios representaram.

2) *Há, de certo modo, uma busca pela descrição das ações desenvolvidas como resposta ao questionamento sobre a própria prática,* ou seja, ao invés de se responder ao porquê de se agir de uma determinada forma em um certo contexto, simplesmente explica-se as ações e as intenções que existiam por detrás desse processo. Todavia, os professores apresentaram uma série de dúvidas ao descreverem se as formas de se agir foram de fato as mais coerentes e se havia outras possibilidades de se agir diferente caso possível. Isso demonstra que a prática profissional é sempre contextualizada dentro de uma determinada contingência e, por isso, ao extraí-la de seu momento de realização, perde-se parte do sentido e significado que ela representa.

3) *Além disso, em certa medida, podemos considerar que os professores sentem-se confrontados ao analisar a si mesmo.* Essa confrontação navega muitas vezes por polos antagônicos vinculados às questões como utilização ou não de materiais, realização ou não de demonstração das ações, comportamentos mais ou menos diretivos e autoritários, e assim por diante. As especificidades da prática tendem a ser descritas como forma de se opor determinadas visões sobre o processo. Todavia, isso não significa que ao se analisarem os professores propusessem sempre agir de forma diferente da observada. Na verdade, houve uma postura muito mais conservadora no sentido de certo reconhecimento sobre as próprias ações e justificativas sobre as próprias práticas do que se pensar em formas de agir de modo diferente, fato que necessitaria de uma estratégia metodológica mais longa e processual.

Assim, consideramos que confrontar a si mesmo subjaz uma análise dialética de proximidade e distanciamento com as práticas desenvolvidas ao longo do processo. Esse elemento representa a complexidade na qual se pode ora reconhecer-se a si mesmo, ora estranhar-se. Nessa conjuntura, concluímos que as transformações na prática profissional são possíveis à medida que novas compreensões sobre a própria prática vão sendo ressignificadas.

7.1.3 A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional

A terceira categoria de análise dos dados esteve vinculada ao entendimento acerca da utilização do vídeo como forma de compreensão sobre a prática e desenvolvimento do processo de Autoconfrontação. Esse eixo de análise foi importante uma vez que durante a implementação desse procedimento foi destacado pelos professores colaboradores uma série de opiniões e caracterizações sobre a observação de si mesmo por meio das imagens analisadas. Consideramos como ponto de partida que a utilização de imagens gravadas em vídeo apresenta certas especificidades que a difere de outras estratégias metodológicas, tais como a realização de diários de campo, utilização de imagens por meio de fotos, aplicação de questionários ou outros procedimentos possíveis nas pesquisas de campo em ciências humanas e sociais. Além disso, a realização da técnica de Autoconfrontação Simples, embora haja similaridades, também se difere de outras formas de análise em vídeo tais como a autoscopia, a videogravação de aulas, as análises interativas, entre outros procedimentos similares.

Assim, nesse eixo categorial buscamos convergir as interpretações dos colaboradores no que correspondeu à compreensão da importância de se analisar a prática profissional em vídeo e os desdobramentos da reflexão permeada por esse dispositivo. No caso da Autoconfrontação Simples, a utilização de gravações em vídeo é condição *sine qua non*, haja vista que sem ela esse dispositivo não tem como ser desenvolvido.

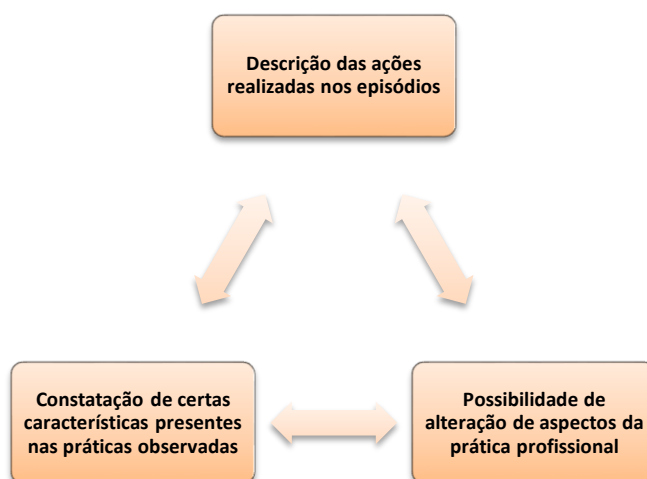
Apesar disso, é realmente um desafio considerável gravar as imagens em vídeo sobre a prática de cada professor para posterior análise pormenorizada até a estipulação dos episódios. Em nosso Quadro Metodológico descrevemos detalhadamente todos os processos referentes à essa implementação, salientando os desafios para as gravações, especialmente em se tratando das aulas de Educação Física e os diferentes espaços nos quais elas costumam ocorrer, cuja iluminação e acústica tendem a ser dificultosas. Além disso, a inserção dos vídeos provoca certo impacto inicial tanto para os próprios professores, quanto para os alunos e até mesmo para as

escolas nas quais realizamos esse estudo, fato que necessitou de todo um resguardo ético assegurado pelos procedimentos arrolados. Todavia, mesmo com esses inúmeros entraves, consideramos que o potencial do procedimento adotado é muito grande, o que reforçou a necessidade de sua utilização para a presente pesquisa.

De forma geral, consideramos que a implementação da técnica de Autoconfrontação Simples, por possibilitar o acesso dos participantes à um conjunto representativo de episódios previamente e criteriosamente selecionados de suas próprias práticas profissionais, permitiu a eles uma análise muito mais personalizada, específica e pontual de seu próprio trabalho. Além disso, por ser uma forma dinâmica que permite a gravação de todo um repertório de ações vinculado ao som, à imagem, ao movimento e à conjectura da aula como um todo, os vídeos permitiram uma representação muito mais específica e condizente com o contexto concreto de intervenção, possibilitando aos professores uma análise mais aprofundada sobre si mesmo e sobre as interações advindas do processo observado.

Sendo assim, a partir das constatações dos professores colaboradores com relação à importância da análise em vídeo, construímos algumas subcategorias que representam os principais pontos enfatizados pelos participantes acerca da estratégia utilizada. A figura 57 representa didaticamente cada um desses eixos, os quais analisaremos a seguir.

Figura 57 – A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser ressaltado a partir dos dados advindos da Autoconfrontação Simples se referiu à *“Importância da análise em vídeo como forma de descrição das ações realizadas”*. Nesse item, conforme pudemos analisar, o vídeo representou

um importante recurso de descrição das ações realizadas anteriormente. Trata-se, em linhas gerais, de uma forma de análise que permite a recordação com elevado nível de descrição e especificação das recordações das ações passadas. Portanto, o vídeo propicia um registro em termos de legados de práticas profissionais uma vez que os docentes revisitam suas próprias ações, além de haver o registro para eventual utilização posterior.

Dessa forma, podemos exemplificar essa perspectiva por meio da Professora Colaboradora 5, por exemplo, ao descrever a forma de ensino de um determinado conteúdo através da utilização de um aluno para apresentação da atividade (como uma espécie de modelo para sua explicação). Essa participante teceu um destaque ao fato do comportamento dos alunos poder ser observado através das imagens. Segundo essa docente: *“eu sempre faço essa estratégia de mostrar a atividade com um aluno para que os outros possam ver... alguns dispersaram, dá pra ver aí na imagem”* (PC5). De modo semelhante, o Professor Colaborador 2, por meio das cenas analisadas, pôde detalhar a dinâmica da descrição de uma atividade de pesquisa sobre o tema da dança. Nesse sentido, ele considerou:

Aí eles estavam trabalhando bastante envolvidos com a dança e eu resolvi durante todo esse tema sobre a dança dividir eles em grupos né... e pra isso tinha umas especificações. Então, como você pode ver aí no vídeo, cada grupo estava pesquisando uma coisa e assim foi durante todo o bimestre né, mantendo esse mesmo grupo. Na aula seguinte, depois dessa filmagem aí eles continuaram esse mesmo grupo fazendo esse mesmo trabalho e nesse caso era uma pesquisa e depois eles apresentaram (PC2).

Podemos perceber por meio da fala desse participante que ao descrever o referido episódio ele se remeteu em dois momentos distintos à filmagem em si, isto é, se apoiou no fato de haver o registro da gravação como forma de explicitação de sua análise recorrendo ao artifício de vincular sua fala ao processo de apresentação dos episódios. Essa mesma conduta foi repetida em outros momentos tanto por esse professor, quanto pelos demais. Ainda a partir da análise do Professor Colaborador 2, extraímos um outro recorte que também faz alusão ao fato de se compreender a importância da análise em vídeo:

Então, vendo essas imagens eu me lembrei que a partir dessa aula eu ainda não tinha visto ela saltando. Olha como ela salta bem! Aí depois dessa aula eu selecionei ela e levei para os Jogos Escolares. Aí ela ganhou em primeiro lugar aqui e depois competiu lá em Campinas, e lá em Campinas que era mais difícil ela não conseguiu, mas aqui foi campeã... é a campeã. Vendo a altura aqui você percebe que nessa altura é os meninos né? De meninas é difícil da gente ver assim, só ela mesmo. Dá pra você perceber que eu fui subindo um pouquinho e ela foi saltando... aí foi assim... tanto é que aí depois eu selecionei e foi pros Jogos e foi campeã. Então essa parte do atletismo, no caso era competição também de salto em altura... aqui a gente estava em equipe né, então tinha que selecionar quem da equipe que ia fazer, então a mesma coisa... e aí saltar (PC2).

Novamente, o Professor Colaborador 2 fez referência explícita em diversos momentos às imagens observadas no desenrolar do episódio analisado. Nesse caso específico, o tema se tratou de uma aula de atletismo, mais especificamente, salto em altura, no qual uma aluna foi se destacando por conseguir saltar mais do que todos os outros alunos. A descrição do professor reflete que após essa aula ele a levou para competir em eventos escolares organizados em nível Estadual. Ao longo de sua análise, em diversos momentos ele se designa ao vídeo como forma de consolidar sua argumentação.

A importância da utilização do vídeo, foi também central no sentido de permitir que o professor pudesse se recordar da aula ministrada anteriormente. O intervalo entre a gravação do episódio e a realização da técnica de Autoconfrontação variou de diversas formas, porém, essa análise permitiu com que o participante se recordasse de seu trabalho passado, conforme constatado na fala da Professora Colaboradora 3 ao descrever a prática de saltos da ginástica durante a realização de um dos episódios visualizados:

Nessa aula, pelo vídeo eu estou lembrando, deve ser uma aula que eu estava trabalhando com os saltos da ginástica: estendido, grupado, carpado, e aí era um pega-pega... pega-pega espelho da ginástica, é um nome aí aleatório que às vezes eu dou, que quando a criança era pega ela tinha que parar no lugar e realizar um dos 3 saltos que a gente tinha aprendido né, o grupado, carpado ou estendido... Pode ver aí! E ela poderia voltar a correr quando um amigo salvasse ela, e como que salvaria? Parando na frente e reproduzindo o mesmo salto, você viu aquele menino ali? (PC3).

Conforme salientado pela Professora Colaboradora 3, a observação dos episódios permitiu com que ela pudesse recordar-se de suas aulas para que assim fosse possível analisar a situação de forma mais adequada. Nesse contexto, novamente essa participante também utilizou o recurso de se fazer alusão à técnica da utilização dos vídeos em si como forma de enfatizar o que havia sido proposto nessa atividade.

Uma outra forma de descrever as ações realizadas nos episódios foi ilustrada pela Professora Colaboradora 5 ao comentar sobre uma cena focalizada no ensino do voleibol, considerado como um conteúdo difícil de ser ensinado por parte dessa participante. Para ela, a devida orientação e explicação da atividade foi fundamental para que o jogo pudesse acontecer dentro das limitações apresentadas. Assim, ela considerou:

Eu acho que se eu virasse as costas e falasse 'joga' eles iam entrar em um conflito muito grande e ia virar um caos... nessa classe aí, nesse momento eu acho que não iria sair. Eu não sou daquelas professoras que pega o apito e fala 'hoje é vôlei', e rola a bola... e aí ia causar uma frustração e isso ia se tornar um negócio chato e eles pediam assim 'vamos jogar, vamos jogar, vamos jogar', porque quem está aqui sacando está participando do jogo, está do lado de fora, mas é super importante, precisa pegar a bola pra poder

sacar, você está vendo esse aqui? É um outro time que saca. Tem um outro jogo que a gente chama de... é... você põe todo mundo dentro da quadra e vai sacando e aí você pega a bola e pode tirar um componente do outro time... pra eles aprenderem a sacar... mas não chegamos ainda nessa... mas é isso, é intervenção, é procurar, porque quem tem mais habilidade, infelizmente na nossa área, às vezes, acaba intimidando aquele que não sabe, como esse menino aqui olha (PC5).

A Professora Colaboradora 5 em diversos momentos na descrição do episódio supracitado chegou inclusive a apontar para a tela do vídeo ao referir-se à atividade ou à um ou outro aluno. Esse fato demonstra que a alusão ao vídeo em si é uma condição importante para que o processo reflexivo ensejado pela descrição das ações pudesse acontecer de forma consolidada. Portanto, podemos considerar que a descrição das ações apresentadas pelos episódios está fortemente relacionada com o próprio destaque dado ao fato de se haver a gravação em vídeo como forma de se apresentar as ações e análises estabelecidas.

A segunda subcategoria de dados advindos desse aspecto se referiu à “*Utilização do vídeo como forma de constatar certas características no encaminhamento das práticas observadas*”. Esse eixo de análise procurou evidenciar os discursos dos participantes no que correspondeu ao fato dos vídeos permitirem que eles constatassem outras características dos episódios diferentes daquelas analisadas no momento em que as ações foram desenvolvidas. Nesse sentido, podemos compreender que através das imagens, os professores foram construindo novas representações que puderam gerar outros encaminhamentos ao que havia sido inicialmente preconizado. A Professora Colaboradora 1, por exemplo, ao analisar o vídeo sobre uma explicação realizada em roda considerou que seria possível agir diferente a partir da observação da cena proposta. Ela salientou:

Pra essa mesma atividade? Podia juntar mais talvez eles, pra eles escutarem melhor... veja que tem gente de costas, tem gente que não notou. Talvez poderia aproximar mais eles pra me ouvir e depois eu fiz uma outra rodada, porque eu quis trocar as duplas, estava achando que essas não estavam indo tão bem. Então é uma estratégia, eu faço 2 rodadas pra que todo mundo vivencie. É assim, eu sempre dou um alongamento e um aquecimento... tem aula que eu não dou, já pulo pra atividade principal, então quando eu sigo a ordem é alongamento, aquecimento... falo pra eles que é mais uma brincadeira pra acordar o corpo que estava sentado em tantas aulas lá pra começar com uma atividade... o pega-pega é um aquecimento da aula (PC1).

Nesse trecho é possível compreender que a Professora Colaboradora 1 foi capaz de perceber por meio das filmagens que alguns alunos não estavam prestando atenção em sua explicação sobre a atividade em si. Ao desenvolver essa constatação, tendo em vista os pressupostos da técnica da Autoconfrontação Simples, por meio da mediação com o pesquisador, ela foi procurando pensar em alternativas para a forma de se realizar a explicação

proposta. Nesse caso, o vídeo permitiu com que ela constataste certas caracterizações que ela não havia percebido no momento em que executou a atividade filmada.

Outro exemplo representativo dessa perspectiva de constatação de certas especificidades provocadas por meio da análise em vídeo foi retirado de um trecho da Professora Colaboradora 3. Essa participante, ao analisar o envolvimento dos alunos em uma brincadeira de pega-pega cujo tema era a ginástica, embora tenha reconhecido que a atividade tenha atendido aos seus objetivos iniciais, reconheceu por meio da observação do episódio que deveria ter enfatizado mais a forma de realizar os saltos propostos em aula. Assim:

E, por exemplo, no pega-pega eles estão bastante envolvidos, mas eles captaram a ideia da ginástica? Foi bacana no sentido de introduzir essa atividade que você falou para abordar especificamente a ginástica? (PESQUISADOR).

Acho que assim, como antes de realizar isso eu trabalho com eles, eu converso com eles, então eu acredito que sim, não é uma coisa que eu simplesmente cheguei lá e falei 'vamos fazer um pega-pega que quem for pego tem que pular assim, assim ou assado'... então, eu acredito que sim. Até observando a imagem agora, vendo eles realizando o salto né, claro que como eu disse, a técnica em si é meio deixada de lado, com certeza, e não é a minha intenção mesmo. Então, dentro do que eu penso e do que era o objetivo eu acredito que sim, mas eu deveria ter explicado melhor como que salta né? (PC3).

Essa perspectiva demonstra que possamos inferir que a análise da prática profissional por meio de gravações em vídeo permite um processo de percepção das próprias ações ao mesmo tempo que possibilita pensar em todo um conjunto de novas formas de desenvolvê-la. Todavia, o ponto de partida se refere à possibilidade dos vídeos permitirem com que os professores possam constatar certas caracterizações que durante a prática não puderam ter sido evidenciadas devido ao dinamismo, à complexidade ou às múltiplas especificidades apresentadas nos momentos de realização das ações. Um exemplo bastante característico desse processo foi representado pelo Professor Colaborador 4 ao observar uma de suas aulas realizadas em sala com a abordagem do currículo oficial do Estado a partir dos conteúdos da Ginástica Rítmica e das Atividades Circenses. Segundo esse participante:

Então, a gente estava estudando o caderno dos alunos né e estava saindo da GR e entrando na Atividade Circense. Então, a gente estava tentando relacionar e olhando aí, gozado, estou pegando o foco no professor e não nos alunos. Você pode ver que eu estou questionando os alunos para eles responderem se sim ou não, o que é ou o que não é. E eu olhando de trás e eu estou vendo essa menina aqui respondendo tudo errado [risos]. Então, às vezes, você pensa que o aluno está participando, mas não está entendendo! Eu não sei, se eu perguntar pra você, eu expliquei claramente isso daí? É uma coisa. E para o aluno? Agora, o porquê disso? Por causa da bagagem que ela tem? Por causa do nível de atenção que ela tem, de interesse? É tanta coisa né? E se trabalha com 40, 45 alunos, você tem que cumprir aquilo lá,

ao contrário do que você tinha de 2 ou 3 conteúdos ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio... pra dar agora você tem um monte (PC4).

No caso específico desse episódio, por ser realizado em sala de aula, a câmera ficou posicionada no fundo do espaço, pegando o professor de frente e os alunos de costas. Por esse motivo, ao observar a cena, o Professor Colaborador 4 conseguiu analisar o contexto de um outro ponto de vista, o que o fez evidenciar o fato de uma determinada aluna não ter conseguido compreender conceitualmente o que estava sendo debatido. Possivelmente, sem esse recurso, o docente só compreenderia essa dificuldade da estudante caso fizesse uma pergunta diretamente à ela, ou caso ela o questionasse (o que não ocorreu na aula), ou ainda em um posterior momento de avaliação. O vídeo possibilitou que esse colaborador entendesse essa dinâmica de ensino sob uma nova perspectiva.

Finalmente, a terceira e última subcategoria apresentada se referiu à *“Importância do vídeo como possibilidade de se alterar aspectos vinculados à prática pedagógica”*. Nesse item procuramos sublinhar as falas que permitiram compreender certas possibilidades de transformação de determinados elementos da prática observada. Após a observação das imagens e a visualização de aspectos diferenciados, um outro encaminhamento se referiu justamente às propostas de mudanças nas práticas previamente realizadas, apoiadas pelas análises proferidas a partir dos episódios assistidos. Nesse intuito, parte da postura reflexiva se insere no reconhecimento da possibilidade de desenvolvimento de transformações em certos aspectos vinculados à prática pedagógica.

Um exemplo de análise nesse sentido se referiu ao diálogo entre o pesquisador e a Professora Colaboradora 1 em um episódio sobre o tema do futebol a partir de uma atividade lúdica desenvolvida. Nesse processo, após a análise da prática, respaldado pelo vídeo assistido, houve a seguinte consideração:

E o que seria possível fazer diferente numa atividade dessa mantendo a mesma lógica? O que poderia ser alterado numa atividade como essa? (PESQUISADOR).

Eu estou pensando aqui, vendo o vídeo, mas ainda não coloquei em prática! Talvez poderia colocar um goleiro fixo... isso eu só pensei agora, preciso fazer pra ver como é que fica né? Porque tem turmas que vão goleiro, eles próprios. Então um goleiro fixo, fazer um joguinho mesmo em si... então dá pra adaptar isso eu acho (PC1).

A partir da análise estabelecida por meio do episódio, a Professora Colaboradora 1 considerou que seria possível adaptar a atividade proposta inicialmente, no caso, através da inserção de um goleiro fixo, uma vez que a atividade não constava com a necessidade aparente desse papel para ser desenvolvida. Nesse intuito, justamente por meio da observação dos vídeos

foi possível vislumbrar novas possibilidades para a prática, elemento central na perspectiva do desenvolvimento profissional, por meio de uma postura reflexiva que leve à mudança das ações e, conseqüentemente, à transformações do *habitus* profissional. Em outro momento, essa mesma participante também visualizou possibilidades de agir de forma diferente em uma aula sobre o conteúdo da esgrima. O diálogo com o pesquisador representa essa questão:

Você vislumbra, a partir dessa breve cena, bem pontual, alguma possibilidade de fazer e ensinar esse mesmo conteúdo, no caso, a esgrima, ou essas mesmas atividades, de alguma outra forma? Se sim, que tipo de alterações ou mudanças seriam possíveis dentro das condições que você tem aqui?

Então né, o que eu mais vejo aqui é construir mesmo com eles as espadas de verdade, de jornal... porque aí eles constroem, eles enrolam, eles prendem... esse processo de construção pra depois fazer a prática em si... porque é mais real ainda quando eles tem um implemento, mesmo que feito né? Faltou isso eu acho! Mas aí, como que o tempo estava curto e o bimestre foi meio atropelado eu optei por não fazer. Então, o que eu faria de diferente é a construção da espada. Teve anos que eu consegui a espada e construí o escudo de pizza... que aí tinha até tinta... tinha que tocar o escudo... então já fiz assim... esse ano foi mais simplesinho assim porque não deu tempo mesmo, o tempo hábil não era pra isso (PC1).

Para que os professores pudessem de fato pensar em transformações de suas práticas a partir das cenas analisadas foi necessário, muitas vezes, como é possível observar acima, que o pesquisador os inquiresse a esse respeito. Nesse sentido, não se trata apenas de uma mudança espontânea advinda apenas da observação da própria ação, embora ela também possa propiciar isso. De fato, compreendemos que as transformações das práticas requerem um conjunto de perspectivas que se desenvolvem, entre outras coisas, a partir da mediação dialógica preconizada por meio do processo de Autoconfrontação. Assim, a análise em vídeo não se refere apenas à constatação do que um determinado profissional fez ou deixou de fazer, mas também de fundamentação sobre suas representações que o levou a agir de uma determinada forma. A partir disso, as possibilidades de se pensar em fazer algo diferente permite com que haja um processo que temos denominado ao longo desse trabalho de reflexão crítica.

Uma outra fala, dessa vez advinda da Professora Colaboradora 3, também se insere nessa perspectiva de análise em vídeo como forma de compreensão de possibilidades concretas de transformação de parte de suas ações. No caso específico, essa participante, ao analisar o desenvolvimento de uma atividade sobre o conteúdo da ginástica rítmica, com utilização de certos aparelhos (em especial o arco e a bola), ponderou sobre o uso de filas longas. Nesse sentido, ela ressaltou:

Bom, em termos da organização... olhando aqui as imagens eu até fiquei com a 'pulga atrás da orelha' assim, porque eu achei que eles ficaram muito tempo esperando os amigos e não exploraram tanto os movimentos né, pensando

agora. Mas por que eu organizei dessa forma? Porque se eu coloco nessa idade, se eu coloco os materiais né, a gente conversa antes, pra estar desenvolvendo que era o conteúdo da ginastica rítmica né... pra estar desenvolvendo os movimentos e tal, também vira bagunça... eles começam a chutar a bola (PC3).

Em linguagem figurada, compactuamos com a fala da Professora Colaboradora 3, de forma que consideramos que a utilização das gravações em vídeo e da implementação da estratégia da Autoconfrontação Simples pode permitir com que os participantes reflitam mais sobre suas próprias ações à medida que esse processo possibilita com que eles fiquem com “*a pulga atrás da orelha*”. Esse processo demonstra que existe uma importância crucial na adoção desse tipo de procedimento para a reflexão crítica sobre a própria prática profissional, o qual deve ser fomentado não apenas na pesquisa científica, como ilustrado no presente trabalho, mas também em processos de formação inicial e continuada, como salientamos em estudo anterior (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

7.1.4 Do trabalho prescrito ao trabalho real: em busca da consolidação do trabalho interpretado e os processos de reflexão sobre a prática profissional

A última categoria do primeiro eixo de discussão acerca do processo de Análise das Práticas, especificamente por meio da estratégia de Autoconfrontação Simples, se deu sob o ponto de vista mais solidificado nos pressupostos conceituais da Clínica da Atividade. Dessa forma, apesar de em certos momentos essas perspectivas fugirem do nosso referencial teórico, mais voltado à uma análise sobre o ponto de vista sociológico, pudemos compreender alguns aspectos que se aproximam de forma muito caracterizada com a estratégia adota.

Nesse sentido, em boa parte das análises dos professores colaboradores foi possível compreender que existe uma separação entre aquilo que havia sido prescrito em termos de planejamento das ações, com o que foi de fato realizado e ilustrado pelas filmagens. Trata-se, à luz do referencial proposto por Clot (2010; 2007; 2001), da importância em se apreender o trabalho real a partir das tensões sofridas no desenvolver do trabalho realizado. O dispositivo da Autoconfrontação (tanto simples quanto cruzada) permite com que haja essa compreensão do que o autor denomina de “*o real da atividade*”.

Em síntese, podemos compreender segundo Clot (2007) que para o desenvolvimento da consciência no trabalho é fundamental que se estabeleça um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem sobre o que fazem e o que fazem com aquilo que dizem. Segundo o autor, o real da atividade vai além da tarefa prescrita, bem como não se limita apenas ao contorno da

atividade realizada. Trata-se de compreender o que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com a realidade, indo além da mera observação superficial dos fatos e evidências aludidos pelas imagens. Assim, no caso dos professores colaboradores, o real da atividade representa o conjunto compreensões que vão além da descrição do que foi feito, mas também abrange o que não foi feito, bem como as subjetividades latentes às ações profissionais.

Clot (2007) apresenta uma diferenciação importante entre o que significa a “**atividade real**” e o “**real da atividade**”. Segundo o autor, a *atividade real* se resume àquilo que foi possível de ser feito dentro de determinadas situações de prática profissional, abrangendo os processos de tomada de decisão dos trabalhadores, considerando-se o planejamento e o trabalho prescrito. Os episódios gravados em vídeo refletem essa perspectiva. Entretanto, existe também o *real da atividade*, o qual vai além do que foi feito pelo trabalhador e está representado pelas gravações. Enquadra-se nessa perspectiva tudo aquilo que não foi feito, que não foi possível fazer, o que se tentou realizar e não se conseguiu, as pretensões sobre o que se queria ou não fazer, o que se pensou, desejou e se sonhou e não foi realizado, o que foi feito sem necessidade ou sem querer fazer, enfim, todas as representações e subjetividades que fazem parte da atividade e interferem no que foi realizado de fato (CLOT, 2007).

Assim, por meio das análises dos dados oriundos das Autoconfrontações pudemos perceber que a descrição das atividades por parte dos professores é revestida pelo “*real da atividade*”, isto é, boa parte do processo de apresentação, descrição e análise dos episódios não se limitou apenas à atividade real representada pela gravação em vídeo, mas à todo o conjunto de representações que vão além daquilo que foi de fato realizado. Os aspectos referentes ao planejamento, às projeções e às intenções e que acabaram não sendo de fato concretizadas na prática profissional podem ser descritos como questões referentes ao real da atividade. Dessa forma, o “**trabalho interpretado**”, baseado na reflexão e na análise crítica das próprias ações, permite compreendermos uma parcela muito importante da prática profissional dos trabalhadores, no caso, os professores colaboradores participantes de nossa pesquisa.

Por meio dos dados analisados das Autoconfrontações Simples com os professores colaboradores chegamos à quatro subcategorias referentes à perspectiva da transição do trabalho prescrito ao real das atividades advindas das reflexões dos participantes. São elas: 1) *A utilização dos currículos oficiais como forma de prescrição do trabalho docente e os desafios da atividade real*; 2) *Dificuldades provenientes da atividade real*; 3) *Limites e contingências que restringem a atividade real*; 4) *O trabalho prescrito e o real da atividade na conjuntura da Educação Física escolar*. Discorreremos brevemente sobre cada uma dessas categorias separadamente a seguir.

Como primeiro encaminhamento apresentamos a subcategoria intitulada “*A utilização dos currículos oficiais como forma de prescrição do trabalho docente e os desafios da atividade real*”. Nesse item, como próprio nome salienta, analisamos as representações dos participantes com relação ao processo de prescrição de parte das ações profissionais proporcionado pelos currículos oficiais (mais especificamente o do Estado de São Paulo no caso dessa pesquisa) e como ele impacta a compreensão do trabalho real e do real da atividade em sua estruturação.

Nesse sentido, os participantes reforçaram, ao longo de suas análises, que boa parte das ações desenvolvidas estiveram condicionadas de alguma forma ao que preconiza o currículo oficial para a Educação Física. Por meio das descrições, foi possível compreender também que houve alguns tensionamentos entre as prescrições curriculares e as práticas de fato desenvolvidas e observadas nas gravações em vídeo. Segundo a Professora Colaboradora 1, por exemplo, há uma busca individual de seguir o documento oficial, ao mesmo tempo em que se procura inserir novas formas de agir no cotidiano de trabalho. Para essa participante:

É, a gente tem o currículo e eu posso colocar mais coisas dentro dele. Então, como eu sei as duas danças eu coloco à mais pra eles. Poderia ter feito qualquer outra coisa... pegado só o hip hop e fazer só no primeiro ano, como é no nono ano... o hip hop já é um tema do nono ano e ele vem igualzinho no terceiro do Ensino Médio, não muda nada! Então assim, como no nono ano essa turma foi minha também, eles gravaram vídeos só de hip hop. Então, ao invés de fazer ao vivo eles gravaram em casa e tinham os vídeos... então no terceiro ano tem outro foco, outa visão (PC1).

A explicação apresentada por essa docente demonstra, por um lado, um conhecimento detalhado do currículo oficial com o qual ela trabalha. Por outro lado, existe também uma visão crítica sobre os conteúdos abordados pelo material oficial. Esse processo induz um conjunto de disposições que a faz alterar certos aspectos em sua prática com o objetivo de incrementar alguns encaminhamentos na organização dos conteúdos a serem ensinados, nesse caso, sobre o *hip hop*, pois, ao procurar ampliar as ações, ela estipulou que os alunos fossem divididos em grupos e pesquisassem outras manifestações de dança para além daquela apresentada no currículo (a exemplo do forró, do sertanejo, entre outras).

Do mesmo modo, o Professor Colaborador 2, ao ser questionado sobre o processo de divisão de grupos de trabalho entre os alunos para uma pesquisa baseada no mesmo conteúdo, ou seja, no *hip hop*, considerou que busca realizar um processo de adaptação ao material tendo em vista sua própria realidade. Para esse colaborador:

- E isso é uma estratégia do caderno ou não? Ou o caderno propõe o conteúdo e você que forma as estratégias? Como que é isso? (PESQUISADOR).

- Tem algumas orientações assim no caderno lá, mas aí a gente vai elaborando o nosso jeito, a gente acaba fazendo coisas... às vezes eu

questiono aos alunos se a gente pode fazer assim e tal, aí eles gostam da ideia... aí no caso é uma proposta do caderno e eu dividi em grupo e deixei cada grupo pesquisando os 4 elementos, cada grupo... só que eu montei os grupos, eu coloquei os 4 itens e perguntei qual eles queriam pesquisar. Aí eles escolheram. Aí a gente formou os grupos e aí eles pesquisaram. Nesse caso eles estavam na pesquisa (PC2).

O Professor Colaborador 4 também apresentou algumas considerações importantes com relação à utilização do currículo oficial, bem como salientou uma visão crítica sobre esse material em alguns momentos. Para ele:

Então, uma das orientações, uma das linhas que a gente percebe no currículo e nos cursos de formação que eu tive e de especialização, dessas coisas... Eles faziam a gente já jogando... está certo? Mas, eles colocam uma realidade lá que não é a minha... de aluno não... quando você vê que eles colocam pra jogar e os alunos já estão jogando, então ou alguma coisa tá errada! Ou esses alunos são muito diferentes... então eu vou colocar os meus alunos pra jogar eles dão um saque na bola e já batem errado, já levanta a perna pra trás, já pisa nas linhas... eu consigo adaptar diversas formas... dá pra jogar câmbio... jogar câmbio progredindo do segurar pra dar toque depois que segura, pra depois dar cortada... adaptações tem um monte, mas eu acho importantíssimo na minha opinião dar o fundamento pra eles (PC4).

O discurso que orientou a fala do Professor Colaborador 4, ao analisar a forma de ensino de uma atividade analisada sobre o tema do voleibol, ressalta que haver uma espécie de dilema entre o que está proposto no material, no caso, o ensino da modalidade por meio de jogos (método global funcional) e o que é possível de fato implementar na prática, focalizado no ensino das técnicas dessa manifestação, ou seja, pelo método analítico sintético (das partes). Nesse sentido, embora o documento preconize uma determinada forma de ensino (o trabalho prescrito) em sua prática profissional esse colaborador reforçou abranger outras formas de trabalho (seu trabalho real). A distância entre prescrição e aquilo que de fato é implementado abarca a importância da interpretação docente sobre as proposições curriculares, bem como sua contextualização baseada em seus próprios saberes e crenças.

Em outro momento de sua análise, o Professor Colaborador 4 apontou também haver uma distância entre os conteúdos abordados pelo currículo e algumas atividades de maior interesse por parte dos alunos. Buscando elucidar essa problemática, ele apontou que realiza constantes acordos e combinações com os estudantes, no sentido de ministrar o que é solicitado, isto é, prescrito, e permitir, em alguns momentos (não são em todas as aulas), que eles realizem as ações que se interessam mais. Nesse sentido:

Eu reservo o tempo para o futebol, para uma atividade livre que seja do gosto deles... normalmente para os meninos é o futebol. Porque eu tenho em mente assim: eu tenho que cumprir o currículo... eu cumprindo o currículo, o que eu fizer a mais vai ser de benefício pra eles e pra escola. Por exemplo, o que faço à mais, o que não está no currículo... eu vou ensinar isso pra eles e eu falo

‘olha gente, isso aqui é pra tal, tal, tal... isso aqui é da ginástica geral, ginástica artística, só que na vida de vocês o que interessa?’ (...). Então eles querem questionar a utilidade daquilo lá (...). Então essa coisa não está no currículo... então jogar bola... tem o tema lá que não está no currículo, não é futebol, mas eles querem jogar bola... tudo bem, mas primeiro eles vão fazer isso daqui, está certo? E aí depois tem um espaço, sei lá, 10 minutos, 15 minutos na aula, está certo? E é isso (PC4).

Essa perspectiva denota que existe uma responsabilidade apresentada pela fala do Professor Colaborador 4 em cumprir com as proposições curriculares bem como assegurar que os conteúdos prescritos sejam ensinados de alguma forma aos alunos. Uma vez que houve o cumprimento do planejamento institucional, há certa flexibilidade de procedimentos de ensino, como a questão da possibilidade dos alunos vivenciarem atividades que eles se interessam mais, a exemplo do futsal para o público masculino, conforme apresentado por esse docente. Não fica claro como é a orientação para o cumprimento do currículo, se isso vem de uma demanda externa, a exemplo da exigência da equipe gestora da escola, ou se essa é uma cobrança individual do próprio professor. Todavia, essa conduta demonstra a importância dada para a conclusão das prescrições curriculares ao mesmo tempo que permite abrir a possibilidade de outras vivências corporais durante o trabalho real.

Ainda dentro das prescrições curriculares oficiais, uma fala apresentada pela Professora Colaboradora 6 destoa das demais considerações. Essa participante salientou que trabalha na rede pública Estadual de São Paulo, mas que desenvolve ações para os anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), níveis de ensino que não conta com um documento oficial orientador. Por esse motivo, essa colaboradora descreveu detalhadamente como desenvolveu seu próprio processo de sistematização curricular, destacando o ecletismo em sua composição e as diferenças entre essas prescrições estabelecidas por ela mesma e sua prática pedagógica cotidiana. Sendo assim, ela indicou:

*O problema daqui é que do primeiro ao quinto ano é isso... não tem um currículo... não tem, não tem... alguns Estados têm, outros não. Então o que eu fiz... eu peguei os PCN, porque os PCN têm do primeiro ao quinto ano as sugestões pedagógicas... **PCN é uma sugestão... não levo de cabo à rabo.** Então eu peguei os PCN, eu peguei a proposta do Paraná que tem do primeiro ao quinto ano, peguei Rio Grande do Sul... Amapá, tem uma proposta da prefeitura de primeiro ao quinto ano... eu peguei essas propostas e eu fui olhando, fui analisando. **Só que tinham algumas coisas que fugiam da minha realidade.** Então o que eu comecei a fazer foi elencar os meus conteúdos. Isso eu aprendi na minha pós não aprendi na minha graduação não. Então eu comecei a pegar, primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano, isso numa cartolina. O que eu acho que o primeiro ano tem que ter? Como é meu aluno do primeiro ano? Então, ele ainda não tem muito equilíbrio, não tem isso daqui e aquilo outro... então tá bom, eu vou trabalhar corpo humano... meu aluno como ele é? Ele é criança, ele quer brincar... então tá bom, vai brincar, então vai brincar com jogos cooperativos, porque*

eles não sabem dividir, estão naquela fase... aí eu trago um pouco do Piaget, um pouco do Vygotsky... eu sei que eles estão passando... é a transição! Então eu vou pegar eles nessa minha aula porque eu vou problematizar... então eu pego... eu sei que esse aluno vai pegar a bola e não vai soltar... mas aí eu chego e falo pra ele 'você não está trabalhando a cooperação, você tem que ajudar'. Aí eu vou soltando os meus alunos. Ginástica, eu volto com o corpo... então eu vou pensando nisso (PC6, grifo nosso).

Em linhas gerais, as questões curriculares voltadas à organização e sistematização dos conteúdos apresentadas pela Professora Colaboradora 6 incidem diretamente na constituição do trabalho desenvolvido. Ao mesmo tempo em que evidencia-se a necessidade de se haver um planejamento e um currículo elaborado, o que a levou a construir seu próprio documento baseado em uma diversidade de orientações, foi também proposto que é fundamental compreender o processo de transformação dessas prescrições durante suas próprias ações baseadas em sua prática profissional concreta. A prescrição apresentada pelos currículos parece ser sempre colocada em xeque à medida que as ações profissionais da prática pedagógica vão se desenvolvendo e exigindo novas formas de trabalho.

A segunda subcategoria foi intitulada “*Dificuldades provenientes da atividade real*”. Nesse contexto analisamos as considerações específicas que demonstram haver uma distância considerável entre o trabalho prescrito e a atividade real. Existe, de acordo com as análises dos professores colaboradores, inúmeras dificuldades para que a atividade real possa de fato acontecer, tais como os problemas relacionados à infraestrutura e falta de materiais, a dificuldade em envolver os alunos nas ações, falta de motivação, pouca valorização da Educação Física na escola, etc. Esses aspectos solidificam problemas na transição entre o trabalho prescrito e a atividade real, de forma que a análise do real da atividade proporcionado pelos participantes representa parte dessas dificuldades.

Um exemplo de consideração nesse sentido foi ilustrado pela Professora Colaboradora 1. Essa participante, ao analisar o envolvimento do grupo de alunos na realização de uma atividade escrita preparatória para sua avaliação, ponderou que embora tenha considerado a dinâmica proveitosa, há sempre certas intercorrências, como a falta de atenção de alguns discentes, a escassez de tempo para o desenvolvimento das ações, etc. Nesse contexto:

- E você acha essa atividade eficiente? Os alunos se envolvem? Se envolveram? (PESQUISADOR).

- Ah, eu acho que sim! Acho que pelo menos tomar contato com o material, com o conteúdo... acho que a maioria se interessou sim, me perguntavam... se você me perguntar se são todos, não, não são todos! Tem aqueles que fazem perguntas que... você fala pra eles que é 'tal, tal e tal' tema e de repente aparece uma pergunta de um tema nada a ver... e você fala 'eu não falei que era aquilo?'. Parece que você fala e eles não escutam, mas acho que a

maioria entendeu. É o contato com as coisas antes da prova. Você fala o que vai cair isso na prova, faz eles foliearem o material (PC1).

- Você chega à avaliar as perguntas deles? Os as respostas? Ou não, é somente a troca em si? (PESQUISADOR).

- Então, se tiver tempo hábil, se tiver aula depois em si eles trocam, corrigem... eles mesmos dão as notas... não sei se essa turma deu tempo de fazer isso, mas eles corrigem e depois vão lá e mostram pro outro e falam 'você errou isso, isso e isso' (PC1).

A Professora Colaboradora 3, por sua vez, também apresentou considerações que refletem a dificuldade da implementação da atividade real. Em uma aula de ginástica, por exemplo, ela descreveu que ao implementar determinada atividade não se deparou com o fato de não haver materiais disponíveis para serem utilizados, o que fez com que houvesse a necessidade de se proceder à transformações momentâneas nas prescrições estabelecidas. Assim, ela apontou:

A gente estava trabalhando com o conteúdo de ginástica né... e aí a gente estava fazendo o rolamento... eu não me recordo se foi nessa aula que aconteceu o fato de eu fui fazer um conteúdo, só que na hora que eu vi os bambolês não estavam lá... não me recordo se foi nessa aula, agora estou bem na dúvida... mas enfim, de qualquer forma, era com o conteúdo de ginástica e como tem alguns movimentos específicos que a gente tem que orientar melhor as crianças eu procuro sempre fazer dessa forma... estar passando, circulando, pra conversar com as crianças, ensinar, estimular eles né? Até porque eu prezo não pela técnica em si, mas a gente tem que ensinar o que seria o correto pra facilitar também o desenvolvimento da criança... então eu gosto de deixar eles explorarem o movimento, mas ao mesmo tempo estar sempre passando, conversando, comentando e... até por estar sozinha, então tem que estar sempre passando mesmo pra ninguém se machucar... essa questão é bem complicada até... uma atividade dessa às vezes tem gente que talvez não faça dessa forma por questão de segurança... deixar um monte de criança aí, aleatoriamente fazendo rolamento (PC3).

Ainda na perspectiva das contingências e restrições provocadas pelos materiais para a concretização da atividade real, essa mesma participante, ao descrever a utilização de um recurso tecnológico, no caso, o vídeo didático com o conteúdo do voleibol, também salientou dificuldades para na atividade real. Segundo a Professora Colaboradora 3:

É, eu quando tento usar algum recurso assim pra contextualizar melhor algum conteúdo, eu estou com uma dificuldade aí porque a sala que a gente utilizaria pra isso com data show, ela tomou chuva, então tem que ser no computador mesmo e aí fica a questão do som que é complicado que às vezes tem algum áudio, alguma coisa que eu gostaria que eles vissem e não dá certo... e também fica essa meio que confusão aí né, porque o computador é pequeno e todo mundo quer ver de perto. Eu procuro utilizar porque eu sei que às vezes é importante nesse processo de ensino eu trazer coisas mais concretas pra eles visualizarem, primeiro ano precisa disso, porque às vezes você só fala, fala e eles não compreendem... eles não conseguem entender aquilo que você está falando. Então às vezes você mostra e é mais fácil... é... mas eu sinto dificuldade em utilizar esse recurso por conta disso né, tem que ser no

computador, às vezes o som não ajuda, fica essa meio que 'baguncinha' aí... às vezes eles não prestam muita atenção também... mas foi uma forma que eu acabei fazendo como minha assim, parte do meu processo de ensino de utilizar desse tipo de recurso (PC3).

Partindo de uma outra vertente de análise, ainda no que se refere às problemáticas da atividade real, a Professora Colaboradora 6 reforçou que existe diversas dificuldades para que os alunos de fato compreendam as intenções pretendidas com as aulas. De acordo com essa docente, é preciso reforçar para os alunos as especificidades das aulas, como ela destacou quando descreveu o processo de diferenciação entre competição e cooperação proposto em um dos episódios. Para ela:

Eu queria confrontar competição e cooperação... então o que aconteceu, eu fiz a dança das cadeiras antes assim: quem chegasse por último saía... depois, quem chegasse só no bambolê e fui tirando... então o que eu fiz com eles... pra eu poder tirar uma criança que chega junto, porque normalmente eles entram juntos no bambolê e seu eu falasse 'fulano fica'... eles falaria 'poxa professora, você gosta mais dele do que de mim'... então eu não ia me 'queimar'... então vamos fazer o seguinte: pedra, papel, tesoura. Depois quando terminou a atividade eu fiz a roda e perguntei: 'vocês gostaram da atividade na hora que saíram da brincadeira? Qual foi a diferença entre sair e ficar? Quem saiu?'. Aí eu perguntei 'quem ganhou?'. Aí na competitiva um aluno levantou a mão: 'eu ganhei'. Aí eu perguntei: 'e na outra atividade quem ganhou?'. Aí na cooperativa não tem ganhador. Aí eu perguntei qual era o objetivo da brincadeira? 'Ah, tinha que ficar no arco'... e eu pergunto 'e vocês não ficaram todos no arco?'. Aí eles falam que eles ganharam. Aí eles veem que quem ganhou foram todos (PC6).

Partindo dos encaminhamentos apresentados pelos professores colaboradores é possível compreender que existem grandes lacunas entre as prescrições do trabalho e as atividades reais desenvolvidas durante as aulas. De modo geral, todos os problemas e restrições da prática pedagógica acabam por influenciar consideravelmente as atividades reais implementadas pelos professores e, por isso, transformam parte de suas ações segundo as contingências que limitam e restringem o desenvolvimento de suas práticas profissionais.

A terceira subcategoria foi denominada de “*Limites e contingências que restringem a atividade real*”. Nesse item procuramos analisar em maior profundidade algumas das maiores dificuldades que limitam e restringem a implementação das atividades reais. Ao longo das análises advindas dos discursos que procuraram abordar o real da atividade, foi possível evidenciar que boa parte do que havia sido pensado e planejado e não foi possível implementar na prática pedagógica se deve aos limites e contingências provocados pelas dificuldades do trabalho docente. Nesse sentido, consideramos que as limitações de materiais, por exemplo, não apenas interferem no planejamento das ações, mas também incidem diretamente na atividade real ao limitar, conter e restringir seu desenvolvimento. No âmbito do real da atividade, o que

não foi possível fazer ou aquilo que havia sido planejado e não foi possível ser realizado acaba por perpassar a questão da falta de materiais apropriados. Vejamos uma análise apresentada pela Professora Colaboradora 3:

Sim... primeiro porque na Ginástica Rítmica né, a gente tem os instrumentos, o arco e a bola, além de outros... nesse dia a gente fez com esses 2 porque bambolê não tem pra todos... não tem um pra cada um... então por isso que eu dividi, fiz uma aula com os 2 juntos... a bola também. Não tem a bola específica da ginástica e se fosse pra todos ficarem com uma bola também não teria bolas leves pra eles estarem fazendo isso porque a gente utilizou a de vôlei que é um pouco mais leve ou a de borracha né... mas aí, se eu fosse utilizar só as bolas, eu teria que utilizar as bolas de basquete... aí não dá. Então eu escolhi esses 2 materiais por serem da ginástica e por terem ali na escola né... e dividi isso porque não tem um pra cada um... depois a gente trocou, a intenção era trocar, não sei se isso aconteceu, não me lembro [risos]... mas a intenção era estar trocando né, aí teve um outro momento que a gente usou a fita né... mas nesse momento a gente utilizou os 2 por conta disso mesmo né, pensando na quantidade de materiais e o que tinha na escola (PC3).

No que se refere à dinâmica e ao encaminhamento das ações profissionais na escola, um exemplo de limitação importante entre prescrição e atividade real se deu pela fala do Professor Colaborador 4 quando ele descreveu uma aula de beisebol e reforçou que embora houvesse a intenção de parte das atividades ser feita fora da escola, como tarefa para casa, essa proposição é bastante distante de sua realidade concreta. Para esse colaborador:

O conteúdo era beisebol... isso, começou na sala de aula com a teoria, a história... é aquela introdução que o caderno dá, tá certo? Na realidade, o caderno ele também traz atividades para ser feita em casa, atividade de pesquisa, mas dentro da nossa realidade, isso é uma coisa que é muito falha... cansei de pedir para o aluno fazer em casa, aquela coisa e... aluno do terceiro ano, por exemplo, você pede pra fazer uma leitura, alguma coisa... uma turma de 40 e poucos alunos é um ou dois que fazem né... então, pelo que eu vejo de resposta, às vezes eu procuro trazer o material pronto porque senão fica sem fazer... e a parte prática aí é um pouquinho mais fácil né... só que o ensino parece que é assim... parece que eles não prestam muita atenção (PC4).

Sendo assim, podemos considerar que existem diversos fatores que podem ser elencados como elementos que provocam contingências e limitam consideravelmente a atividade real. Portanto, o real da atividade é fundamentado em boa parte por situações problemáticas que acabam inviabilizando que as prescrições fossem de fato implementadas. Esse aspecto, muitas vezes, emerge com uma caracterização de desculpas por parte dos participantes. Em outros momentos, há a busca pelo oferecimento de justificativas que expliquem as razões para que a atividade real não pudesse se desenvolver. Esse movimento de compreensão entre os fatores que limitam e condicionam o real da atividade devem ser esclarecidos para que seja possível o desenvolvimento de aspectos que permitam a transformação das práticas profissionais.

Finalmente, a última subcategoria de análise teve como título “*O trabalho prescrito e o real da atividade na conjuntura da Educação Física escolar*”. Esse último aspecto destacou algumas análises específicas ao contexto das aulas de Educação Física na escola. Consideramos que esse componente curricular apresenta certas representações pedagógicas que provocam incompreensões advindas de suas especificidades próprias e que podem contribuir com o distanciamento entre os ideais prescritos e planejados e a prática concreta do real da atividade.

O grande aspecto representativo sobre essa questão se referiu à um certo distanciamento muitas vezes encontrado durante as observações das aulas entre as proposições preconizadas pelo trabalho prescrito, isto é, os conteúdos estabelecidos pelos currículos, com as condutas práticas realizadas na quadra. Embora essa questão não possa ser considerada como uma regra, haja vista que ela não se refere à todas as aulas observadas, é preciso considerar que boa parte das atividades analisadas acabaram por permitir que houvesse certo distanciamento entre ações realizadas em sala de aula e práticas vivenciadas em quadra (ou outro espaço destinado). Vejamos, por exemplo, a troca proporcionada pelo diálogo com a Professora Colaboradora 1, que representa de forma apropriada essa questão:

- Essa atividade, no caso dessa série, ela tem a ver com o currículo do Estado, o tema que estava sendo trabalhado? (PESQUISADOR).

- Não! Principalmente no segundo ano é bem difícil você associar a teoria à prática, porque o segundo ano é prática de academia... então o que a gente pode associar pra eles são as capacidades físicas que também trabalha bastante... então, nessa atividade, agilidade, trabalhei com eles o tempo de reação, o que é tempo de reação... então alguma coisa assim... mas é difícil associar no segundo ano teoria com a prática... só dá pra associar o tênis no segundo ano e o tchoukball, mas eu não consegui esse ano trabalhar com o tchoukball (PC1).

- Mas aí o que você faz quando você não consegue associar teoria e prática? Significa que na sala você aborda um conteúdo, exemplo ginástica de academia, e na quadra faz outra coisa? (PESQUISADOR).

- É... na quadra vai fazer atividade física só (PC1).

- E os alunos entendem isso numa boa? (PESQUISADOR).

- Alunos não perguntam muitas vezes... pra fazer a associação você tem que falar, entendeu? Que nem, que a gente tá vendo tempo de reação, ressaltar isso, dar o estímulo e sair... eu acho que tem que puxar algumas coisas da teoria, mas eles não enxergam associação (PC1).

Procurando analisar esse mesmo aspecto, o Professor Colaborador 2, ao descrever um episódio vinculado à uma aula sobre o conteúdo das lutas assegurou que essa relação entre conteúdos abordados em sala de aula e práticas desenvolvidas em quadra é muito importante, embora nem sempre é possível garantir que haja essa vinculação explícita. Os alunos também devem ser constantemente estimulados à refletirem sobre essa questão. Esse mesmo colaborador assinalou:

*É, esse daí é pra iniciar ao abordar o que é as lutas... estava no currículo... então é aquela conversa pra iniciar, o que o aluno conhece desse tema né, que eu abordo... aí eu comecei, já estava com a ideia de fazer as brincadeiras em sala mesmo que é a do dedo e braço de ferro né... se ninguém falasse eu ia falar que tem essa e essa... nos outros anos eu falei que tem essa e essa brincadeira, do dedão, o braço de ferro... pra iniciar, porque **depois eu queria que chegasse na quadra e não virasse uma briga... eu queria que eles chegassem lá sabendo que tem regras, os objetivos né, das atividades que eu estava propondo lá na quadra pra não ter esse perigo de chegar lá e um bater no outro e machucar** né... então é uma coisa que eu sempre estou questionando, eu pergunto pros alunos pra ver se eles retomam alguma coisa (PC2, grifo nosso).*

Existe uma necessidade evidente em se fomentar a relação mais explícita entre trabalho prescrito e atividade real. Nesse sentido, a implementação de currículos oficiais, conforme já abordamos em trabalho anterior (RUFINO, 2017b) tem alterado boa parte do *modus operandi* das aulas de Educação Física na escola. Entretanto, em termos de atividade real, parece haver uma lacuna algumas vezes presente entre conteúdo ministrado em sala e as vivências práticas a serem desenvolvidas em quadra. Podemos aventar como suposição que parte dessa problemática se refere ao fato dos documentos prescreverem as abordagens conceituais de forma mais consolidada do que as atividades vivenciadas na dimensão procedimental. Além disso, aspectos como controle dos alunos, gestão das turmas, explicação de conteúdos, entre outros é mais facilitado em ambientes fechados do que em abertos. Na quadra, além de muitas vezes o espaço não ser o mais apropriado, é preciso propor mais estímulos aos alunos, sobretudo àqueles desinteressados pelas práticas corporais. Em suma, o real da atividade analisado pelos docentes acaba por distanciar o ensino dos conteúdos tanto em quadra quanto em sala, fato lesivo para a legitimidade social da Educação Física escolar.

De forma geral, por meio da compreensão das quatro subcategorias representadas nesse direcionamento podemos concluir que a reflexão sobre a prática profissional evocada através da utilização do dispositivo estratégico metodológico e formativo da Autoconfrontação Simples se direciona para a valorização de um processo de **transição** que navega entre a *atividade real* e o *real da atividade* aludido por meio das análises das observações das práticas gravadas. Sendo assim, consideramos que os episódios em vídeo demonstram em si a atividade real, estruturada e conjecturada dentro de uma dada realidade contextual. Entretanto, a análise do professor sobre sua própria prática ilustrada no vídeo demonstra todo o conjunto de representações vinculados ao real da atividade. Dessa forma, a Autoconfrontação Simples, por permitir esse processo de confrontação do participante com sua própria prática, possibilita que o real da atividade venha à tona e, com ele, possibilidades concretas de transformações das práticas possam acontecer.

7.2 *Habitus*, reflexividade e desenvolvimento profissional: a Análise das Práticas como estratégia fundamental para a constituição dos saberes docentes e da fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional

O segundo eixo de análise convergiu-se para a compreensão dos seguintes elementos desencadeados pela estratégia da Análise das Práticas: 1) a manifestação do *habitus* e sua compreensão; 2) a importância dos processos de reflexão tendo em vista a tomada de consciência da própria prática; e 3) as ações de desenvolvimento profissional decorridas do processo de Análise das Práticas. Toda essa análise foi permeada pela fundamentação oriunda dos saberes docentes e da compreensão de Epistemologia da Prática Profissional no sentido de como ela é construída e ressignificada durante as ações laborais dos professores de Educação Física na escola.

Como base nesses encaminhamentos, a análise de conteúdo empreendida permitiu com que elaborássemos quatro categorias dentro desse eixo analítico. A saber: *“As fontes de saberes e a importância da experiência e dos diferentes processos de socialização”*; *“A aprendizagem do trabalho durante o próprio trabalho”*; *“Desenvolvimento dos saberes para mudar e adaptar as atividades”*; e *“A transformação das práticas: processos reflexivos, saberes docente e o *habitus* profissional”*. Cada uma dessas categorias será discutida separadamente a seguir.

7.2.1 *As fontes de saberes e a importância da experiência e dos diferentes processos de socialização*

Com relação à perspectiva das fontes de saberes orientadores das ações profissionais representadas por meio dos episódios analisados, os professores colaboradores, de forma geral, apresentaram uma diversidade de contextos nos quais esses saberes foram sendo construídos durante suas histórias de vida até o momento de Análise das Práticas. Assim, os participantes remeteram-se, muitas vezes, ao fato de terem aprendido determinada atividade ou procedimentos metodológicos desenvolvidos ora no contexto da formação inicial, ora em processos de formação em serviço, ora através dos currículos oficiais, ora por meio das próprias experiências pessoais, e assim por diante. Destaca-se que boa parte dos participantes reforçou as experiências docentes como elemento centralizador na construção dos saberes que alicerçam seu trabalho.

Consideramos, com base nas análises estabelecidas, que a busca pela fonte dos saberes orientadores das ações profissionais dos professores de Educação Física se apresenta como um

desafio para a prática profissional, uma vez que é muito difícil limitar ou especificar um contexto exato de aquisição de saberes. Assim, respaldados pelas considerações de Tardif (2012a) com relação à pluralidade de saberes existentes, entendemos que eles são compostos de um amálgama mais ou menos coerente e são fortemente vinculados ao campo profissional, sendo adquiridos na formação, nas disciplinas e currículos escolares e mesmo com as experiências cotidianas. Esse último aspecto, inclusive, foi destacado por sua importância crucial nesse processo, haja vista que as experiências permitem a confluência de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da escola, da formação, entre outras, à luz da individualidade dos próprios professores.

Em um texto bastante elucidativo sobre o papel e a representatividade do saber da experiência para a prática profissional, Tardif (2012b) considera que boa parte da busca de se consolidar a docência em uma base de conhecimento se refere à importância da compreensão dos saberes da experiência como elemento que aglutina os demais e, por isso, fundamenta e solidifica a prática profissional. Segundo o autor:

Num plano mais global, podemos afirmar que aquilo que chamamos de movimento de profissionalização do ensino há 30 anos consiste, basicamente, numa redescoberta do valor e da importância da prática profissional como fonte do saber de experiência, saber este considerado como fundamento da competência profissional dos docentes de profissão. É por essa razão que a visão profissional da formação dos professores propõe ancorá-la de preferência na prática profissional e não simplesmente nos conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Por certo, não se trata de negar a importância desses últimos conhecimentos, mas sim de colocá-los a serviço do aprendizado da prática profissional e da aquisição do saber de experiência (TARDIF, 2012b, p. 28).

Assim, com base em nossas análises, consideramos que a dificuldade dos professores colaboradores em precisar a origem das fontes de aquisição dos saberes apresentados ao longo de suas reflexões demonstra que o sincretismo, a pluralidade, a diversidade, a heterogeneidade e a temporalidade desses saberes representam sua interiorização no indivíduo a partir das experiências do próprio sujeito, provocando uma transformação de perspectivas que refletem seu caráter específico e processual, bem como sua natureza *suis generis*. Não de outro modo, não se trata de uma ‘compartimentalização’ de diversas origens sobrepostas ou separadas, mas de diferentes fontes que se constituem e entrelaçam historicamente na ressignificação de saberes à luz das experiências do próprio sujeito sendo, portanto, por eles validadas e transformadas.

Com base nessa análise, foi possível elucidar ao menos cinco contextos que se estabeleceram como fontes de saberes que reforçaram a perspectiva da experiência como eixo central desse processo. O primeiro se referiu aos “*Saberes relacionais desenvolvidos por meio*

das interações com os outros”. O segundo foi denominado de *“Saberes originários da formação profissional e validados através da prática pedagógica”*. O terceiro, por sua vez, foi apresentado como *“Saberes construídos e ressignificados no desenvolvimento do trabalho docente e permeados pela aprendizagem da profissão”*. A quarta nucleação de saberes foi estipulada como *“Saberes obtidos por fontes diversas e permeados pela busca de informações, tecnologias, livros e outros materiais didáticos”*. Finalmente, o quinto conjunto de saberes foram compreendidos como *“Saberes advindos do ecletismo de fundamentações teóricas e contextualizados pelo desenvolvimento do trabalho docente”*. Analisaremos cada uma dessas diferentes subcategorias permeadas pelas experiências dos professores colaboradores separadamente a seguir.

Com relação aos *“Saberes relacionais desenvolvidos por meio das interações com os outros”*, consideramos que parte representativa das fontes de saberes representadas pelas análises dos professores advém do processo relacional de interação com os próprios alunos. Sobre essa questão, alguns autores estabelecem que a perspectiva interacional é fundamental para a constituição dos saberes docentes (TARDIF; LESSARD, 2014; TARDIF, 2012a; FORMOSINHO, 2009; Altet, 2001; TARDIF; LESSARD, 1999; SHULMAN, 1987a; 1987b; 1986).

Nesse encaminhamento, Formosinho (2009) aponta que, em seu estudo, o principal contexto no qual os participantes afirmaram aprender sobre a profissão está vinculado à relação estabelecida com suas turmas e conjunto de alunos. O autor conclui que a ação educativa deve ser compreendida como um projeto de vida, uma vez que se fundamenta como um processo de formação pessoal e profissional que é constituído com as crianças e na interação com as comunidades (FORMOSINHO, 2009).

Em nossa análise, pudemos compreender que em alguns momentos os professores colaboradores se remeteram especificamente às formas de se aprender atividades, práticas, dinâmicas, conhecimentos e propostas de trabalho por meio da relação com os alunos em suas aulas. Um trecho representativo sobre essa questão foi oferecido pela Professora Colaboradora 5 ao descrever uma proposta de atividade de variação do jogo de queimada a partir do diálogo com os alunos de sua escola. Nesse sentido, ela considerou: *“Eles adoram jogar isso! Então, essa atividade, na verdade, tinha uma lógica, eu aprendi a atividade dessa forma aqui nessa escola... com as crianças... com as crianças, porque tinha uma outra que era diferente que eu jogava mas numa dinâmica um pouco diferente”* (PC5).

Outro trecho representativo sobre a compreensão da relação com os alunos como elemento constituinte das fontes de aprendizagem e saberes que compõem a prática profissional

dos professores foi descrito pela Professora Colaboradora 1. Nesse contexto, ela apontou que considera como primordial desenvolver uma relação com os alunos que possa gerar uma aprendizagem mútua. Para isso, é preciso haver a possibilidade de conhecer os alunos, compreendendo suas especificidades e limitações. Ela ainda considerou:

Então, eles já tão acostumados né... já está na cultura, desde que eu comecei aqui eu sempre fiz a participação, tanto que eles têm nota de participação... não de desempenho, mas eles têm nota de participação! De estarem na quadra participando de qualquer atividade, gostando ou não! Então eles já estão meio acostumados com isso... e quem não faz aula eu faço fazer relatório, vai sentar na arquibancada e relatar o que tá fazendo... algum problema de saúde, dor de cabeça... senta e faz o relatório e entrega no final da aula... então eu acho que assim... como é a única aula que eles saem e tem alguma coisa diferente de movimento, eles não querem ficar sentados fazendo relatório, então eles vão fazer. Então eu acho que deve muito à cultura deles já estarem acostumados à isso. E esses alunos são novos pra mim, eles não eram meus alunos no ano passado... só alguns... e também não era da cultura deles. Quando eu não estava aqui eles não faziam. Como eles já me conhecem, já sabem da minha prática, eles nem cogitam não fazer (PC1).

Devido ao seu caráter dinâmico e específico, a Educação Física apresenta como característica o fato de possibilitar de forma frequente essa interação com os alunos como forma de proporcionar a fonte e aquisição de saberes para o próprio professor. Nesse componente curricular é relativamente bastante usual alunos que apresentam vivências em uma determinada manifestação da cultura corporal de movimento acabar por ensinar certos aspectos aos professores. Outra estratégia popularmente empregada se refere à troca de informações sobre atividades e conteúdos dos alunos para com os docentes. A aprendizagem interativa com o grupo de alunos é um aspectos extremamente profícuo no campo da Educação Física.

Outra perspectiva interessante representada pela Análise das Práticas dos professores colaboradores se referiu ao diálogo sobre a aprendizagem de saberes por meio da relação com alunos estagiários da universidade. Tal fato se deu através do Professor Colaborador 2. Esse participante, em algumas aulas analisadas, contou com a presença de um grupo de alunas de Educação Física de uma das universidades públicas do Estado de São Paulo que desenvolviam seus projetos de estágio nessa unidade educacional. Em um episódio emblemático, algumas alunas da escola chegaram até as estagiárias (grupo composto por um trio) e perguntaram sobre informações e práticas acerca do conteúdo que elas estavam pesquisando, o *hip hop*. Sem titubear, as estagiárias, que apresentavam conhecimentos sobre esse tema, começaram a ensinar certos aspectos às alunas, além de desenvolverem brevemente o ensino de alguns passos básicos de dança para o grupo que as questionou. Os demais alunos e o próprio professor assistiram ao processo de ensino das estagiárias para com essas alunas. A análise desse colaborador destacou:

- Partiu das alunas? As alunas que chamaram as estagiárias? (PESQUISADOR).

- É... primeiro eu estava selecionando em vídeo alguma coreografia e daí as meninas vieram falar, perguntando se as estagiárias sabiam... aí eu falei: 'pergunta lá, vai que elas sabem, olha a oportunidade que vocês têm, vai lá ver'... aí foram lá e perguntaram e foram lá e aí começou (PC2).

- E os outros grupos parecem até que pararam no momento pra olhar assim (PESQUISADOR).

É... então, porque cada grupo estava fazendo o seu trabalho e começa a ver aí, a parte de dança... e as estagiárias né, aí chamou a atenção... até eu parei pra olhar também e aprender um pouco [risos] (PC2).

A interação com os alunos é uma fonte significativa de saberes à medida que proporciona uma atualização considerável de dinâmicas aos professores, bem como permite a construção de um conjunto de trocas de experiências que perpassam as vivências nas mais diversas manifestações da cultura corporal de movimento. Não apenas os aspectos estipulados pela atualização de conteúdos e práticas do repertório de manifestações corporais que é assimilado pelos processos interativos, mas também as trocas proporcionadas por tais processos que permitem aos professores construir um conjunto de práticas e saberes que propiciem maior desenvolvimento profissional. Por isso, existe uma nucleação de saberes importante que é originária justamente desse processo relacional de interação, devendo ser sempre fomentada e desenvolvida.

Sobre os “*Saberes originários da formação profissional e validados através da prática pedagógica*” podemos considerar que parte importante da fonte de saberes preconizadas pelos participantes se referiu aos seus processos formativos na graduação nos cursos de Educação Física. No próximo capítulo analisaremos de forma mais específica as formas com que os professores se remetem às suas próprias formações, ora as valorizando mais, ora tecendo uma série de críticas e apontamentos. Nesse momento, sob a perspectiva dos saberes docentes desenvolvidos por meio do processo de Análise das Práticas, pudemos compreender que parte das fontes de saberes que fundamentaram as práticas desenvolvidas foram referenciadas por meio dos processos formativos.

Assim, a formação profissional desempenha um papel importante na constituição da profissionalidade docente por meio de todas as fundamentações teóricas e aspectos conceituais e práticos desenvolvidos. Além disso, parte significativa desse processo é representado pelo conjunto de inovações curriculares, práticas diversificadas e propostas inovadoras que são contextualizadas pelos cursos de formação inicial. Cabe ressaltar ainda que o processo de se remeter aos aspectos da formação se deu de forma mais enfática pelos participantes com menos tempo de prática profissional e formados mais recentemente, a exemplo das Professoras

Colaboradoras 3 e 6, que na época dos procedimentos investigativos arrolados apresentavam quatro e cinco anos de experiência profissional, respectivamente. Um exemplo ilustrativo dessa questões se deu pela Professora Colaboradora 3, ao considerar:

Olha, a organização da aula em si né, a gente aprende, eu aprendi durante a universidade... essa questão de a gente ter uma parte inicial, um desenvolvimento, parte final... eu sempre procuro seguir esse roteiro. É claro que às vezes foge um pouco, mas eu procuro seguir dessa forma assim, pra contextualizar melhor o que vai ser feito (PC3).

Em um outro momento de sua análise, essa mesma participante considerou que seu curso de graduação foi importante também porque lhe forneceu subsídios para desenvolver uma série de conteúdos na escola, por meio de atividades práticas, vivências proporcionadas pela formação, entre outros aspectos. Um exemplo se referiu ao ensino de uma atividade de lutas ministrada por essa colaboradora, na qual ela reconheceu ter sido oriunda de uma prática vivenciada durante sua graduação, apesar de considerar ter realizado adaptações frente ao seu contexto. Essa participante ainda relatou:

*Num primeiro momento eu fiz com eles simultâneo... eles exploraram da forma que eles quisessem, com um amigo, trocando de amigo, até com um amigo sendo juiz... só que nesse momento, como a gente queria simular mesmo uma situação do esporte, como nas Olimpíadas e precisava dessa questão da pontuação, foi uma forma que eu achei... **até que eu aprendi na universidade né, essa brincadeira com a tinta guache...** e precisaria ser mesmo um por um, porque senão não aconteceria mesmo com as regras entre aspas assim né... tudo bem que é um pouco mais flexível, mas pra eles entenderem essa questão... ficaria meio difícil de controlar... então por isso que eu escolhi nesse segundo momento, depois que eles fizeram numa aula anterior mais à vontade, fazer dessa forma, de 2 em 2, pra gente simular mesmo o esporte (PC3, grifo nosso).*

Os professores colaboradores se reportaram também aos saberes oriundos de seus cursos de formação inicial em Educação Física também por outras razões para além dos aspectos dos conteúdos aprendidos e desenvolvidos na escola. Cabe destaque à três questões: 1) *Dilemas entre formas de agir na formação e na prática profissional*; 2) *Aprendizagem de como se relacionar com os alunos durante o trabalho docente* e; 3) *Desenvolvimento das formas de ensinar e da gestão das turmas*. Abordaremos brevemente um exemplo de trecho em cada um desses aspectos a seguir.

Com relação aos possíveis dilemas entre as formas de agir preconizadas pela formação e as de fato implementadas na prática profissional, nas perspectiva dos saberes docentes, foi possível compreender que em alguns momentos os professores realizam ações que destoam das fundamentações apresentadas pelo campo acadêmico no contexto formativo. Um exemplo foi apresentado pela Professora Colaboradora 1 ao abordar a utilização do apito em suas aulas:

Eu tinha uma professora na faculdade que falava que não podia usar apito na sala de aula... eu não dou conta de com a voz dar todos os comandos... então eu acho que o apito é um comando: ‘começou, parou’... até tento condicionar eles assim: ‘se eu apitei, é porque alguma coisa aconteceu, para, que ou eu vou falar ou alguma coisa assim’. Eu explico, pergunto se escutou o apito, às vezes eu falo pra eles, às vezes eles estão agitados, correndo e é difícil só com a voz, então eu uso o apito como um alerta mesmo (PC1).

Outro aspecto abordado se referiu à aprendizagem de como se relacionar com os alunos durante o trabalho docente. Nesse ensejo, a Professora Colaboradora 5, por exemplo, ressaltou que a forma com que age e se relaciona com os alunos foi aprendida em parte durante seu processo formativo. Para essa docente, é muito importante saber ouvir os alunos, ser educado com eles, não gritar e nem elevar a voz, entre outras condutas profissionais. Nesse sentido, ela ainda admitiu:

Aí, eu acho que essa questão do JF⁹⁸, essa coisa do acolher, porque ele é assim... eu tive aula com ele (...). Então eu acho que eu tive muitos professores assim na universidade... isso pesou... O R. daquele tamanho... sempre muito educado... o E. da natação, eu trabalhei com natação pra criança por muito tempo... mesmo não sendo esporte de rendimento, ter essa coisa do vem cá, porque a gente está lidando com ser humano né? Então, é o tempo inteiro a pessoa tem que ser respeitada e merece meu respeito. Então eles brincam que não conseguem me tirar do sério (PC5).

Finalmente, o último aspecto salientado abordou a perspectiva do desenvolvimento das formas de ensinar e da gestão das turmas. Nesse encaminhamento, o diálogo apresentado pela Professora Colaboradora 6 é representativo sobre isso. Nesse trecho ela salienta que a forma de explicar as atividades e sempre procurar reunir o grupo para conversar foi adquirida durante sua graduação em Educação Física. Assim, é possível compreender que:

- O que eu achei interessante, primeiro porque é um jogo diferente do que a gente está acostumado e segundo que você faz não só nesse momento, mas em vários momentos, de parar, reunir as pessoas, conversar sobre algumas coisas, ouvir deles as possibilidades de alteração e tal e aí retoma pra atividade e faz isso... como você trabalha assim? Por quê?
- Eu faço primeiro porque eles são um grupo grande... isso com qualquer série... e eu penso na minha graduação, que falavam pra gente que a gente nunca fala sozinho na quadra... se o seu aluno estiver lá do outro lado ele não vai entender o que você quer... e o meu objetivo enquanto professora, eu não sou assim, eu falo isso aqui nessa escola, eu não estou aqui pra formar atleta... então eu fico muito focada na questão pedagógica (PC6).

Esses aspectos sublinhados pelos colaboradores ressaltam que há uma série de formas de agir no cotidiano do trabalho docente que apresentam como origem certas perspectivas

⁹⁸ Optamos por suprimir os nomes dos docentes apresentados por essa participante para que não houvesse o risco de identifica-la, ou reconhecer sua IES de origem e nem se referir explicitamente aos nomes referenciados, por se tratarem de figuras públicas de grande importância na história da Educação Física brasileira.

advindas de seus contextos de formação e que acabam por compor o repertório de saberes profissionais dos professores. Se, por um lado, é difícil precisar o peso e papel da formação inicial nesse processo, também não é possível dirimi-lo ou desconsiderá-lo.

É importante considerar ainda que o fato dos participantes com menor tempo de exercício profissional e menos experiências profissionais terem se reportado de forma mais frequente à formação inicial, por um lado se apresenta como uma consequência do fato de terem se formado há menos tempo e, por isso, haver um processo de fundamentação mais atual, o qual perdura de forma menos peregrina em suas memórias. Todavia, é importante considerar também que esse fato alude à possibilidade dos saberes com o passar do tempo irem se construindo através da prática profissional e, por isso, torna-se mais dificultoso apontar de fato se determinada nucleação de saberes adveio da formação inicial ou de uma outra fonte, ou se ainda é uma combinação de diferentes perspectivas sincréticas e *suis generis*. Portanto, essa possibilidade é representada pela consideração de haver durante o trabalho docente a aprendizagem da profissão e, com ela, a resignificação de saberes que são constituídos, validados e reconfigurados por meio *da, pela e na* prática pedagógica.

A terceira subcategoria, intitulada “*Saberes construídos e resignificados no desenvolvimento do trabalho docente e permeados pela aprendizagem da profissão*” permitiu que pudéssemos conceber, como aludido na ideia supracitada, que os saberes são resignificados pelas demandas, contingências, possibilidades e especificidades da prática profissional. Esse processo acaba por resignificar os saberes e reconfigurá-los de outras formas diferentes das quais haviam sido previamente estipulados. Como consequência desse processo, acontece o desenvolvimento de saberes na prática profissional, bem como é possível que ocorra de forma consolidada o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.

Portanto, uma fonte importante de saberes é aquela que se refere à própria prática profissional como eixo de fundamentação dos saberes da experiência. Nessa perspectiva, a Professora Colaboradora 1 afirmou: “*Onde eu vi? Se eu vi em algum lugar? Então a gente está mais acostumada com o professor de passar 10 perguntas e eles responderem né... aí eu jogo pra eles nessas atividades... acho que vem de mim mesmo, não sei se eu vi alguém fazendo*” (PC1). Nessa fala fica evidente haver uma dificuldade em se especificar a fonte de saber apresentada durante a descrição do episódio. Trata-se de um processo que vai se constituindo e se transformando durante a própria prática através do desenvolvimento profissional e, por não haver uma separação e delimitação explícita entre os diferentes saberes e suas fontes de aquisição, eles acabam compondo uma espécie de “reservatório” no qual o professor se abastece

para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER et al., 2013).

O diálogo apresentado pelo Professor Colaborador 2 também representa de modo interessante essa perspectiva da aprendizagem da profissão e da compreensão dos saberes oriundos das experiências no trabalho docente. Nesse sentido, ao relatar a forma com que aborda o conteúdo do atletismo, em especial à utilização de matérias em suas aulas, ele destacou:

- Essa ideia do atletismo com essas caixas de papelão, esses materiais, como é que surgiu isso?

- Olha, essa ideia é assim, eu me deparei com o que eu posso fazer... A gente vai pensando... isso aí foi na hora, a gente vai vendo o que tem e vai montando em cima disso né... o bastão é de jornal, as caixas eu procuro guardar... quando tem aqui na escola eu guardo todas porque eu sei que vou usar, pra corrida de barreiras também... aí tinham as equipes... aí no caso, na competição só fica ali quem vai competir, às vezes 4 ou 5, aí os demais que estão sentados fazem um grito de guerra... já é uma coisa que eu peço né, pra eles não ficarem muito parados! (PC2, grifo nosso).

De forma similar, a Professora Colaboradora 3, ao procurar explicitar os motivos de implementar um jogo conceitual com os alunos sobre o tema da ginástica, afirmou que a ideia de desenvolvimento dessa estratégia didática adveio de sua própria experiência na escola. Ela ainda denominou essa iniciativa de “inconsciente” ao se remeter às suas próprias experiências como fonte de formulação da referida iniciativa. Nesse sentido, ela considerou:

- Da onde surgiu essa ideia? Porque ficou uma atividade muito lúdica!

- Ah, eu acho que inconsciente a gente vai juntando uma coisa que a gente vê aqui, uma coisa que a gente vê ali, mas foi meio que da minha cabeça mesmo. Pensei num jogo de perguntas e respostas e eu pensei que como também colocar um pouco de movimento também pra não ficar aquela coisa parada... e eu pensei no desafio do movimento, utilizando as figuras... aí eu imprimi tudo... mas isso daí eu podia imprimir na escola... eu imprimi lá, mas eu que pesquisei as imagens e tal e aí eu pude levar na escola e eles imprimiram pra mim... desde que levado com antecedência eles conseguem imprimir (PC3).

Essas prerrogativas nos permite considerar que a experiência cotidiana é uma fonte não apenas de mobilização de saberes, mas atua também na validação do trabalho docente e na construção de novos saberes que fundamentam as ações profissionais. A reelaboração desse processo está sedimentada pelas experiências profissionais, por isso, elas são tão importantes na perspectiva da profissionalização, pois atuam em uma espécie de base para a docência.

O quarto aspecto, denominado de “*Saberes obtidos por fontes diversas e permeados pela busca de informações, tecnologias, livros e outros materiais didáticos*” objetivou considerar as análises dos colaboradores no que tange suas considerações à respeito de fontes diversificadas nas quais os docentes podem se apoiar para construir um repertório de saberes

vinculados às atividades práticas, domínios de conteúdos, propostas diversificadas de intervenção, metodologias de ensino inovadoras, etc. Cabem destaque de acordo com as falas dos colaboradores a consulta à livros e outros materiais didáticos, busca de informações via internet (sobretudo em alguns sites de busca e em canais de vídeo), entre outras fontes possíveis.

Um exemplo de questão a esse respeito pode ser analisado por meio da interpretação da Professora Colaboradora 3 ao frisar que tem o costume de sempre procurar na internet informações sobre o conteúdo a ser trabalhado antes de suas aulas. Ela reforçou que essa cultura de utilização da internet em seu cotidiano faz parte de sua prática sendo algo sempre realizado. Assim, ela ainda salientou: *“É, eu procuro mesmo na internet, dependendo do conteúdo que eu estou trabalhando eu vou pensar numa forma diferente. Procuro na internet, procuro em livro, se tenho algum material eu vou pesquisando, mas é tudo pesquisado mesmo, não é nada que a escola tenha oferecido”* (PC3).

É importante considerar que essa participante além de ser a mais jovem do grupo pesquisado era a que apresentava menor tempo de experiência profissional em comparação com os demais. Seu pouco tempo como professora de Educação Física (quatro anos) pode ser um fator (embora não o único) que justifique o fato dessa participante ter apresentado a busca de outras fontes de aprendizagem (sobretudo a internet) de forma mais enfática em comparação com os demais, possivelmente por ainda estar construindo certas representações para seu trabalho e necessitar de fontes que permitam a ela fundamentar mais suas próprias ações. Essa característica nos leva à considerar que o menor tempo na docência e a perspectiva de experiências profissionais ainda diminutas propicia a busca por outras fontes diversificadas de construção de saberes, tendendo-se à ampliação de consultas e buscas por informações em meios como livros e outros materiais didáticos, bem como a internet.

No entanto, a busca por outras fontes de construção de saberes não foi uma perspectiva considerada apenas pelos colaboradores com menos experiências profissionais. Os docentes com mais tempo de prática profissional, embora menos enfaticamente, também consideraram importante esse tipo de fonte de saberes. Um exemplo representativo sobre essa questão se referiu à fala da Professora Colaboradora 5 com relação a busca por uma atividade prática de queimada cuja origem se referiu à um filme que essa colaboradora assistiu. De forma bastante interessante, ela descreveu esse processo:

Ah sim! Primeiro, essa atividade do ‘dodgeball’ vem de um filme que uma vez eu vi na Seção da Tarde e aí eu falei ‘pô, a queimada a gente joga sempre do mesmo jeito, vamos mudar!’. E o meu tema nos terceiros anos são jogos coletivos, porque a criança já está numa fase em que ela deixou de ser o centro das atenções no desenvolvimento de Piaget, e ela já consegue trabalhar com o outro, trabalhar em conjunto... coisas que se você fosse ver

o meu segundo ano agora e eu fosse dar uma queimada pra eles você ia ver o caos que iria ser... não ia sair. Começa a sair no segundo ano a iniciação muito simples (...). E aí, o que acontece, o jogo vai ficando fácil. Então eu dou queimada invertida, dou queimada dos cones que eles têm que botar o conezinho e proteger, pra trabalhar esse movimento lateral que a gente usa no handebol... pensando nesse desenvolvimento futuro pensando numa iniciação esportiva. E o primeiro esporte que o quarto ano trabalha que entra dentro do Estado é o handebol, essa questão do arremesso no gol é o prioritário, esse movimento de lançamento, que depois vamos usar para um passe no basquete, para um passe no saque por cima do vôlei. Então eu preciso que a criança entenda esse movimento do arremesso por cima do ombro... então esse é o porquê da queimada... a queimada é... variar os tipos de queimada. E uma das coisas que esse jogo me chamou muita a atenção é que ele não tem árbitro... ele se baseia na honestidade dos participantes... por isso que você vê que as crianças já sabem, eles vão saindo eu nem preciso falar... se eu peguei a bola no ar o outro já sai (PC5).

O trecho apresentado pela Professora Colaboradora 5 ilustra a dinamicidade com que os saberes docentes são caracterizados de forma que uma atividade oriunda de um filme fez com que ela pensasse em outras maneiras de trabalho com o mesmo tema e conteúdo, no caso, o jogo de queimada. Não se trata apenas de uma ação espontânea de assistir ao filme e transpor a vivência apresentada para sua aula. A análise dessa colaboradora demonstra claramente que existe uma lógica de pensamento e ação que fundamenta seu trabalho e que, ao haver essa perspectiva clara e coerente, as fontes diversas (tais como o filme assistido) acabam por compor e integrar juntamente com outros meios seu repertório de práticas, permitindo com que novas configurações para seu trabalho sejam construídas de forma processual e reflexiva.

Foi também alvo de análise dos colaboradores o fato de que a busca por outras fontes não se apresenta apenas como uma perspectiva unidirecional. Assim, podemos dividir essa procura por fontes de saberes em dois meios: o primeiro se refere à necessidade de se ater à uma solicitação específica, ou seja, a partir da demanda de se abordar determinado conteúdo ou atividade em uma aula o professor passa a investigar diferentes fontes tais como livros e a internet para suprir a essa contingência pontual e, a partir disso, construir um repertório que poderá ser utilizado em outros momentos. Todavia, existe também uma outra forma mais contínua de busca de outras fontes que consiste na prática de sempre que possível ter a iniciativa de procura de novas formas de se abordar certas perspectivas no trabalho docente, independente de se haver essa necessidade mais pontual ou não. Essa segunda perspectiva foi assinalada, por exemplo, pela Professora Colaboradora 6 que apontou que sempre busca por novas fontes de saberes não importa se já domina ou não os conteúdos. Ela ainda considerou:

Do nada [risos]... eu tenho muitas dificuldades pra trabalhar com os conteúdos... não parece né? Mas vários... Dança eu tenho dificuldade, ginástica eu tenho dificuldade, lutas eu tenho dificuldade [risos]... Eu tenho

dificuldade! Por isso que eu sempre pego as aulas, estudo fora... então assim, um professor tem uma atividade e fala que fez assim... essa do pneu eu aprendi no youtube! Então eu vou procurando... eu vou procurando... tem muitos professores que tem as atividades, mas assim, a pessoa não segue uma lógica... então tá bom, eu vou lá, eu lembro que na faculdade eu tive lutas de média, de longa e de curta distância... esse aqui vai pra média, esse vai pra curta e esse vai pra longa... é... aí eu vou organizando em torno disso... eu vou adaptando... e também quando eu estava na graduação eu não era da área... eu caí de gaiato... eu era da música... então quando eu cheguei pra fazer Educação Física, eu não tinha muita vivência com os conteúdos da cultura corporal... então como eu queria ir pra escola desde que eu entrei no meu primeiro dia de aula, então eu comecei a montar o meu diário de campo... então eu tenho atividades que os meus professores passavam tudo anotado! Então eu fiz... eu sabia que desde o meu primeiro dia de aula eu seria professora! Então eu montei o meu diário de campo... eu terminei a minha graduação, primeiro a licenciatura e aí eu comecei a fazer o curso de especialização... a mesma coisa... fiz a pós na área da Educação Física escolar... ia pra aula e levava diário e anotava tudo... um amigo falava que tinha um livro eu ia lá e comprava... então eu invisto muito nas minhas aulas... então eu comprei muita coisa... eu vou procurando, vou procurando... se eu sei que tem um professor bom na escola tal eu vou lá e pergunto: ‘eu vi que você dá uma aula de lutas legal, você pode me contar o que você fez?’. Eu não tenho vergonha de falar... pergunto, eu vou... e eu vou trocando, eu falo que fiz uma aula de lutas assim, assim, assim... então eu troco muita aula... quando eu faço formação as professoras ficam loucas porque eles querem falar dos temas e eu fico dando aula, contando que fiz isso... aí alguém dá aula de ginástica e fala da brincadeira da borboletinha... e eu vou aprendendo... eu vou atrás de quem sabe (PC6).

Consideramos esse trecho apresentado pela Professora Colaboradora 6 muito representativo sobre esse processo de composição de saberes. Nele, essa participante demonstra em um primeiro momento que possui dificuldades para se trabalhar determinados conteúdos. Por esse motivo, ela salientou buscar diferentes fontes para fundamentar seu trabalho, a exemplo do vídeo assistido para se trabalhar com as lutas, por exemplo. No entanto, a narrativa dessa docente também destaca o processo biográfico da constituição dos saberes à medida que demonstra claramente sua pluralidade, diversidade e heterogeneidade. Além disso, há a apresentação da obtenção de saberes através de diferentes fontes de aquisição que se compõem e inter-relacionam, a exemplo da importância dada aos cursos de formação (inicial e continuado destacados), à aprendizagem na própria prática profissional e sua necessidade de sempre buscar desenvolver-se profissionalmente.

Por fim, a quinta e última subcategoria foi classificada como “*Saberes advindos do ecletismo de fundamentações teóricas e contextualizados pelo desenvolvimento do trabalho docente*”. Nesse item, procuramos ilustrar algumas questões concernentes ao fato dos professores se reportarem ao conjunto de saberes que possuem e que são fundamentados por diferentes perspectivas teóricas e conceituais. Esses saberes referentes aos aspectos conceituais

são apresentados como forma de fundamentação das ações profissionais e estão arraigados às demandas e contingências da prática sendo, portanto, por ela validados.

Um exemplo nesse sentido foi relatado pela Professora Colaboradora 5. Para essa participante, ao longo de sua prática profissional ela foi se apropriando de diferentes matrizes teóricas, fato que a levou a afirmar que não se encaixa em nenhuma corrente específica, mas busca se apropriar de diferentes perspectivas de acordo com suas ações. Como forma de exemplificação ela salientou usar uma determinada abordagem (vinculada à psicomotricidade) ao sentir a necessidade do desenvolvimento dos alunos nesse sentido. Ela salientou:

Esse segundo ano, durante um tempo eu acho que eu não acreditei... mas eu tenho sentido muita necessidade dessa questão da psicomotricidade... os alunos de primeiro ano e da Educação Infantil que não conseguem fazer nada... na outra escola eu dava aula pra Educação Infantil e primeiro ano e aí ia... e eu vejo a diferença da criança que foi trabalhada essa questão motora na Educação Infantil... com objetivo sabe... não é ir no parquinho brincar... é vivenciar isso mais vezes, corda, objetos, pra cima, pra baixo, ziguezague, tudo (PC5).

Essa colaboradora ponderou ao longo de sua fala que não apresenta qualquer vinculação formalizada com a aderência explícita à essa abordagem teórica, no caso, a psicomotricidade. Contudo, ela afirmou ter estudo sobre o tema a ponto de conseguir discernir de acordo com sua perspectiva, quando deve desenvolver um trabalho mais orientado sobre esse viés e quando deve seguir alguma outra forma orientadora de seu trabalho. Nesse caso, podemos observar que as contingências e demandas sob as quais os professores estão submetidos desempenham uma importância centralizadora em suas formas de fundamentar seu próprio trabalho embora, em linhas gerais, suas ações não sejam inteiramente pautadas em apenas uma perspectiva teórica. De acordo com Tardif (2012a) essa configuração assinala que o ecletismo de fundamentações teóricas preconizados pelos docentes tem como objetivo atender à coerência pragmática que reveste suas ações profissionais, em detrimento do delineamento conceitual próprio do campo acadêmico.

Outra fala que simboliza a perspectiva da coerência pragmática orientadora dos saberes docentes foi fornecido pela Professora Colaboradora 6. Essa participante procurou assinalar que de acordo com sua necessidade, utiliza diferentes referenciais teóricos que compõem e fundamentam suas próprias ações na escola. Assim, segundo essa docente, boa parte do trabalho de busca e fundamentação de ações está alinhado com a necessidade de se angariar repertórios de atividades para as diferentes manifestações oriundas da cultura corporal de movimento de forma que diferentes correntes teóricas podem contribuir com esse processo. Para ela:

É, dá um pouquinho de dificuldade sim, porque geralmente difícil... você tende a trabalhar com aquilo que é mais comum na sua rotina. Então assim, como

*eu gosto de trabalhar os conteúdos da cultura corporal, eu não posso privilegiar um aluno e deixar os outros sem... então o que eu acabo fazendo, eu trago, mesmo que eu não saiba eu vou atrás, eu pergunto, tinha o pessoal do PIBID de dança e eu perguntava como que fazia tal coisa... pra ter mais repertório. Eu falo, **a minha graduação eu tive mais conceitos, mais as coisas teóricas mesmo do que a prática... e eu não condeno isso... quando eu saí de lá eu saí xingando... mas hoje eu agradeço por ter tido aquilo**, porque se eu sei o conteúdo eu sei conduzir a aula pra uma outra teoria. Eu sei que essa minha aula eu usei mais a psicomotricidade... eu tenho consciência de qual teoria foi a minha aula... eu não defendo... **eu não sigo uma teoria só, mas eu gosto de fazer várias**, tem horas que eu preciso ser um pouquinho desenvolvimentista? Sim! Você pode variar... tem hora que precisa ser psicomotricista? Sim! Tem horas que eu trabalho mais a questão crítica, que eu sou mais crítico-superadora? Sim! Eu dou essa variação... por exemplo, vai ter greve semana que vem e teve aluno que veio me questionar porque eu não vou dar aula... aí eu fui e conversei com os meus alunos... aí eu abri, eu falei 'porque olha, a gente está trabalhando, mas a gente tem esse problema aqui, nós professores nós trabalhamos, nós levamos trabalho pra casa, poxa, o papai de vocês não trabalha? Então, aqui é o meu trabalho'... 'ah, eu achei que a senhora só brincava professora'... então eu acabo, eu sempre explico para o aluno o crítico... eu fui pro lado superador... mas aí eu tenho que **eu acabo passando por tudo, eu não posso falar que eu estou sempre seguindo tal teoria...** então se um professor ele segue 100% uma teoria eu vou chamar de mentiroso... 'como? Me ensina?' (PC6, grifo nosso).*

Como conclusão, apoiado em nosso quadro teórico-conceitual, consideramos que os participantes demonstraram um ecletismo de perspectivas que fundamentam suas ações profissionais, as quais compõem um amplo repertório de saberes sedimentados em suas práticas. Há diferentes fontes as quais esses saberes se originam, sendo que os cursos de formação, os materiais e outros meios didáticos e as vivências profissionais diversas centralizaram-se como os mais explicitados. No entanto, cabe destaque ao papel central das experiências docentes e dos saberes da experiência por propiciarem a compreensão das ações práticas e permitirem o desenvolvimento de saberes fortemente alicerçados no próprio trabalho docente.

7.2.2 A aprendizagem do trabalho durante o próprio trabalho

Nessa segunda categoria vinculada às questões do *habitus*, reflexividade e desenvolvimento profissional focalizamos as análises nas considerações dos participantes com relação à importância do trabalho docente como forma de aprendizagem sobre a prática profissional. Nesse sentido, de acordo com as análises empreendidas, podemos considerar que a prática pedagógica dos professores, por meio dos diferentes motes do saber da experiência, sedimenta um processo de construção e fundamentação de saberes oriundos da própria prática.

Sendo assim, parte representativa da compreensão do trabalho docente advém do processo de vivência da própria prática profissional por meio de ações reflexivas e das experiências que geram novas formas de compreensão sobre as ações e, conseqüentemente, novas possibilidades de reconstrução dos saberes dos professores.

Podemos considerar a prática profissional como *lócus* produtor de saberes à medida que as vivências cotidianas dos docentes dentro do campo educativo possibilitam a aprendizagem do trabalho durante a realização das ações profissionais no próprio trabalho. Dessa forma, o *habitus* profissional dos professores não é apenas constituído na socialização primária ou durante o curso de formação inicial, por exemplo, mas perpassa as vivências práticas no desenvolvimento da profissão, tendo os primeiros anos de prática profissional uma importância crucial nesse processo.

Assim, segundo a análise de conteúdo desenvolvida, emergiram quatro subcategorias desse processo. A primeira foi intitulada de “*A aprendizagem da profissão ao longo do tempo*”. A segunda foi denominada de “*Transformações repentinas no desenvolvimento das ações durante o trabalho docente*”. A terceira subcategoria, por sua vez, foi representada pelo “*Conhecimento dos alunos e do contexto como parte do processo de aprendizagem do trabalho*”. O último tópico, por fim, teve como caracterização o seguinte nome: “*A aula como espaço de experimentação: da tentativa e erro à reflexão sobre a prática*”. Analisaremos brevemente cada um deles a seguir.

Na subcategoria “*Aprendizagem da profissão ao longo do tempo*” procuramos elencar algumas perspectivas aludidas pelos professores colaboradores com relação ao fato deles terem relatado por diversas vezes que boa parte de suas práticas foram sendo aprendidas durante os processos de intervenção profissional na escola. O trabalho docente opera não apenas como uma fonte importante de desenvolvimento de saberes mas também no que se refere a aprendizagem da profissão.

Em linhas gerais, como discutimos anteriormente, é particularmente difícil para o professor precisar com clareza a fonte de um determinado saber ou conjunto de saberes. Todavia, muitas vezes, ao invés de especificar um determinado contexto, os docentes acabam por se referir de forma a enfatizar os processos de socialização terciária, isto é, as experiências profissionais como *lócus* de aprendizagem das questões observadas e refletidas durante o encaminhamento da estratégia de Análise das Práticas na qual eles foram submetidos. Conforme analisamos, existe um processo que varia de acordo com cada profissional no que se refere à aprendizagem da profissão e seus diferentes momentos, perpassando desde a entrada na carreira, até sua finalização. Apesar de ser um processo individual e biográfico, alguns

encaminhamentos podem ser considerados semelhantes, embora devemos desconsiderar a ideia de se progredir na carreira ou atingir determinadas etapas e fases predeterminadas, completadas linearmente, uma vez que na constituição da profissionalidade existe uma dinamicidade muito maior perpassada por esse processo (HARGREAVES; FULLAN, 2012; 1992; IMBERNÓN, 2011; MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1999b; 1992; HUBERMAN, 1995; 1992).

A análise desse processo se referiu, muitas vezes, à aprendizagem ao longo do tempo referente aos conteúdos da cultura corporal de movimento. Em outros momentos, os participantes destacaram mais a aprendizagem de estratégias e procedimentos didáticos e pedagógicos aprendidos com o passar do tempo. Um exemplo ilustrativo desse encaminhamento pode ser compreendido pela fala da Professora Colaboradora 1, ao se referir sobre a aprendizagem de certos conteúdos vinculados ao tema da dança. Ela ressaltou:

Então, eu acho que eu fui aprendendo durante os anos né? Se você pegasse no primeiro ano eu estava um pouco confusa né? Aprendendo ainda... tenho facilidade de guardar as coisas... então eu acho que eu fui aprendendo em si... porque na apostila só vem o hip hop e o samba. O hip hop no primeiro bimestre e o samba vem no terceiro... então pra não ficar só nesses dois... aí não vem do currículo, não vem de nada, eu que gosto de acrescentar outros, pra eles conhecerem (PF 1).

Essa perspectiva demonstra que ao longo de seus anos de experiência como professora de Educação Física essa participante aprendeu, entre outras coisas, o domínio de uma diversidade de aspectos referentes aos conteúdos da cultura corporal de movimento em si, mais precisamente no exemplo oferecido, sobre a dança. Essa mesma colaboradora frisou, em outro momento de sua Autoconfrontação, uma forma na qual ela aprendeu a desenvolver melhor a atividade observada, vinculada à um jogo de futebol no qual a Professora Colaboradora 1 chamava alguns alunos ao centro da quadra para disputar uma bola em uma jogada e assim sucessivamente. Nesse contexto, ela relatou:

Isso é uma coisa, porque às vezes eu chamo o mesmo número várias vezes e esqueço do outro... e eles ficam cobrando... até antes eu fazia assim, rolava a bola, a bola ia pra qualquer lugar e aí eles iam... aí eu achei que a bola parada era melhor, mas às vezes vai todo mundo em cima da bola... eles deveriam dividir né? Um ir na bola e tocar... foi onde um aluno quebrou o dente né? Mas acontece! Os números são aleatórios! O que eu faço? Não sei se você percebeu, eu coloco os números ímpares nos meninos e os números pares nas meninas... aí eu peço pra sentar os meninos de um lado e as meninas depois... quando eu separo os alunos eu dei números ímpares para eles, então, 1, 3, 5, 7, e pra elas os pares... então eu sei que quando eu chamar só ímpar só vai menino e quando eu chamar só meninas eu deixo elas participarem só elas... quando eu chamo misto eles vão sempre chegar na bola primeiro... e eles sempre vão empurrar porque eles querem ganhar... mas teve momentos mistos também, eu chamo misto... Mas às vezes chamo só os meninos, depois só as meninas... depende (PC1).

Nesse exemplo, a Professora Colaboradora 1 relatou que tem utilizado essa atividade dos números no jogo de futebol há um bom tempo. No entanto, com o passar do tempo e das experiências advindas da implementação dessa atividade na prática profissional ela passou a desenvolver certas adaptações provenientes de suas reflexões. Percebe-se que a participante ainda considera que a atividade apresenta falhas (a exemplo de todos irem na bola ao mesmo tempo), o que demonstra que novas adaptações podem vir a acontecer resultantes de seu processo de análise sobre sua própria prática (e talvez no qual a estratégia de Autoconfrontação pode ter contribuído).

Existe, de acordo com os relatos de alguns participantes, um processo de mudança de hábitos e rotinas ao longo do desenvolvimento do trabalho docente, ou seja, com o passar do tempo, eles passaram a agir de modo diferente em algum aspectos. A Professora Colaboradora 3, por exemplo, frisou que suas experiências profissionais à levou a procurar utilizar outros ambientes para se explicar as atividades, uma vez que em sua opinião, a quadra disponibilizada não favorece o processo de ensino de suas aulas, por conta do barulho, acústica, dispersão dos alunos, entre outros. Nesse sentido, ela considerou:

O fato de eu usar a sala vem da minha prática na escola, porque eu poderia leva-los pra quadra e conversar lá, não necessariamente poderia ser o ambiente sala de aula, mas como eu disse, é por questão de facilitar o processo, porque na quadra lá, como é uma quadra que não favorece, então eu procuro utilizar bastante a sala pra esses momentos de conversa... que se torna mais fácil... porque na quadra é muito difícil... e eu tenho o hábito de falar muito, pelo menos eu tinha... acho que ainda falo muito durante as aulas, de parar e conversar com eles... e aí, quando eu fui dar aula nessa escola foi uma dificuldade que eu tive... até o meu segundo ano lá, eu ainda tento bater na tecla às vezes porque tem situação que eu preciso parar e fazer, mas é bem complicado (PC3).

Segundo a análise propiciada pela Professora Colaboradora 3, com o passar do tempo, ela tem percebido em seu processo de desenvolvimento profissional que tem buscado sanar uma característica que considerou necessária de ser alterada, no caso, o “hábito de falar muito”. Segundo ela, no início de sua carreira ela costumava passar longos períodos das aulas conversando com os alunos, o que diminuía consideravelmente o tempo de atividade deles. Com o passar do tempo e a constatação desse comportamento por si mesma, ela afirmou ter procurado diminuir o tempo de fala. A opção pela explicação em sala de aula se dá justamente para buscar otimizar o tempo destinado ao início da aula e introdução ao tema abordado.

Ainda com relação ao processo de explicação das atividades, essa mesma colaboradora salientou que sempre procurou dialogar com os alunos durante suas ações profissionais, não

apenas no início da aula, mas em diversos momentos. Ela ressaltou que essa forma de atuação advém de suas próprias experiências profissionais, conforme observado no diálogo abaixo:

- Durante as aulas você costuma fazer isso bastante? Parar, juntar os alunos na arquibancada... parece até que é cultural eles já chegam e sentam lá... lógico que tem os que dispersam, mas eles vão ali pra aquele cantinho da arquibancada. Havia uma explicação, faz a atividade, depois volta. Como que foi construído assim essa organização mesmo das aulas práticas? (PESQUISADOR).

- Ah, é... muito assim vem da minha experiência, durante as aulas. Eu comecei a perceber que durante o começo do ano, se eu já sempre combinasse com eles uma rotina pra aula, isso daria mais certo e não ia perder tanto tempo chamando a atenção, pedindo pra eles sentarem. Por exemplo, eles já sabem o lugar, de fato eles já sabem que aquele é o nosso lado da aula, o outro professor utiliza um lado, a gente o outro. Então eu já combino que quem quiser tomar água vai e aí já senta pra gente conversar sobre a aula... ou se já foi explicado em sala, se a gente já conversou eu só reorganizo eles ali, se tem que dividir time, alguma coisa, ou não, arrumar alguma coisa, pra depois a gente começar. Então eles já estão acostumados, porque foi algo que eu construí junto com eles... eles percebendo que assim seria mais fácil pra rotina da aula (PC3).

Outra análise apresentada por uma participante com muito mais tempo de profissão, no caso, a Professora Colaboradora 5, também se consolida como uma representação importante da visão processual de aprendizagem das dinâmicas profissionais durante as vivências e experiências nas escolas como professora de Educação Física. Nesse sentido, essa participante não conseguiu precisar as razões para se agir de uma determinada forma na prática profissional, mas relatou que suas ações advém de suas próprias experiências, sobretudo aquelas realizadas em contexto adversos:

Mas eu acho que isso da formação muito sabe... e assim, da prática né? Com 24 anos eu estava dando aula na periferia, em uma favela... e aí a criança ficava lá o tempo contrário da escola, então a gente trabalhava com esporte, com lazer, com recreação, para essas crianças terem uma atividade no turno contrário... e aí eu acho que eu fui aprendendo com a prática (...). E a gente vai aprendendo né? O que funciona e o que não funciona (PC5).

A Professora Colaboradora 5, em outro momento de sua fala, também se reportou às experiências profissionais como elemento central de aprendizagem da profissão. Ao comentar sobre a forma com a qual ela considera ser a mais assertiva para se relacionar com as crianças, ela disse que procura sempre ouvir, falar baixo e abaixar para dialogar com os alunos, fato gravado algumas vezes nos vídeos. Assim, ao comentar sobre como ela aprendeu a agir assim, ela afirmou: “*Eu acho que eu aprendi essas coisas no dia-a-dia. Eu tive um professor que falava pra sempre por todo mundo na nossa frente, mas eu acho que foi também do dia-a-dia, dessa coisa da vivência... eu falo pra sentar, ou ficar em roda, mas eu quero ver o rosto de todos*” (PC5).

Finalmente, consideramos que a Professora Colaboradora 6 também se referiu às suas experiências profissionais como elemento determinante para a aprendizagem da profissão. Nesse sentido, essa participante analisou um episódio marcante de sua história a partir da análise em vídeo na qual salientou a importância de manter um relacionamento assertivo e respeitoso com os estudantes. Ela admitiu ainda ter sofrido com a forma com que agia no início de sua prática profissional, considerando-se muito rigorosa e que tem aprendido a lidar de forma mais adequada com suas próprias crenças ao longo do tempo:

Quando eu comecei a dar aula eu tinha aluno que morria de medo de mim... um dia eu fui no shopping e um menino que era meu aluno me viu e entrou de baixo da mesa da área de alimentação. Eu pensei: 'essa é a professora que eu estou sendo'. Então depois disso eu comecei a me soltar mais enquanto professora... quando a gente se forma a gente fica muito perdida, comecei a me soltar um pouco mais, a brincar um pouco mais, comecei a conversar um pouco mais... eu comecei a mandar menos... antes eu mandava mais... antes eu punia mais... eu puno sim... quando eu preciso... tem aluno que realmente apronta... mas às vezes qualquer coisa eu falava pra eles sentarem... hoje eu consigo não fazer mais isso (PC6).

Segundo a análise da Professora Colaboradora 6 o episódio descrito trata-se de um acontecimento charneira (JOSSO, 2004), ao marcar uma mudança de postura e comportamento a qual foi, paulatinamente, implementada na prática. Portanto, esse processo de aprendizagem e desenvolvimento no próprio trabalho, de acordo com nossas análises, pode ser desenvolvido em duas perspectivas: a partir de algum acontecimento específico marcante ou então com o passar do tempo e os processos reflexivos assinalados pelas próprias ações docentes. Em ambos os casos exige-se uma transformação do *habitus* para sua consolidação efetiva.

Com relação às “*Transformações repentinas no desenvolvimento das ações durante o trabalho docente*” foi possível compreender que parte da aprendizagem durante a prática profissional dos professores não se dá apenas na descrição de um movimento processual desenvolvido ao longo do tempo. Assim como pontua Schön (2000), o processo reflexivo durante as ações traz respostas espontâneas às rotinas que após implementadas e validadas pelo contexto podem ser incorporadas aos processos cognitivos e, assim, transformar essas mesmas ações. Perrenoud (2002) salienta que esse processo de reflexão *na* ação formulado por Schön contém na verdade elementos de reflexão *sobre* a ação também, pois nem tudo pode ser modificado no exato momento da prática em si mas, a partir de análises iniciadas no momento de realização das ações, pode haver um processo de amadurecimento e de transformação em um outro momento posterior.

Essas perspectivas puderam ser encontradas durante parte das análises das Autoconfrontações Simples pelos professores colaboradores. Em alguns momentos, houve a

descrição de mudanças nas ações desenvolvidas durante a realização do trabalho docente. Em outras, embora as reflexões foram originárias no momento de realização das ações, elas acabaram sendo implementadas em outros momentos, descritos por meio da estratégia utilizada.

Um exemplo bastante representativo sobre essa questão foi constatado em um episódio da Autoconfrontação da Professora Colaboradora 1. Especificamente, ao se analisar a implementação da atividade de esgrima, em uma aula anterior (analisada pelo relatório de campo, mas não gravada no procedimento de Análise das Práticas), essa participante havia colocado os materiais no chão para os alunos pegarem (giz) o que gerou grande aglomeração. Na aula seguinte (esta sim devidamente gravada e apresentada no episódio supracitado) a professora agiu de forma diferente e entregou os materiais individualmente para cada aluno, no momento em que todos saíam da sala de aula em direção à quadra. A descrição dessa cena simboliza o processo reflexivo desenvolvido por essa docente:

- Você achou que essa estratégia facilitou a condução da sua aula? Por quê? (PESQUISADOR).

- Facilitou, porque não aglomerava... acho que o tempo da atividade, eles já saíram com o giz, então na hora eles já estavam lá, foi só pedir pra pegar o material que já estava com eles já... tipo, melhorou o tempo e pra mim a organização... eu 'desbaguncei' um pouquinho [risos] (PC1).

- Essa mudança do que deu certo, do que não deu certo, de pensar que na próxima aula e fazer diferente... sempre foi assim, desde o início ou você foi adquirindo com o tempo a fazer esse tipo de ajuste, de alteração? Como é que é isso? (PESQUISADOR).

- Eu fui aprendendo assim... mas por personalidade eu sempre fui organizada... sempre fui assim, sempre gostei das coisas mais certinhas, mais organizadas... me cobro bastante por isso (PC1).

Esse trecho demonstra o processo reflexivo que existiu durante a ação da Professora Colaboradora 1. Ao se deparar com a forma de realização de uma atividade que não foi a mais adequada segundo sua própria opinião ela imediatamente passou a repensar em outras possibilidades de transformação. No entanto, ela não alterou nada durante a ação desenvolvida na aula correspondente. A modificação veio à tona na aula seguinte, com outra turma, mas cujo conteúdo permaneceu o mesmo. Essa participante não soube precisar porque modificou a forma de entrega do giz aos alunos, mas considerou que essa alteração, advinda de sua reflexão interna, contribuiu para com o melhor andamento da aula. Houve um processo de aprendizagem de uma dinâmica específica durante a realização do próprio trabalho com os alunos.

Outro exemplo de alteração das dinâmicas específicas das práticas apresentadas por meio da Autoconfrontação se deu em uma fala do Professor Colaborador 2. Ao descrever o processo de escolha dos times para uma atividade prática de um jogo (“pique-bandeira”) ele salientou a importância que busca dar ao fato evitar o processo de exclusão dos alunos. Para

isso, ele disse criar diferentes estratégias, as quais muitas vezes são elaboradas durante o momento de realização das aulas. Assim, esse participante ressaltou:

*Escolha de time é assim, quando são crianças mais novas né, às vezes fica com aquela coisa, pra evitar aquele constrangimento do último mesmo... mas aí também é uma, sei lá, uma coisa mais variada, divertida de fazer uma coisa que podia ser chata ficar menos chata... fica mais divertida, tá brincando, a gente coloca uma brincadeira que tem até no caderninho né que fala da 'salada mista' pra escolher aí tem beijo, abraço, aperto de mão... **aí na hora é aquela coisa sabe quando vem assim na hora?** Aí eu falo 'ah, vamos fazer isso' e vira de costas e faz (PC2, grifo nosso).*

Houve também o destaque dado por alguns participantes com relação ao uso e implementação de vídeos como forma de transformar certas dinâmicas das ações nas atividades. Muitas vezes, por meio da utilização desse tipo de recurso pedagógico, os professores são capazes de repensar certas questões sobre suas aulas e, assim, mudar certos aspectos durante o próprio desenvolvido de suas ações. Um exemplo ilustrativo a esse respeito se referiu à fala da Professora Colaboradora 3, ao ressaltar a utilização de um vídeo para auxiliar na explicação do conteúdo de voleibol:

*Sim, eu gosto... dependendo do que eu passo, inclusive, chama muito a atenção deles e aí flui bem, eles compreendem melhor... **tem situações é claro, que às vezes você leva uma coisa pensando de um jeito e quando você vê ninguém tá prestando atenção, já é hora de mudar 'vamos sair daqui'** [risos], aí não dá certo... mas geralmente dá certo nesse sentido assim de prender um pouco a atenção deles, dependendo do que eu levo né? Tem que levar coisas que atraem um pouco (PC3, grifo nosso).*

De modo similar, o Professor Colaborador 2 também admitiu utilizar algumas vezes vídeos didáticos para se explicar os temas que está trabalhando. Em uma aula sobre lutas em que esse participante analisou um episódio, ele considerou que a partir de uma demanda específica vinculada à proposição curricular e a necessidade que ele tem encontrado para demonstrar as ações para os alunos, ele pensou em trazer um vídeo, fato que ofereceu novas perspectivas ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo esse colaborador:

*Tem... tem de lutas o karatê no sétimo ano... oitavo ano tem judô... aí retomo algumas coisas também, no judô eu tenho retomado... e tem as atividades... no judô mesmo é o confronto, tentando derrubar, então a gente vai derrubar... aí eu uso tatame, colchonetes... aí eu mostro assim os golpes né, eu mostro e aí tem os grupos né, entre os grupos com colchonetes espalhados eles vão experimentando as coisas... e eles gostam... o interessante do karatê que eu tenho usado é que no currículo fala do katá⁹⁹, então lá na apostila tem a sequência de fotos de um katá, aí eu peço pra eles olharem e fazerem... só que eles estão olhando só em fotos, aí eles não vão pegar... **aí no outro dia eu levei um computador mesmo, peguei o vídeo, aí dava play lá no grupo e***

⁹⁹ Movimentos coreografados de formas e demonstração utilizados em práticas tais como o karatê (RUFINO; DARIDO, 2015).

falava ‘olha, é isso daqui, eles estão fazendo isso agora’... então eu vou mostrando o vídeo e eles tentam reproduzir, tentam fazer, reproduzir esse katá (PC2, grifo nosso).

Tanto a utilização de recursos pedagógicos, tais como os vídeos didáticos, quanto as alterações pontuais específicas em certos elementos presentes nas práticas e que exigem um processo de reflexão do professor perpassam a ideia da aprendizagem da prática profissional durante o trabalho docente. O desenvolvimento profissional, atrelado à ideia de profissionalização requer que a aprendizagem do trabalho seja mais efetiva à medida que os processos reflexivos tornam-se mais consolidados.

O terceiro eixo de análise, intitulado “*Conhecimento dos alunos e do contexto como parte do processo de aprendizagem do trabalho*” objetivou averiguar em que medida o conhecimento do contexto de trabalho e da realidade social dos alunos se apresenta como um elemento central à aprendizagem do trabalho docente. Nesse encaminhamento, os participantes apontaram em diversos momentos de suas análises que é fundamental que se desenvolva um conhecimento específico acerca dos alunos com quem se está trabalhando, bem como do contexto no qual a escola está situada. Nesse sentido, a aprendizagem do trabalho docente é melhor construída à medida que esse processo de conhecimento das questões específicas da realidade social na qual se está vinculado é adquirido.

Um exemplo de fala elucidativo sobre esse aspecto foi apresentado pela Professora Colaboradora 1 ao especificar a forma com que desenvolveu uma atividade cooperativa com foco na inclusão, buscando valorizar um aluno com deficiência visual presente na turma. Nesse sentido, essa participante considerou:

*Eu acho que quando a gente conhece os alunos fica um pouco mais fácil... porque eu conhecia todos eles... eu já dei aula pra eles vários anos... já sei como eles são, como eles não são. Então quando você chega num lugar novo que você não conhece nada você trava um pouquinho né, **talvez você não tenha essa coisa de fazer na hora, esse improviso aí...** que nem no meu estágio que eu tive que mudar de escola né, aí é difícil... **eu acho que foi ao longo dos anos né... lógico, tem coisa que com a prática eu acho que você vai... sei lá, com a experiência? Não sei se eu posso usar essa palavra** (PC1, grifo nosso).*

Segundo essa participante, a capacidade de improvisar e desenvolver suas ações de forma qualificada requer o componente conhecimento do contexto e dos alunos como foco central do processo. Sem isso, a possibilidade de alteração nas dinâmicas profissionais torna-se diminuída. Além disso, a Professora Colaboradora 1 ainda indicou que esse processo de conseguir agir de forma mais desenvolva em suas ações se deu por meio de suas experiências

advindas da prática pedagógica, embora seja difícil precisar ao certo em que momento esse processo aconteceu.

Outro exemplo da importância da consideração do contexto de intervenção para a aprendizagem da profissão pode ser averiguado de acordo com a fala da Professora Colaboradora 3. Essa participante admitiu que algumas transformações em suas ações, especificamente no jogo de pega-pega que costuma realizar, foram originadas da necessidade de se levar em conta o contexto no qual ela está inserida profissionalmente. Assim, ela destacou:

A questão que você deve ter reparado que os pegadores estão com bolas na mão. Eu sempre faço isso no pega-pega. Foi uma estratégia que eu adotei nessa escola, porque, mais uma vez, a questão do barulho. Como é uma atividade em que os pegadores vão trocando, não é sempre o mesmo, eu deixo a bola com o pegador, pra quem visualizar de longe saber que aquele é o pegador e eu não tenho que ficar parando e falando 'olha, agora fulano é o pegador, agora cicrano'. Então eles já sabem quem tá com a bola é o pegador... às vezes eu mesma vou lá, pego a bola de um e dou pra outro e não preciso ficar gritando, falando que é uma coisa meio difícil né, aí por conta do barulho... e eu gostava de fazer às vezes deles mesmos escolher o outro pra ser pegador, então às vezes não dá porque senão eu tenho que ficar o tempo inteiro falando 'fulano, agora escolhe alguém pra ser o pegador' e isso é complicado no meio do barulho... então às vezes eu mesmo pego a bola e passo pro outro... então o outro que viu lá de longe já sabe que ele que é o pegador, por isso que eu utilizo da bola como um recurso (PC3).

A consideração dos materiais e do espaço disponíveis para as aulas também é um elemento central na compreensão das ações a serem realizadas e que denotam a aprendizagem do trabalho durante a própria prática profissional. O Professor Colaborador 4, ao explicar o processo de planejamento de suas aulas, apontou: *“quando eu vou pensar numa aula, numa atividade eu conto com tudo isso. Eu sei o material que tem guardado no quartinho, geralmente eu já preparei o espaço, essas coisas. São muitos anos de preparação e muitos anos também na escola, então a gente já tem experiência”* (PC4). Esse trecho destaca a importância da consideração dos materiais e do espaço disponível como elemento estruturador das práticas profissionais.

Houve o destaque também para o fato de muitos professores adquirirem o conhecimento das turmas durante um processo de vários anos de convivência. Alguns participantes admitiram trabalhar com os mesmos alunos em diferentes séries de escolarização, muitas vezes por três ou quatro anos, por exemplo. Nesse sentido, a Professora Colaboradora 5 ressaltou:

Claro, tem que conhecer... com 2 ou 3 anos juntos eu já conheço eles... aí tem que dividir, ver quem vai com quem... porque tem criança que é o centro do conflito... eu tenho 2 que hoje a professora falou assim 'eu não sei o que eu faço com essa pessoa'... ele passou o dia todo e não fez nada! Aí isso não vai refletir aqui na atividade também? É uma criança que ninguém vai querer fazer par, porque ele não ajuda, ele é encrenqueiro... e aí aparece o conflito

também... então às vezes tem alguns que eu falo ‘vem cá que você vai me ajudar’, porque tem tanto conflito... então eu faço isso (PC5).

Ainda nessa mesma perspectiva a Professora Colaboradora 6 também admitiu que a compreensão sobre a realidade do contexto e dos alunos é adquirida com o passar do tempo e a convivência diária. Assim, aprender sobre o próprio trabalho é, em partes, conhecer os alunos com quem se interage, demonstrando que a docência é uma profissão com forte vínculo interacional (TARDIF; LESSARD, 2014; 1999). Essa colaboradora destacou a necessidade de se desenvolver um processo de “conquista” dos alunos no sentido de fazer com que eles valorizem as ações profissionais dos professores. Ela ainda apontou:

Essa era uma turma que não era minha. Eles foram começar a ser meus em agosto... então o que aconteceu, eu comecei a colocar esse ritmo de trabalho porque eles só tinham o ‘rola bola’ e quando eu comecei a trabalhar com os conteúdos certinhos, a aula com as atividades, eles sabiam como eu era então assim, foi uma turma que eu conquistei muito rápido... e como eu conquistei muito fácil e sabia, eu confiei neles... porque eu falo pra eles que eu confio neles... eu confio mas eles também têm que confiar... tem que ter a troca, a reciprocidade... então eles sabiam o que estavam fazendo e aqui eu conseguia dar uma atenção mais individualizada... igual, agora no começo do ano são turmas novas... as pessoas mais novas eu demoro um pouquinho pra deixar uma aula em circuito... porque eu quero, eu fico um pouco mais em cima, até eles acostumarem mais comigo... mas quando eles já estão acostumados comigo eu não tenho muito problema, então eu (...) eu tenho conflito, mas eu consigo conduzir as aulas, porque eu deixo os alunos também saberem até onde eles podem ir e eu abro a roda no final pra perguntar as dificuldades. Aí um fala ‘ah, o fulano fez isso’... eu vou e converso também com o aluno, não deixo só eles abertos fazendo o que quer (PC6).

Nesse sentido, podemos considerar que o conhecimento do contexto, vinculado à realidade da escola em que se trabalha, bem como as condições físicas e materiais do espaço, além das características e especificidades dos alunos são elementos muito importantes para a compreensão do trabalho docente. Trata-se de um processo que é adquirido com o passar e o decorrer do desenvolvimento profissional, tendo no tempo um fator determinante para sua concretização (HARGREAVES; FULLAN, 2012; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; HARGREAVES, 1994; SHULMAN, 1987b; 1983). A temporalidade na construção dos saberes docentes demonstra que a aprendizagem da profissão é adquirida ao longo do desenvolvimento profissional por meio da interação com o contexto e com os alunos.

Finalmente, a última subcategoria, intitulada “*A aula como espaço de experimentação: da tentativa e erro à reflexão sobre a prática*”, teve como intenção apresentar algumas considerações dos docentes colaboradores com relação às possibilidades aludidas pelo processo de investigação sobre a própria prática, mais especificamente, na experimentação de diferentes estratégias tendo em vista o desenvolvimento das ações profissionais. Nesse sentido, embora

de forma menos enfática, alguns professores apresentaram considerações que demonstram que o espaço da sala de aula é muitas vezes compreendido, em linguagem figurada, como uma espécie de “laboratório” de práticas profissionais, isto é, um local de experimentação de diferentes estratégias. Essa configuração não é necessariamente proveniente de algum tipo de reflexão mais sistematizada sobre a própria prática, mas também se constitui a partir do processo de tentativa e erro e experimentações diversas nas quais os professores lançam mão tendo e vista atingir aos seus objetivos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, entendemos que o espaço da sala de aula, além dos condicionais sociais e culturais que o rege está vinculado à toda a perspectiva de interação e de consolidação da prática profissional como um todo. Um dos elementos se refere às tentativas utilizadas pelos docentes para buscar desenvolver suas ações. Essa assertiva é assegurada por estratégias de experimentação de atividades, modificação nas ações, transformações diversas na lógica das práticas, entre outras questões adjacentes.

Esse processo de experimentação de diferentes estratégias ao longo da prática profissional não é necessariamente embasado por uma perspectiva sistematizada de reflexão sobre as próprias ações, embora perpassa sempre um processo de reflexão individual e/ou coletiva. Sobre esse viés, consideramos que as modificações possíveis podem ser concernentes à uma visão baseada na tentativa e erro a qual, por sua vez, pode ser caracterizada como a experimentação de diversas estratégias oriundas de diferentes fontes e embasadas em uma amplitude de saberes, mas sem muita preocupação com processos de fundamentação mais estabelecidos. Apesar de serem provenientes de uma forma de reflexão, esse processo é baseado na modificação de atividades habituais de modo mais espontâneo e sem muitas preocupações com a sistematização de uma lógica de ação mais robusta. Trata-se, na consideração de Schön (1994), de um processo perigoso que pode caminhar no sentido de promover a “antítese” na construção dos conhecimentos profissionais, pois não é alicerçado na lógica da Epistemologia da Prática Profissional baseada na racionalidade prática.

Um exemplo de consideração que retrata a característica de se pensar a aula como um espaço de experimentação foi apresentado pelo Professor Colaborador 2. Ao analisar a forma com que ele ensinou uma atividade de luta presente em um episódio da Autoconfrontação, esse participante admitiu que procurou ir modificando suas ações, tentando acrescentar estratégias que pudessem favorecer o aprendizado dos alunos. Assim, ele salientou:

- Mas isso foi com a sua experiência ou está no currículo? Como que é isso? (PESQUISADOR).

- Os nomes dos golpes estão lá, eu vi lá... nunca fiz karatê... só tem um trecho lá que tem o nome do chute... aí eu comecei a tentar criar atividades

brincando com aquilo... como passar isso que a gente estava fazendo? Aí fui criando... aí eles juntam em grupo, cada um pega uma cadeira e vai no grupo lá pra ir experimentando... e dentro desse grupo nessa aula, deu tempo de experimentar, um experimentou, eles experimentaram... vou passando de grupo e grupo para eles corrigirem, explicar de novo alguma coisa... quando dá tempo na própria aula, naquele grupo, eu passo já uma avaliação... eu falo 'você, vem aqui, mostra o Mae-geri'... aí eles não podem falar nada e fazem... aí vai o outro, faz também, e aí nessa brincadeira a gente já vai avaliando também (PC2).

Outro exemplo ilustrativo sobre essa questão foi apresentado pela Professora Colaboradora 3. Essa docente, ao relatar o processo de ensino da ginástica, baseado em uma episódio analisado, considerou que diferente de aulas anteriores destinadas às suas outras turmas, ela procurou nesse momento modificar a forma de trabalho dividindo os objetos a serem utilizados, no caso, a bola e o arco, para cada aluno. Em sua análise, há a explicitação dos objetivos pretendidos e da forma de trabalho com os alunos na atividade. Para essa participante:

Vamos supor que a gente deixasse uma bola pra cada um e um bambolê pra cada um e não ter que esperar o amigo, a aula ia durar 5 minutos e dali a pouco ia estar todo mundo brincando de outras coisas menos do que era pra fazer [risos]. Então, por isso que nesse dia eu escolhi fazer dessa forma... preferi fazer assim pra eu poder visualizar também eles melhor e ver as dificuldades que cada um tem e trabalhar um pouco mais especificamente o movimento da ginástica. Aí pode ser que você questione 'ah, mas só o fato deles estarem manuseando a bola, o bambolê já faz parte né?'. Mas, eu queria especificar um pouco mais, alguns giros, algumas coisas da ginástica mesmo... até porque o conteúdo era esse... então eu quis separar dessa forma pra eles fazerem mesmo e não dispersarem aleatoriamente (PC3).

O processo de experimentação vinculado às ações profissionais requer um movimento de reflexão contínua do professor. Consideramos que é necessário transformar um processo baseado em formas mais espontâneas de modificação de ações, o qual denominados de “tentativa e erro”, para uma forma mais sistematizada de reflexão sobre a prática. As diferentes estratégias ligadas à perspectiva da Análise das Práticas, a exemplo do dispositivo utilizado, apresentam possibilidades que precisam ser melhor exploradas no campo da Educação Física.

De fato, as modificações consideradas importantes pelos professores são validadas à luz de seus saberes e destinadas à atenderem às demandas e contingências de sua prática profissional. Para se concretizarem, essas transformações requerem a valorização das experiências adquiridas pelos docentes, de forma que corroboramos com Tardif (2012b) quando o autor salienta que a experiência desempenha um papel de “tribunal crítico”, no qual os saberes acabam por ser testados e validados pelo próprio profissional.

Segundo Tardif (2012b) a aprendizagem por meio da experiência perpassa três características. A primeira corresponde à sua consideração como um processo de tentativas e

erros, de titubeios e ajustes progressivos aos fatos e situações. A segunda considera que o processo experiencial não é próprio ao ensino, já que esse ofício envolve interações humanas. A terceira caracterização ressalta que as experiências vinculadas ao trabalho possuem dimensões denominadas de “identitárias” (TARDIF, 2012b). Dessa forma, enquanto parte das experiências profissionais são compostas por processos de tentativas e erros, há também a consideração das subjetividades e rotinas construídas ao longo do trabalho docente.

A transformação do “ofício sem saberes” ao “ofício feito de saberes”, analisado por Gauthier et al. (2013) subjaz o movimento de transformação da lógica de trabalho vinculada ao processo de tentativa e erro para um movimento de reflexão crítica sobre a prática tendo em vistas a profissionalização dos professores. Nesse intuito, consideramos que a sala de aula apresenta como características possibilitar um processo de experimentação aos docentes que cotidianamente intervêm na esfera da prática profissional. Todavia, é fundamental que essas experimentações estejam revestidas de processos reflexivos sobre a prática para que as transformações possam ser efetivamente colocadas em prática.

7.2.3 Desenvolvimento dos saberes para mudar e adaptar as atividades

O terceiro aspecto sobressalente de nossa análise buscou representar um elemento central de acordo com as considerações dos professores colaboradores: a importância do desenvolvimento da capacidade de mudar, adaptar e transformar as ações e atividades propostas na prática profissional. De acordo com os professores colaboradores, boa parte do trabalho desenvolvido no cotidiano profissional se refere à adaptar e transformar certas questões para que se atendam as especificidades dos contextos de intervenção, vinculados às características dos alunos, constrangimentos e limitações provocadas pelos espaços físicos e materiais disponíveis, condições de temperatura, ou mesmo adaptações nas próprias atividades advindas de processo de reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

De forma mais específica, podemos considerar que o processo de descrição e análise das atividades e práticas observadas em vídeo desperta a possibilidade da consideração de alterações nas ações para que elas possam se adequar de forma mais condizente com a realidade profissional de cada docente. Essa análise tem nas considerações do próprio professor sua fundamentação. Trata-se da reflexão crítica sobre os aspectos presentes no próprio trabalho para que seja possível adaptar e alterar parte das estruturas que regem as práticas profissionais (CLOT, 2010; 2007; 2001; PERRENOUD, 2002; 2001b; CLOT et al., 2000; SCHÖN, 2000;

1997; 1994; 1983; MARCELO GARCÍA, 1999; SMYTH et al. 1999; PÉREZ-GÓMEZ, 1995; SMYTH, 1992; ZEICHNER, 1992).

Em linhas gerais, podemos dividir as considerações dos professores colaboradores com relação ao desenvolvimento dos saberes para adaptar e transformar as atividades em dois núcleos analíticos. O primeiro foi denominado de *“Adaptações das ações específicas nas aulas a partir dos condicionantes da prática”* e procurou analisar como que determinados aspectos advindos da prática, a exemplo da falta de materiais, limitações de espaço, pouco tempo destinado às aulas, entre outras questões, acabam por interferir na prática e propiciar o processo de adaptação de certos elementos. O segundo, por sua vez, foi intitulado de *“Análise das adaptações durante o desenvolvimento das atividades e o processo de reflexão sobre a ação”* e buscou compreender como se dá o processo de adaptação das ações profissionais realizados, como salienta Perrenoud (2002), no “calor da ação”. Descreveremos brevemente cada um desses aspectos a seguir.

Com relação às *“Adaptações das ações específicas nas aulas a partir dos condicionantes da prática”*, segundo os professores colaboradores, boa parte dos planejamentos e ações desenvolvidos em aula sofre transformações oriundas de aspectos diversos, a exemplo das condições de temperatura, disponibilidade de espaços e materiais, limitações de tempo, imprevistos variados que emergem durante o desenvolvimento das ações profissionais, entre outros. Essa consideração esteve bastante presente na fala dos participantes, como é possível compreender nesse trecho retirado da análise da Professora Colaboradora 5: *“teve um dia que choveu aí eu tive que fazer um bingo de nomes. Pegamos o papel, fizemos o bingo e a professora perguntou: ‘como você conseguiu fazer isso em 40 minutos?’ . Então, essa coisa do comando, o que você tem que fazer, o que você vai modificar na sua prática”* (PC5). Essa mesma condição meteorológica esteve presente nesse fragmento de análise vinculado ao Professor Colaborador 4:

Essa adaptação já, antes de ver, é assim, porque com chuva não dá pra usar a quadra... com o que choveu ela tá toda furada... então de sol ela tem um horário que dá bem e tem horário que não dá... então pra você ficar parado fazendo atividade, um lugar é esse daí o outro é no fundo da quadra no fim da tarde... porque tem a sombra... e além de tudo aí tem a parede, que dá pra fazer o rebote (PC4).

Essas análises refletem uma perspectiva que condiciona e constrange o trabalho docente na Educação Física de forma considerável. Com efeito, devido ao fato de boa parte das ações na EF ser realizada em espaços abertos e uma vez que a maioria das escolas pesquisadas não apresentou condições mínimas para a realização das aulas em situações meteorológicas tais

como sol intenso ou chuva (a exemplo de coberturas apropriadas para as quadras), houve a necessidade da proposição de alterações nos planejamentos e transformação das práticas quando esse tipo de condição esteve presente. Segundo os participantes, a averiguação das condições do tempo e da temperatura faz parte do cotidiano profissional, especialmente quando mudanças abruptas surgem e requerem que os professores tenham rapidez na proposição de alterações prévias. Por isso, muitos docentes informaram ter alguns planos de aulas e atividades predefinidas para quando situações inesperadas acontecem (especialmente com relação à chuva).

A restrição proporcionada pela disponibilidade de material e limitações do espaço físico também acaba por condicionar e fazer com que os professores precisem modificar as atividades desenvolvidas em diversos momentos. Essas situações apresentam-se como condicionantes no momento de planejamento das aulas, uma vez que requerem a consideração explícita do professor para com os materiais disponíveis e espaço destinado às atividades, como também exigem mudanças durante o desenvolvimento da própria prática, uma vez que nem todas as circunstâncias podem ser previstas e planejadas com antecedência. Essa perspectiva pode ser conferida, por exemplo, na fala da Professora Colaboradora 1:

É, essa atividade era pra eles vivenciarem o que eu tinha falado na parte teórica. Eu pedi pra eles fazerem adaptando, mais pra eles vivenciarem, de simular a arma e um pouquinho dos movimentos, porque que nem, tem que adaptar, não tem material, o tempo hábil né, não era... tinha que fazer as espadas, mas o tempo não era suficiente... mas eu acho que a vivência, essa vivência eu quis que eles conseguissem registrar melhor a teoria. É isso! (PC1).

De acordo com a análise apresentada pela Professora Colaboradora 1, é possível compreender que a falta de material (no caso descrito, espadas para a vivência de esgrima) acabou por condicionar a forma de realização da atividade proposta. Apesar de considerar possível a adaptação dos materiais, essa colaboradora apresentou um outro problema referente aos elementos condicionantes de sua prática: as restrições de tempo para o desenvolvimento das aulas, fato que demonstra como o fator do tempo pode delimitar e alterar a forma de realização do trabalho docente (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; HARGREAVES, 1994; HARGREAVES; FULLAN, 1992; SHULMAN, 1987b).

O Professor Colaborador 4 também apresentou uma análise crítica com relação aos condicionantes proporcionados pelos problemas de infraestrutura e falta de materiais, os quais afetam não apenas o planejamento de suas aulas, mas acabam por necessitar de uma série de alterações durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ao exemplificar a forma com que propôs a implementação da atividade do jogo de base 4 com os pés, ele afirmou:

É... mas eu estou olhando aqui, não sei se você está olhando também... a quadra está limpinha, não está? Então, antes de... eu penso assim, quando eu vou pensar numa aula e tudo que é adaptação eu sei que tem um limite... limite de aprendizado, de desenvolvimento... se você quiser bater uma bola rebatida no taco, provavelmente você vai mandar pra fora do espaço... e pra mim adaptar eu falei nesse jogo, por exemplo, que bola pra fora não valia ponto, parava... eles podiam chutar pra qualquer canto, mas a bola não poderia sair da quadra... senão, por malandragem ou por esperteza seria a primeira coisa chutar a bola pra fora (PC4).

Esse mesmo colaborador, ao analisar um episódio baseado no tema da ginástica, também reforçou a importância das condições de materiais, inclusive no que tange a segurança dos alunos. Para ele, é fundamental que haja a possibilidade de todos vivenciarem as atividades agregando o interesse dos estudantes com a segurança na práticas das ações. Visando incentivar a prática do público feminino em sua aula, ele ainda descreveu uma forma de adaptação da atividade que procurou dividir os alunos entre meninos e meninas:

Só terminando aquela parte, seria a questão de recurso... a improvisação do saco de pancadas pra dar uma diferença para o pessoal. Depois eu não lembro se eu mandei essa turma de meninos subir ou não para as meninas fazerem, porque geralmente quando elas estão na presença deles... você vai fazer o rolamento e expõe o corpo e tem algumas que ficam meio assim... ou eu peço pra uma turma virar de costas, enquanto a outra turma está fazendo... e tem umas piadinhas prontas... é muito tempo fazendo isso daí né? Já sei o que pode dar errado... já estou preparado... já explico pra eles se eles subirem reto vão cair duro... então tem que fazer uma bolinha com o corpo pra rolar, entende? Porque de vez em quando acontece... e aproveito os erros pra ensinar em cima dos erros também... mas o mais importante é a segurança... o tatame, os colchonetes pra ficar bem macios... dou ideia dos acidentes que podem acontecer, com o pescoço principalmente, é isso aí (PC4).

A importância dada às condições de adaptações dos materiais para a segurança e bem estar dos alunos foi também alvo de análise da Professora Colaboradora 5. Essa participante, ao descrever uma atividade de um jogo de queimada, reforçou a valorização da existência de materiais apropriados que evitem possíveis lesões dos estudantes. Assim, ela ainda reforçou:

E aí tem umas regras, eu dei uma adaptada porque eles são pequenos... a preocupação é sempre bola muito macia, você viu que eu peguei bolas diferentes... são 5 ou 6 bolas que se joga... e é um jogo muito intenso, eles cansam muito... então tem que ter equipe esperando? Tem! No momento em que eu quero que eles comecem no quarto ano como o grupo vai se organizar... você viu que eles falaram pra juntar as bolas? Eles já estavam pensando na questão do pensamento tático, de estratégia, de posicionamento no espaço sem se preocupar muito com a técnica (PC5).

Além das restrições das condições ambientais e meteorológicas, das limitações de infraestrutura e espaço físico e da falta de materiais apropriados para as aulas, conjunturas que acabam por necessitar da capacidade de adaptação e transformação das ações por parte dos

professores, houve também a descrição da necessidade de mudanças na própria estrutura das atividades, tendo em vista atingir aos objetivos determinados pelos planejamentos. Um exemplo de análise nesse sentido se referiu à descrição do Professor Colaborador 2 com relação à adaptação realizada em uma atividade de atletismo: ao constatar que havia alguns alunos parados enquanto outros faziam a proposta do percurso de corrida assinalado, ele solicitou que se criassem torcidas para os alunos. Segundo esse participante:

Esse daí é durante a aula... se a gente vê que tá meio parado... às vezes a gente vê assim, ah, vai competir, quem vai ser o... 'quem vai competir da sua equipe?' Os demais estão lá... então, como é uma equipe pra não ficar parado a gente bota uma torcida e fica ali cantando, a gente anima também... são as coisas que a gente vai pegando aí e vai acrescentando na hora (PC2).

Em um outro episódio analisado por esse mesmo participante, também vinculado ao conteúdo de atletismo, só que agora baseado na modalidade de salto em altura, houve a descrição de algumas alterações na dinâmica de ação da própria atividade implementada. Essas mudanças se deram durante a própria realização das ações visando melhor adequá-las aos condicionantes apresentados pelo espaço de prática e interesse dos alunos. Para o Professor Colaborador 2:

Essa é interessante, porque primeiro tem a parte que todos experimentaram, começando com o salto lá em baixo, bem baixinho... começo com as caixas né, só pra manter assim bem baixo... aí depois não tinha mais e eu fui com a mão mesmo... às vezes varia um pouco né... com a caixa vai deixando sempre igual... aí depois que todo mundo experimentou, aí aquela parte final é quem consegue um pouquinho à mais... então é muito legal, porque a gente dá oportunidade pra todos, mas aqueles que são mais habilidosos, tem alguma coisa pra mostrar, deixa ele ir mostrando também né, os outros vão visualizar... e nessas aulas de atletismo eu também procuro ver pra selecionar já o pessoal para os Jogos... os Jogos Escolares... então é a oportunidade que eu tenho pra selecionar (PC2).

Essas possibilidades de alteração nas dinâmicas das atividades implementadas não são elaboradas apenas pela observação atenta do próprio professor em consonância com os condicionantes que regem sua prática. As sugestões e propostas dos próprios alunos são também um importante elemento para a transformação e adaptação das práticas observadas, como relatou a Professora Colaboradora 5:

É, são 23 anos né? E essa coisa da mudança é porque às vezes os alunos dão sugestões e você fala 'caramba, não tinha pensado nisso'... eles falam algumas coisas que às vezes você fala 'poxa, vamos ver se dá certo?'. Porque assim, eles têm medo da bola, sabe? Então, poder se proteger com a mão, quer dizer, dá uma segurança... então você vê, os pequeninhos só jogam com a mão pra frente... e às vezes se a mão queima, aquele que tem medo da bola vai ficar quietinho lá no canto, ele não vai participar... porque ele já deve ter tomado uma bolada e falado alguma coisa... e machuca, então a preocupação dele será outra... não sei quem na faculdade falou que pra jogar

queimada faz bola de meia... e eu falei 'cara, bola de meia é fedida'. Você já viu bola de meia? Ela é dura... machuca! Porque de mudar a regra é essa questão também de você trabalhar tudo isso aí (PC5).

Chama a atenção dada às condições dos materiais e da infraestrutura como elementos condicionantes das ações profissionais. Não apenas há a consideração das restrições apresentadas por esses elementos para com as condutas de planejamento das intervenções como também para com o desenvolvimento das práticas. Durante a realização das práticas houve a presença de alterações constantes nas ações tendo em vista adequá-las ao contexto vigente. Em condições de trabalho reais, boa parte das dinâmicas vinculadas às práticas pedagógicas dos professores são limitadas por esse tipo de elemento, os quais necessitam ser considerados explicitamente ao longo dos processos de reflexão crítica sobre as ações profissionais na escola.

Com relação à subcategoria *“Análise das adaptações durante o desenvolvimento das atividades e o processo de reflexão na ação”*, segundo os professores colaboradores, por meio da observação dos episódios das Autoconfrontações vinculados à estratégia da Análise das Práticas, foi possível refletir sobre o processo de transformação nas atividades analisadas. Muitas vezes, essas mudanças nas ações profissionais foram realizadas durante a própria prática e não tiveram como subsídio fundamentações teóricas consolidadas e nem a presença da reflexão após a finalização das ações. Tratou-se de mudanças repentinas que procuraram oferecer respostas às interpretações subjetivas dos professores com relação ao andamento e desenvolvimento das atividades. Dessa forma, muitas vezes os docentes nem sequer se deram conta de terem alterado certas dinâmicas em suas práticas, demonstrando que a manifestação do *habitus* profissional dos professores configura boa parte dessas transformações realizadas “no calor da ação” (PERRENOUD, 2002).

Como salientam Schön (2000; 1987; 1983) e Perrenoud (2002; 2001b; 1997) esse processo de reflexão realizado no transcorrer das ações profissionais é muitas vezes denominado de *“intuição”*, *“golpe de sorte”*, *“jogo de cintura”* ou ainda *“capacidade de observação”*. De fato, trata-se da manifestação do *habitus* profissional, estando na base dessa gramática geradora das práticas (BOURDIEU, 1983a), pois reflete as disposições dos sujeitos sem com que haja a interrupção das atividades e, conseqüentemente, a possibilidade de uma forma de ressignificação das ações de modo mais intenso, sistemático e processual, realizado posterior à finalização de determinadas condutas práticas. Assim, o processo de análise realizado no *“calor da ação”* é um dos momentos no qual o *habitus* profissional consegue ser manifestado pelo professor da forma mais explícita e estruturada possível, operando na base das micro decisões realizadas cotidianamente por meio da reflexão nas ações profissionais.

Em uma outra subcategoria, nós descrevemos uma análise da Professora Colaboradora 1 em um episódio sobre o ensino do conteúdo de esgrima, no qual ela acabou realizando pequenas adaptações na forma como disponibilizou para os alunos os recursos materiais utilizados nas aulas. Todavia, a descrição pormenorizada dessa explicação por essa colaboradora apresenta fortes indícios desse processo de manifestação do *habitus* profissional ao longo das formas de reflexão na prática. Assim, podemos compreender baseados nessa situação específica o seguinte recorte de análise:

- Por que você colocou o giz em diferentes lugares da quadra? (PESQUISADOR).

- Ah, então, essa foi a primeira turma que eu fiz né? Eu coloquei em diferentes lugares pra eles não aglomerarem todos juntos no mesmo lugar e não virar 'muvuca' né... então eu separei um pouco pra cada grupo... nas outras aulas eu já dei o giz na porta da sala, antes de sair (PC1).

- Na aula seguinte você fez exatamente isso (PESQUISADOR).

- Porque eu achei que assim eles ficam confusos... mesmo colocando em vários lugares eu achei que eles ainda ficaram em alguns lugares pra pegar o material (PC1).

- Aí que está. Por que você fez essa diferença? (PESQUISADOR).

- Então, porque eu senti que nessa primeira aula ficou meio bagunçado e eu gosto de organizado... então eu sou bem organizada assim... então eu achei que eu separando as duplas na sala e dando o giz na sala eles já saíam arrumados e eu conseguia mais tempo pra atividade (PC1).

- Mas quando que você pensou nessa alteração? (PESQUISADOR).

- Na hora que eu fiz isso! (PC1).

- Você pensou 'na próxima aula eu vou fazer diferente?' (PESQUISADOR).

- É... foi na hora... na hora que eu vi eles pegando e eu tendo que ir de um lugar para o outro, colocando no chão, sobrando giz, achei que ficou bagunçado, não gostei... peguei o giz de volta porque senão ia sujar a quadra, porque eles iam pisar e tudo mais... então na hora que eu fiz eu já achei bagunça... eu achei bagunçado... eu já não coloquei tudo no mesmo lugar porque eles viriam todos no mesmo lugar e demoraria mais... mas ainda achei bagunçado... a outra turma já organizei diferente, já deixei na sala o giz, pra eles montarem suas duplas lá mesmo e eu achei que a organização ficou muito melhor (PC1).

Esse episódio é emblemático à medida que demonstra a importância do processo reflexivo no transcorrer das ações profissionais e também reforça a valorização da aprendizagem do trabalho docente durante o desenvolvimento da própria prática profissional. Assim, à luz de nosso referencial teórico, podemos conceber que a prática profissional é um *lócus* de intensa produção de saberes articulados às especificidades que engendram às ações características próprias, intrinsecamente vinculadas ao campo profissional. Ela é permeada por uma intensa produção de micro decisões sobre como agir de forma diferente e também, como reforça Perrenoud (2002, p. 34), como não agir, uma vez que “a não-reflexão também é uma

forma de ação, já que essa atitude influenciará, embora de outra forma, o curso dos acontecimentos”.

É difícil ao profissional delimitar especificamente como foi possível modificar uma determinada ação sem despender um tempo considerável de reflexão sobre ela. Contudo, ao longo do trabalho docente, baseado em seu *habitus* profissional, os professores vão criando estratégias tendo em vistas intervir de forma mais adequada dentro de um determinado contexto, fortemente condicionado às restrições e constrangimentos presentes. A fala da Professora Colaboradora 6 ilustra a importância dada à modificação de suas ações tendo em vista a resolução dos problemas que foram se apresentando no decorrer de suas ações:

Então, eu tinha trabalhado o atletismo com eles em quadra... antes de eu ir pra sala eu trabalhei com eles na quadra... atletismo... aí eu fiz o dardo... o dardo eu comecei jogando aqui na escola e todo mundo começou a me xingar, porque fazia muito barulho, fazia buraco no chão e não sei o que lá... aí aqui na escola do lado tem um gramado... eu fui para o gramado e comecei fazer lá... depois que eu fiz fora eu peguei e eu vim com eles para o videogame porquê... porque o videogame tem as regras, tem os espaços... eu queria que os alunos soubessem o que é a corrida de aproximação, o que era o dardo... eu queria que eles soubessem que o nosso dardo era de cabo de vassoura, mas o dardo de verdade ele finca no chão... aí eu conversei com eles sobre as regras, se o dado não fincar no chão não é medida a distância... então eu queria que eles soubessem por que, na hora que eles fossem ver uma competição de lançamento do dardo eles vão saber falar ‘olha, tem que lançar o mais distante, se o dardo não fincar no chão não tem medida’... se o dardo escorregar no chão não é contado (PC6).

Essas adequações ao contexto são construídas aos olhos do próprio sujeito que tem como uma de suas principais disposições durante suas ações na prática realizar esse processo de tomada de decisão e de avaliação de suas próprias formas de agir. À medida que esse processo reflexivo realizado durante o desenvolvimento das próprias ações torna-se menos compreensivo, maiores são as chances dos docentes entrarem naquilo que Perrenoud (2002) denomina de “*piloto automático*”, ao exemplificar as formas de intervenção nas quais o sujeito não mais consegue explicar e justificar as razões para desempenhar uma determinada ação em detrimento de tantas outras possíveis. Portanto, é fundamental que haja processos de reflexão sobre as práticas profissionais, inclusive nos contextos de formação inicial, para que seja possível desenvolver essa compreensão sobre o próprio *habitus* profissional.

A análise estabelecida pela Professora Colaboradora 1 representa esse processo de avaliação de suas próprias práticas feita no transcorrer dos momentos de desenvolvimento das ações, bem como assinala as formas com que as adaptações são realizadas durante o trabalho docente. Em uma determinada explicação sobre o processo de adaptação realizado em uma de

suas aulas essa professora remeteu-se às percepções que emergem “na hora”, ou seja, durante o desenvolvimento das ações práticas. Assim, ela explicitou:

Sim, se eu percebo que não dá certo na hora eu procuro já mudar sim... às vezes a gente demora um pouco pra perceber né, porque assim, essa daí eu já percebi na hora e na outra turma eu já mudei... então depende da prática, foi melhorando com o tempo, mas eu percebo que eu sempre fui meio organizada, então eu gosto disso... tanto que assim, dificilmente eu chego e não sei o que eu vou dar... tenho planejado, mesmo que for só na minha cabeça, mas já tá em ordem (PC1).

A análise dessa colaboradora reflete que, embora seja difícil precisar em que momento ela tornou-se uma profissional capaz de realizar essas adaptações de modo mais proativo e dinâmico, ela considera que a aprendizagem da profissão e as experiências profissionais tiveram um papel central nesse processo. Em outro momento de sua fala essa mesma colaboradora reforçou a forma com que essas alterações nos planos de ação ocorrem sem um planejamento prévio e deliberado, conforme é possível averiguar no diálogo a seguir:

- Mas essa dinâmica depois no final de ir chamando pelo número foi planejada ou foi meio ali na hora que saiu? (PESQUISADOR).

- Na verdade foi tudo meio assim na hora... porque eu sabia que eu ia fazer o circuito, mas de resto... tinha o alongamento que eu passei pra eles... então vamos ver como que é o alongamento... o Luís faz o alongamento do meu lado... como que é o equilíbrio deles? E deles ficarem sentados pra eles não saberem se quem ia chegar perto deles era o mesmo que levou eles ou que não, ficarem sem saber... meio que veio na hora assim essa parte, do alongamento pra lá (PC1).

Muitas vezes, aquilo que o professor realiza durante suas ações práticas é velado ao próprio sujeito, isto é, ele não é capaz de perceber as razões que existem por detrás de certas formas de agir. Isso não significa que ele age plenamente sem reflexão alguma, pois não se trata de compreender sua prática profissional como um conjunto de ações e reações inconsequentes. Todavia, quanto mais o agente é capaz de entender suas formas de agir e explicar as razões que existem por detrás de suas ações, mais ele consegue pensar em outras possibilidades de alteração de suas próprias práticas, cujo mote está na transformação das estruturas estruturadas e estruturantes que as regem, ou seja, para se modificar as práticas pedagógicas é preciso transformar o *habitus* profissional, o que exige o desenvolvimento da capacidade reflexiva individual (do próprio sujeito) e coletiva (de seu grupo ocupacional como um todo).

Uma vez que existe uma série de dificuldades no reconhecimento das formas de agir nas situações práticas, torna-se difícil especificar as origens dos saberes que as fundamentam. Por isso, ao buscar explicitar os embasamentos que justificam as formas de agir em um dado contexto os professores recorreram à afirmações imprecisas à exemplo da fala da Professora Colaboradora 1: “*mas acho que isso vem da minha personalidade... mas aí eu percebi, eu achei*

que ficou bagunçado, eu achei que ficou muito rápido de um lugar pro outro, demorou isso e sobrou giz... então eu mudei para as próximas aulas". Além de se ater à especificação da "personalidade", alguns sujeitos apontaram a adequação ao contexto da escola como elemento estruturador de suas ações, conforme é possível compreender na análise da Professora Colaboradora 3: *"então foi meio que por conta do contexto da escola, pra eu me adaptar melhor à realidade que eu tenho ali eu procuro usar bastante a sala de aula, e quando dá pra usar outros espaços também"*.

Sendo assim, o *"fazer sem pensar"* no qual os docentes muitas vezes caracterizaram ao descrever as formas de condução e modificação das práticas realizadas no transcorrer das ações é na verdade fruto de uma série de processos cognitivos cujas origens resvalam em toda suas histórias de vida e experiências profissionais. Dessa forma, a capacidade de transformação e adaptação diária proveniente das práticas profissionais é resultante e resultado de uma série de formas diferentes de construção, implementação e ressignificação de saberes que perpassam diferentes processos reflexivos. Cabe analisar se as adaptações proporcionadas de fato são acertadas à luz dos próprios sujeitos e de suas interações provenientes, ou se elas são estruturadas em lógicas de ação baseadas nas ações de *"tentativa e erro"*.

7.2.4 A transformação das práticas: processos reflexivos, saberes docentes e o *habitus* profissional

Finalmente, a última categoria de dados oriunda da perspectiva da Análise das Práticas se referiu às possibilidades apresentadas pelos professores colaboradores no que corresponde às transformações das práticas. De forma mais específica, lançamos olhares para a compreensão dos aspectos reflexivos e de desenvolvimento dos saberes docentes e do *habitus* profissional que reforçaram a importância de se analisar a própria prática tendo em vista alterar certas visões ou mesmo transformar em grande parte suas ações profissionais. Enquadram-se nessa categoria final as perspectivas que apresentaram a ideia de transformação por meio da observação dos episódios analisados pelos participantes.

Por meio da análise sobre os procedimentos de Autoconfrontação Simples desenvolvidos, podemos considerar que as análises sobre os processos de reflexão tendo em vistas a transformação das práticas são fundamentais para que os professores percebam suas próprias ações e, a partir disso, repensem as estruturas que regem suas práticas para transformá-las em modos de agir mais condizentes com suas próprias percepções e mais adequadas aos

seus contextos de intervenção. Desse modo, ao se pensar em agir de modo diferente é possível que parte das perspectivas passem a ser reconfiguradas. Consideramos então que a transformação das práticas perpassa inicialmente as análises e reflexões que levem os professores a considerar as possibilidades existentes para se agir de modo diferente. Como premissa, apoiados em nosso quadro teórico-conceitual, consideramos que sem perceber que é possível agir de outras formas, poucas são as chances de que se ocorram transformações efetivas e profundas nas práticas profissionais.

Assim, da mesma forma que analisamos no capítulo anterior, consideramos que as transformações nas práticas profissionais podem perpassar diferentes perspectivas tais como as questões políticas, os condicionantes culturais, os diversos aspectos sociais, e assim por diante. Todavia, uma parte importante dessas mudanças se refere à certo conjunto de elementos que estruturam as práticas pedagógicas propriamente ditas. Por essa razão, procuramos nesse subcapítulo derradeiro de nossas perspectivas sobre a Análise das Práticas considerar as propostas apresentadas pelos docentes em se mudar certos elementos presentes em suas práticas para que seja possível haver processos de transformação do *habitus* profissional.

Para isso, apoiados em nosso referencial teórico, consideramos ser fundamental que os professores possam de fato refletir sobre suas formas de agir especificamente no que tange às atividades práticas desempenhadas no cotidiano profissional. De acordo com Clot (2010; 2007) parte importante da reflexão do trabalhador está relacionada diretamente à tarefa executada. Essa compreensão abrange o *trabalho prescrito*, vinculado ao planejamento estipulado, a *atividade real*, isto é, o que de fato foi feito, e também o *real da atividade*, vinculado, como já abordamos, ao que deixou-se de ser feito ou que poderia ser realizado de modo diferente, bem como as razões para não se fazer. Esse último aspecto tenciona uma perspectiva mais ampla, envolvendo o plano das subjetividades, pretensões, objetivos, frustrações, enfim, toda a representação sobre as práticas que não puderam ser concretizadas por diversos motivos.

Um exemplo de trecho que abrange a perspectiva da compreensão da estratégia de Análise das Práticas e, mais especificamente, através da realização da técnica de Autoconfrontação Simples para se transformar as ações profissionais pode ser compreendida pela fala da Professora Colaboradora 3. Essa participante, ao relatar seu envolvimento com o trabalho que realiza na escola considerou que procura sempre pensar sobre suas ações e agir de modo diferente. Tal processo, no entanto, se baseia em uma ação não sistematizada e individualizada, mas que tem como intenção procurar o desenvolvimento de sua prática profissional. Segundo essa colaboradora:

Bom, tem dias que a gente tem as reuniões na escola né... são momentos de planejamento. Tem vezes que a gente consegue aproveitar bem e planejar mesmo, mas tem vezes que a gente não consegue por questões burocráticas, tem que preencher cadernetas, preencher isso e aquilo, quando você vê já foi o tempo... e tem dia que você fica pensando... tem dia que eu estou na escola e não é naquele momento que vem o negócio na cabeça... então às vezes esse tipo de atividade, se eu sei que amanhã eu vou trabalhar tal conteúdo com eles, às vezes eu estou em casa e estou pensando o que eu poderia fazer de diferente pra mudar um pouquinho, pra não ficar uma coisa tão cansativa, chata e estimular mais eles, porque eu tenho muito esse negócio de eu ter que ver as crianças estimuladas, senão eu fico com uma inquietação dentro de mim assim, eu me sinto mal de ver que uma aula não está dando muito certo não está tão legal... eu quero mudar e depois eu fico refletindo sobre isso. Às vezes não vem na hora pra mudar, mas depois eu fico pensando se deu tudo errado, ou deu quase tudo errado ou o que deu errado, pra mudar pra uma próxima aula, ou pro ano que vem, se eu for trabalhar, mas eu penso bastante em momentos assim, pós-aula, pré-aula (PC3, grifo nosso).

A análise apresentada pela Professora Colaboradora 3 ressalta seu processo individual de reflexão sobre as ações profissionais (SCHÖN, 2000). Tendo em vistas seu desenvolvimento profissional, essa participante, assim como todos os outros professores pesquisados, sinalizaram em diversos momentos que buscam pensar sobre suas ações individualmente, objetivando aprimorar a forma de desempenhar suas práticas na escola. Esse processo de transformação do *habitus* profissional não é uma tarefa simples e requer esforços consideráveis para sua concretização. Corroboramos com a afirmação de Perrenoud (2002, p. 164) quando o autor ressalta que “uma prática reflexiva individual ou coletiva, ou aquela que ocorre no contexto de um grupo de análise das práticas, deve ajudar todos nós a tomarmos consciência da dificuldade de mudar sozinho”. À esteira dessa análise, consideramos que esse processo reflexivo individual deveria também ser desenvolvido em dinâmicas interativas em grupo, especialmente por meio de culturas colaborativas (HARGREAVES; FULLAN, 2012; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Entretanto, tendo em vista as condições laborais nas quais os professores colaboradores estavam vinculados, o individualismo parece ser a lógica que permeia de forma mais evidente seus processos reflexivos. Assim, toda a forma de se analisar o próprio trabalho e, conseqüentemente, transformar as práticas profissionais é alocada ao âmbito privado das ações de cada docente (GAUTHIER et al., 2013; COCHRAN-SMITH, 2012), salvo algumas situações pontuais elencadas pelos participantes e realizadas de forma espontânea e não sistematizada.

Em um trecho referendado pelo Professor Colaborador 4 a perspectiva de interpretação da atividade proposta e necessidade de realização de intervenções pontuais tendo em vista a transformação da prática profissional se fez evidente. Esse participante relatou que ao observar

que determinada proposição sobre a realização de uma coreografia por parte dos alunos não estava sendo desenvolvida, uma vez que eles estavam com muitas dificuldades, ele sentiu a necessidade de intervir. Esse docente teceu a seguinte consideração desse episódio:

*Pois é! Sabe o que é... às vezes você explica alguma coisa na sala e parece fácil, como se fosse um nada no ouvido deles né... Então, na hora que você está lá, aplicando aquilo que falou, chega lá na quadra, divide, cada um vai estar lá, eles vão ter que dividir, cada um vai ter que ter 8 movimentos... então, se eu bater uma palma aqui, vou ter que bater uma palma aqui, se eu balançar 2 vezes pra lá, vou ter que fazer pra cá... e cada movimento é um. E você olha aí tem quantas meninas? Tem mais de 10! E você pensa 'será que é tão difícil isso?'. E quando você vê que não sai, entende... aí volta naquilo que eu te falei... **sou espiritualmente e profissionalmente obrigado a intervir pra ver se sai alguma coisa né... aí fui lá e dei ideias...** depois saiu alguma coisa, mas eu acho assim, olhando os alunos aí, eu conheço a maioria deles certo? Questão de participação, de disciplina, de interesse... então essa turma já está há uns 3 anos comigo... então você já tem uma noção né... sabe quando faz uma pergunta por brincadeira, sabe quando faz uma pergunta porque não está entendendo... sabe quando está fazendo uma coisa obrigado ou outra porque está interessado e eu tento explicar isso pra eles... eu falo 'olha gente, vocês estão aqui pra aprender'... uma das maiores brigas lá é isso... eles precisam entender o que eles estão fazendo lá na escola né... gastar o tempo que está lá? Mas é difícil (PC4, grifo nosso).*

A necessidade que esse colaborador relatou para intervir na ação em prol do desenvolvimento adequado da atividade proposta demonstra uma série de disposições, a exemplo da importância dada ao cumprimento do conteúdo, ao comprometimento com relação à aprendizagem dos alunos, à preocupação para com a motivação dos estudantes, entre outras questões. Todavia, o fato de sentir-se “obrigado” a realizar certa intervenção demonstra a manifestação do *habitus* profissional no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e as correções dadas pelos professores para que os alunos possam ser capazes de desenvolver as competências e habilidades planejadas institucionalmente e almejadas pelos próprios docentes.

A variação nas proposições de atividades também foi uma forma evidenciada de busca pela transformação das práticas profissionais. Uma fala representativa sobre essa questão foi apresentada pela Professora Colaboradora 6, ao relatar suas formas de ação quando consegue completar o conteúdo previamente estipulado. Nessas situações, essa colaboradora afirmou que passa a ter mais liberdade de criação de atividades em conjunto com os alunos, em uma dinâmica interativa e de diversificação de conteúdos e estratégias pedagógicas. Assim, ela salientou:

É na roda que eu explico tudo... eu faço sempre isso... é assim, eu divido os meus conteúdos... às vezes eu trabalho com jogos e brincadeiras... que é quando eu tenho problemas assim... ah, eu terminei meu conteúdo antes do tempo... adiantei... se eu adianto, então eu paro e eu trabalho com jogos e

brincadeiras e eu problematizo o jogo e a brincadeira... por exemplo, foi uma brincadeira de pega-pega... nós vamos aprender um outro pega-pega... então eu vou trabalhando outros tipos de coisas... vou criando em cima dos jogos, variações... e eu peço pra eles me darem variações... como que podemos deixar o pega-pega diferente... então, quando eu faço a roda, eu quero conversar com eles... quando a gente faz jogos e brincadeiras eu deixo a aula um pouco mais aberta... quando eu estou trabalhando os conteúdos do bimestre que está no meu planejamento deles eu trabalho o conteúdo e converso com eles... o que é, o que deixou de ser, então é uma aula... porque a aula é assim... eu trabalho com sequências pedagógicas... a aula está vinculada... não adianta eu trabalhar uma aula de lutas e na próxima aula fazer o quê? Uma queimada? Eu 'queimo' a minha aula, eu 'queimo' o meu conteúdo... então tá bom, vou deixar queimada? Deixo se sobrar tempo... porque eles me pedem também... 'professora, vamos jogar queimada, pique-bandeira?'... então a gente dá todo o conteúdo e solta uma aula, ou 2 aulas que seja (PC6, grifo nosso).

Outra forma de compreender as visões dos professores com relação às transformações das ações tendo em vista o desenvolvimento dos saberes docentes e das condutas profissionais se referiu às próprias considerações dos papéis desempenhados pelos docentes durante a prática pedagógica. Nesse encaminhamento, para os participantes, boa parte desse processo de modificação de suas práticas se refere à compreensão apropriada de seus papéis e representações dentro do campo profissional. Um exemplo de fala nesse sentido foi apresentado pela Professora Colaboradora 5, ao frisar sua forma de agir quando um aluno está desinteressado ou não participa ativamente de uma aula. Ao observar um episódio no qual essa cena aconteceu, ela disse que procura sempre entender o estado físico e emocional do aluno, buscando transformar suas ações para se adequar a esse tipo de imprevisto. Para ela:

Eu acho que você não pode expor né... às vezes a criança fica sozinha e não pode fazer sozinho... já que ele ficou pra trás, está cabisbaixo, está triste, nada como ter essa afetividade com ele, pra ele fazer... aí depois ele fez... então às vezes, eu brinco e falo isso para o meu marido... eu tenho uma filha de 12 anos... um bom professor faz um aluno 'voar'... mas uma atitude de um mal professor destrói o interesse de uma criança... cria traumas sabe... então eu acho que é bem isso... procurar sempre melhorar... eu não consigo 100% do tempo, mas na prática ao longo desses anos eu melhorei muito essa questão do olhar pra eles, pra quem está excluído... às vezes escapa... então é sempre assim... eu acho que é um pouco de 'feeling' assim (PC5).

Essa participante se referiu à essa preocupação com a participação ativa dos alunos por meio da palavra “*feeling*” ao referenciar essa perspectiva intuitiva de discernir sobre a melhor forma de agir dentro de um determinado contexto. Ela ainda salientou que não consegue obter sucesso todo o tempo ao longo desse processo, embora tenha reconhecido que tem se desenvolvido ao longo do tempo. Visão semelhante foi apresentada pelo Professor Colaborador 4 ao analisar o processo de negociação com os alunos como estratégia para o desenvolvimento da atividade proposta. Nesse intuito, esse colaborador assinalou:

*Tem né, mas às vezes você não consegue! Às vezes não consegue... às vezes você arranja briga com aluno... briga assim eu quero dizer 'olha filho, se você não fizer vai todo mundo embora'... e aí vai todo mundo embora porque não faz né... Então sabe... **ferramenta, jeito de se resolver as coisas tem um monte e não é toda vez que a gente acerta e nem todas a gente erra...** você pode fazer uma compensação como eu falei 'agora vocês vão fazer isso, depois vocês vão jogar bola'. 'Ah, agora se vocês fizerem isso daqui, a gente fica menos tempo na classe', tá certo? (PC4, grifo nosso).*

O processo de apresentar explicações aos alunos tendo em vista a busca pelas modificações na prática profissional não foi o único modo estratégico apresentado pelos colaboradores. Outra forma de ação nesse sentido se referiu à própria apresentação das ações desenvolvidas no trabalho docente assinaladas pela Professora Colaboradora 6. Para essa participante, explicar as atividades desenvolvidas aos pais e responsáveis, além de uma forma de justificação de seu trabalho, permite com que a Educação Física ganhe legitimidade social no interior do campo profissional aos olhos desses agentes. Essa ação é motivada pelo processo de transformação das práticas previamente estabelecidas e culturais dentro da escola na qual ela trabalha, conforme preconizado na seguinte análise:

Eu não gosto de quebrar as aulas, eu não gosto... e é legal porque quando eu faço isso, eu tenho alunos que estão no quarto ano... e eu estou trabalhando com tacos com eles... e eles montaram uma brincadeira de manipulação... e eles lembraram da aula que a gente fez no segundo ano deles... 'ah professora a gente trabalhou isso antes das férias'... então eles lembram... quando eu vou pra reunião de pais eu sou super chata na reunião de pais... eu entro na sala eu coloco todo o conteúdo antes... já escrevo na lousa... primeiro bimestre isso, segundo isso, terceiro isso e quarto isso! E eu puxo, porque eu estou trabalhando isso, falo do ano passado tudo que foi trabalhado... então, os pais já estão acostumados comigo... então os alunos não pedem muito futebol... eles eram acostumados... porque a escola era muito 'rola bola'... mas como os pais já viram que eu estou trabalhando e que tem conteúdo, tem planejamento, eles apoiam... então eu puxo, eu trago os pais... porque se os pais eu tenho eles comigo, eu consigo, porque eu tenho que ter, porque senão não rola... Por que tem muito aluno que bate de frente comigo nas minhas aulas (PC6).

É evidente que esse processo de transformação das ações profissionais navega entre perspectivas mais assertivas em prol da transformação das ações, enquanto outras se baseiam em visões de conformação e compreensão sobre as limitações dos condicionantes e constrangimentos presentes na realidade social das práticas profissionais. Por isso, segundo o Professor Colaborador 4, existe uma perspectiva paradoxal no que corresponde as possibilidades de alteração de certos elementos presentes nas ações práticas. Para ele:

Têm algumas coisas que estão muito erradas na escola, sabe... eu acho que o governo, todo mundo, a universidade, fazem a obrigação deles... que é motivar, que é puxar realmente a coisa, que é cobrar... às vezes eu até acho que faz pouco... por exemplo, quando fala assim 'o professor ensinou, mas o

*aluno não aprendeu essa coisa'... é uma afirmação falsa, porque se o aluno não aprendeu quer dizer que não ensinou nada... isso daí é uma meia verdade, na minha opinião... primeiro, agora que estão falando com esse negócio de mudar, colocar os alunos do ensino médio pra procurar uma coisa que tenha mais interesse, eu sou à favor disso... eu sou à favor... da mesma forma que eu sou à favor que a Educação Física teria que ser pra todo mundo numa perspectiva diferente né... **então, sabe, eu tenho a noção que dentro do meu trabalho eu faço a minha obrigação, mas eu também tenho a noção que isso daí não vai atingir muitos deles, por questão de interesse, por questão de maturidade...** outras coisas (PC4, grifo nosso).*

De acordo com Franco (2008) a prática profissional opera entre perspectivas que variam do viés transformador à solidificação e cristalização de crenças e modos de agir que impedem o professor de repensar suas próprias ações. Essa compreensão paradoxal se refere, segundo a autora, à própria polissemia que o termo “prática” apresenta, bem como as diferenças existentes para se analisar as ações profissionais no campo da educação. Nesse intuito, nessa visão mais restrita é possível compreender que “o professor nem sempre realiza na prática, o que pensa, o que discursa, o que teoriza. Ou seja, a prática mecanizada, não reflexiva, parece funcionar como um ‘escudo’ que impede que o novo desestabilize o ‘fazer mínimo’ que o professor está conseguindo fazer” (FRANCO, 2008, p. 115).

Ainda de acordo com a análise de Franco (2008) esse distanciamento entre as representações, crenças e processos de racionalização dos professores e o que ele de fato estabelece como formas de ação em suas práticas estão distantes devido, entre outros fatores, aos problemas advindos da pesquisa científica no campo acadêmico da área da educação. Para a autora, as teorias educacionais, em diversos momentos, acabam por não conseguirem traduzir o sentido implícito presente nas práticas cotidianas e, por isso, não é sempre que conseguem impregnar de compreensão o saber fazer dos professores. Nesse sentido, há uma incompreensão latente na utilização das fundamentações teóricas como suporte para que se enriqueça as ações práticas, prevalecendo as dificuldades na apropriação e incorporação pelos sujeitos que realizam as práticas profissionais (FRANCO, 2008). A autora ainda considera:

(...) a riqueza de sentidos, a abundância de representações, a complexidade das intenções presentes nas práticas educacionais foram, por muito tempo, não consideradas, pois historicamente, a Pedagogia estudou a educação pelos referenciais da ciência clássica, utilizando-se de reduções, de classificações padronizadas, tentando estudar os fenômenos por meio de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e, com isso, desfigurando a complexidade da prática educativa (FRANCO, 2008, p. 116).

Em nosso caso, no que corresponde ao processo de transformação das práticas, consideramos ser fundamental que o professor, ao longo dos momentos de análise sobre suas próprias ações, seja capaz de enxergar as possibilidades existentes para se agir de outros modos

e, com isso, consiga falar sobre isso como uma forma de desenvolvimento de seu trabalho. Uma das maneiras mais presentes ao longo dos discursos dos colaboradores se referiu às possibilidades aludidas à valorização das ações de inovação possíveis em suas práticas. Um exemplo foi destacado pela Professora Colaboradora 6, ao considerar como busca inovar seus conteúdos com o passar do tempo para que seja possível agir de outro modo buscando manter o interesse e a motivação dos alunos. Para ela:

Eu tenho! E o meu currículo não é o mesmo do ano passado... Porque o que acontece... aí e vou pegando o interesse dos alunos... eu já tenho aluno que fala 'professora, ah, eu queria tanto jogar bets'... aí eu fico pensando 'eu vou ensinar o bets de que jeito?'... aí eu pensei, então eu vou montar um projeto do bimestre que chama 'tacos e raquetes'... aí eu coloco o bets, mas também coloco o críquete, aí eu coloco o beisebol... 'ah, mas não tenho esses materiais'... mas aí eu vou pedindo para os pais, cabo de vassoura... igual, aí também entra a questão... aí lá foi a doida comprar 12 kits de frescobol... comprei e deixo na escola... pus o meu nominho e no dia que eu for embora daqui eu levo embora... aí eu vou pedindo também pra coordenadora, pra minha diretora 'olha, eu preciso disso'... eu trabalhava aqui mas a diretora anterior não me dava nada, nem um copinho plástico... aí depois que ela foi vendo que eu tinha conteúdo, que eu estava trabalhando, que eu estava indo atrás, estava conseguindo parceria, então a escola pensou 'opa, vamos investir'... então foi assim que eu consegui o espaço... não foi uma coisa de uma hora pra outra... tem que buscar, você tem que conquistar a comunidade escolar, conquistar a direção, tudo (PC6).

Esse olhar voltado às inovações também pode ser compreendido pela fala da Professora Colaboradora 3, ao especificar sua busca em deixar os conteúdos mais atrativos e interessantes aos estudantes. Essa participante, ao descrever a introdução de propostas pedagógicas permeadas pela utilização de vídeos didáticos destacou: “Ah, é pra tentar diversificar mesmo né, a forma de trabalhar com os conceitos de uma forma mais lúdica, mais estimulante pra eles né? Às vezes eu tento fazer isso, mas não é sempre que surgem as ideias né... mas essa daí foi uma atividade que eu acabei meio que elaborando aí né” (PC3). Nessa mesma perspectiva, a Professora Colaboradora 6 também relatou uma proposta inovadora, também baseada na utilização de recursos tecnológicos, no caso, o videogame. Para essa colaboradora:

Então aí o videogame... eu faço esse formato de aula porque eles tiveram aula comigo lá fora, mas eu quero que eles tenham também ideia de como é a aula, o videogame... eu faço isso bastante com vídeo, pra eles verem... pra trabalhar capoeira, por exemplo... depois de trabalhar capoeira eu fiz mini vídeos, aí eu gravei, terceira idade jogando capoeira, crianças fazendo capoeira, deficientes fazendo a capoeira... e eles viram... aí eu perguntava quem poderia fazer a capoeira... e eles falavam que todo mundo... aí eu entrei com as questões sobre a África, os negros... porque eles também tem que saber, eu não posso só ficar pondo 'pano quente'... então tinha aluno que não sabia que tinha escravo, tinha aluno que viu o que aconteceu com os negros e chorou... e eu falei que hoje não pode... então foi uma aula que eu conversei com eles sobre os direitos humanos... tem um pai de um aluno que é advogado e eu

quero ver se a gente desenvolve um projeto na escola... eu monto minhas aulas junto com projetos... fiz um de alimentação saudável, pra escola toda... eu faço um projeto por bimestre... não faço mais porque senão afeta os meus conteúdos... e eu quero ver se eu faço em junho sobre o respeito, porque tem festa junina, a dança... e a dança com os alunos mais velhos eles têm vergonha... então eu não quero que os alunos mais velhos façam por obrigação... aí eu tive que dançar com eles (PC6).

Com base nessas análises, podemos considerar que embora existam inúmeras dificuldades provenientes das restrições e condicionantes existentes na prática profissional nas escolas, os colaboradores descreveram e analisaram diferentes formas de inovar e transformar suas ações, interpretadas pelos episódios observados e permeadas pelo real da atividade existente nas reflexões (CLOT, 2010; 2007). Nesse sentido, embora nem todas as ações são possíveis de serem colocadas à cabo, uma vez que boa parte delas estiveram presentes apenas nos ideais dos participantes, existem formas de se transformar as ações que se fizeram presentes por meio da estratégia de Análise das Práticas. Sobre isso, Perrenoud (2002) considera:

A análise das práticas, o trabalho sobre o *habitus*, o trabalho em torno de situações-problema são dispositivos de formação que visam desenvolver a prática reflexiva e a exigem abertamente; no entanto, eles não são suficientes. É importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso (PERRENOUD, 2002, p. 23).

De forma geral, Perrenoud (2002; 1997) aborda a importância da consideração da prática reflexiva para o campo da formação de professores. Somos partidários dessa perspectiva e reforçamos o fato dela necessitar estar presente no âmbito da Educação Física. Todavia, é preciso que os processos reflexivos também estejam presentes no cotidiano profissional ao longo do processo de desenvolvimento dos docentes para que eles consigam compreender seu *habitus* profissional, bem como proceder à processos de transformação, caso necessário.

Assim, ainda segundo Perrenoud (2002), a prática reflexiva deve permitir que o professor tome consciência de seus esquemas, isto é, de seu *habitus* profissional e, dessa forma, procure desenvolvê-lo à esteira de sua prática de trabalho cotidiana. Para o autor, esse processo exige meios que permitam ao docente compreender suas próprias ações à luz do trabalho concreto desempenhado durante o processo educativo. Por isso, ele ainda considera:

Em geral, a reflexão de um profissional sobre seus esquemas de ação tem origem em casos concretos; no entanto, ele tenta ultrapassá-los para verificar que disposições estáveis explicam por que chegou onde está (...). A reflexão sobre uma ou sobre várias ações singulares, mas com a mesma estrutura, acaba, de forma talvez aleatória, na tomada de consciência de uma forma estável e, à vezes, rígida de ser, de pensar e de agir, contrária ao interesse do ator (PERRENOUD, 2002, p. 40).

Desse modo, podemos considerar que a Análise sobre as Práticas permite aos professores paulatinamente desvelarem o *modus operandi* (BOURDIEU, 1983a) com que realizam seu trabalho cotidiano. A partir desse processo que, em suma, busca compreender a manifestação do *habitus* profissional, é possível que o agente, no caso, os professores de Educação Física, consigam por meio da prática reflexiva, transformar suas ações tendo em vista o desenvolvimento profissional.

Para que esse processo reflexivo possa acontecer, inúmeras estratégias podem ser implementadas. No caso do presente estudo, utilizamos uma delas, baseada nas ações de Análise das Práticas e, mais especificamente, no que corresponde à técnica da Autoconfrontação Simples. Cabe ressaltar que esse dispositivo específico ainda necessita de maior análise e utilização no campo acadêmico brasileiro e, ainda mais, no contexto da Educação Física. Conforme pesquisa de Santos et al. (2013), ao analisarem teses e dissertações brasileiras que abordavam a estratégia da Autoconfrontação, tem-se como conclusão que esse dispositivo apresenta potencial para ser utilizado não apenas no campo da investigação científica, mas também como ferramenta de formação docente, devendo ser acompanhado de reflexão sobre a atividade no seu contexto social e político para promover modificações consistentes no campo educativo. Novos estudos devem ser fomentados para que haja o desenvolvimento da pesquisa científica no campo da Análise das Práticas na Educação Física.

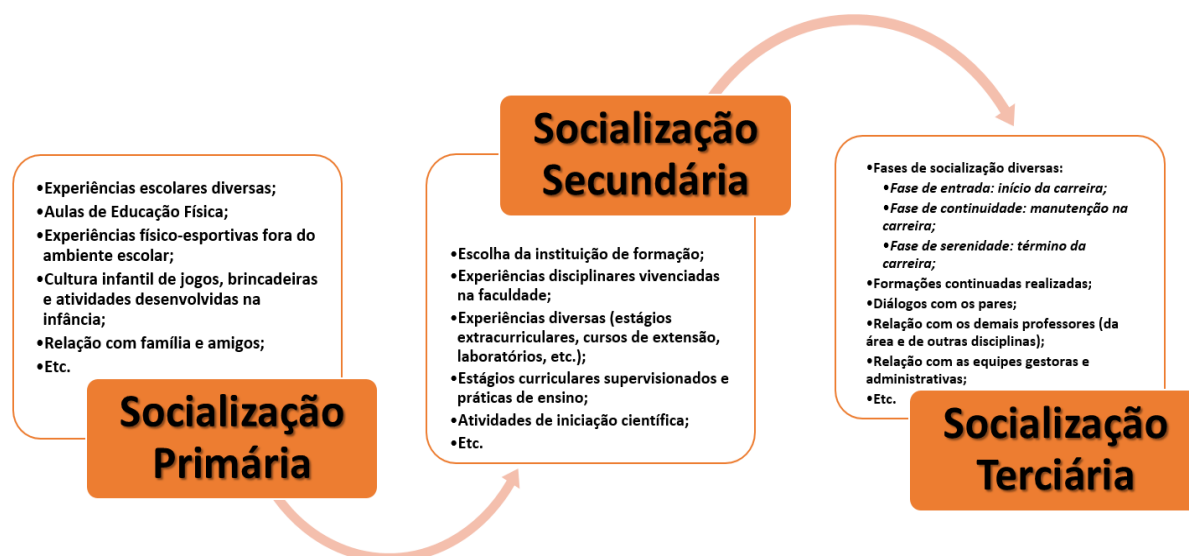
8. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA: EM BUSCA DA FUNDAMENTAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Na última parte das análises provenientes especificamente da coleta de dados de nosso trabalho buscamos decompor a constituição dos saberes dos professores colaboradores a partir da perspectiva de suas trajetórias de vida. Temos como premissa a ideia de que a Análise das Práticas deve levar em consideração que uma ação advinda da prática profissional é desenvolvida por um sujeito que a produz dentro de um espaço e um tempo e que esse processo subjaz em sua estrutura um forte componente histórico. Nesse sentido, ao procurarmos apreender um determinado conjunto de atividades e condutas práticas de docentes na Educação Física não podemos nos limitar simplesmente à consideração de que essa prática atinge ou não um certo parâmetro preestabelecido por nós por meio da postura científica. Dito de outro modo, devemos na verdade procurar observar as práticas com os olhos de quem as produz. Para isso, compreender, ainda que brevemente, certas características da história de vida e trajetória biográfica nos possibilita ressignificar as ações profissionais.

Por meio dessa abordagem, procuramos dar cabo ao objetivo específico 4 de nosso trabalho. Assim, objetivamos identificar e analisar de que forma os processos de composição, seleção, mobilização e utilização dos saberes docentes são fundamentados tendo em vista a trajetória de vida dos professores colaboradores de Educação Física investigados. De modo mais específico, buscamos ainda compreender as relações e implicações dos saberes com a prática pedagógica na constituição do *habitus* profissional através da narrativa das representações historiográficas.

Não temos como pretensão esgotar as análises advindas das entrevistas realizadas, uma vez que trata-se de um processo altamente complexo relacionado à descrição do próprio sujeito sobre sua trajetória, fato que revisita memórias, momentos, experiências e toda uma gama de representações com forte perspectiva de subjetividades. Para isso, como explicitado pelo item 4.5.4 do nosso “*Quadro Metodológico*”, procuramos seguir certa linearidade cronológica dos acontecimentos, embora eventualmente os professores realizaram progressões e digressões nesse processo narrativo. Dessa forma, essa perspectiva histórica esteve arraigada à três diferentes processos de socialização, cada qual com suas próprias características, representando movimentos históricos diferentes. A figura 58 representa esses três diferentes vieses de análise baseados em nosso roteiro de entrevista das trajetórias de vida.

Figura 58 – Eixos de socialização e suas perspectivas por meio da análise a partir da narrativa de vida dos professores colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, seguimos uma perspectiva de ao menos três momentos que operaram como uma espécie de marcos em nossas análises, tendo sido também a forma com que dividimos o roteiro semiestruturado utilizado. Em um primeiro momento, nos referimos aos processos de socialização primária, com especial atenção às experiências oriundas dos contextos escolares e o envolvimento com as práticas corporais ao longo do tempo. Consideramos que esses aspectos históricos se configuram como importantes parâmetros para a construção dos saberes docentes e do *habitus*, implicando em certas disposições presentes nas práticas profissionais.

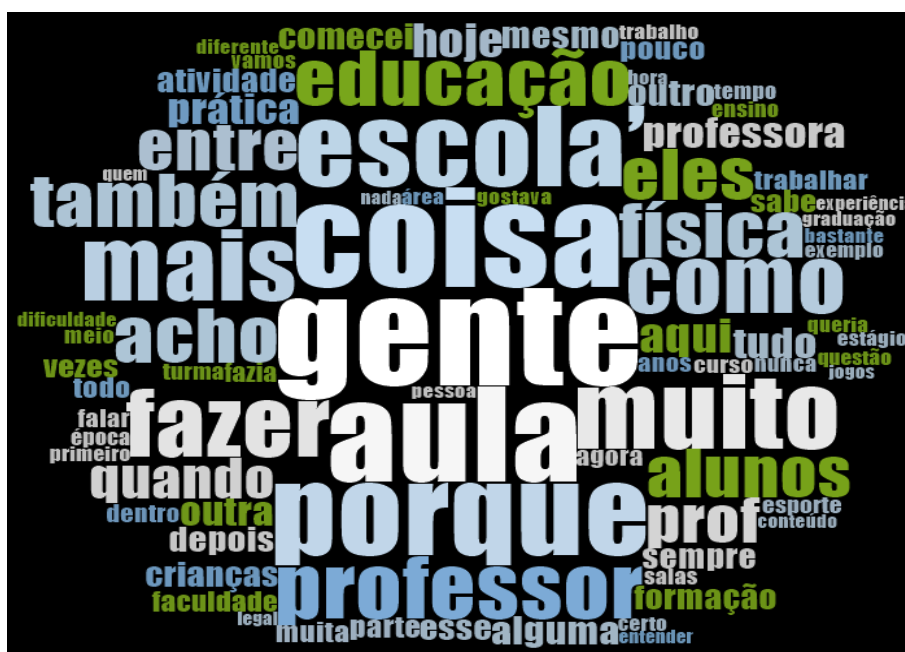
Em um segundo momento, tecemos uma análise mais proeminente aos processos de socialização secundária. Encontram-se contemplados nesse item as narrativas relativas às experiências educativas no processo de formação como professor de Educação Física na universidade, bem como os motivos para a escolha pelo curso, além de todo um conjunto de experiências advindas desse processo. A formação profissional é um eixo fundamental para a compreensão das ações desenvolvidas pelos professores na escola de forma que analisar certas perspectivas sobre ela se configura com importância ímpar para a compreensão do processo de desenvolvimento dos saberes docentes na prática profissional.

Por fim, tivemos como intenção compreender e analisar certas perspectivas advindas da socialização terciária, isto é, as questões relativas ao desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente. Abordamos nesse item a inserção na prática da profissão docente, os processos de intervenção profissional, a permanência no trabalho e sua construção ao longo do tempo. Assim, consideramos que boa parte da constituição do que temos denominado de

Epistemologia da Prática Profissional é construído de forma à possibilitar a aprendizagem da profissão. Portanto, o eixo das experiências profissionais se configura como central nessa perspectiva de compreensão das práticas desenvolvidas pelos professores colaboradores.

A análise de conteúdo realizada durante o procedimento vinculado à narrativa de vida dos Professores Colaboradores referendou esses três processos de socialização. Em linhas gerais, a figura 59 apresenta as palavras mais frequentes utilizadas nas entrevistas.

Figura 59 – “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas por meio da narrativa de vida com os professores colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Buscando apresentar essa perspectiva de forma didática, o quadro 19 ilustra a categorização advinda da análise de conteúdo nos quais os dados foram submetidos.

Quadro 19– Representação didática das categorias referentes à análise de conteúdo das entrevistas por meio da trajetória de vida com os professores colaboradores

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA: EM BUSCA DA FUNDAMENTAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISISONAL	
CATEGORIAS	
Processos, práticas, ações, <i>habitus</i> e saberes na socialização primária: a constituição do <i>habitus</i> e as experiências com as práticas corporais e a Educação Física.	
Socialização secundária: as experiências formativas e a constituição do <i>habitus</i> profissional dos professores de Educação Física.	
O desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente: a socialização terciária e o processo de constituição da Epistemologia da Prática Profissional para a aprendizagem da profissão.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

De posse desse quadro, apresentaremos as análises de cada uma das categorias estabelecidas pelo eixo cronológico separadamente. Os resultados e discussões podem ser conferidos à seguir.

8.1 Processos, práticas, ações, *habitus* e saberes na socialização primária: a constituição do *habitus* e as experiências com as práticas corporais e a Educação Física

Os processos de socialização primária são importantes à medida que situam os discursos dos professores colaboradores em suas histórias de vida, agregando toda a representatividade biográfica que acaba por exercer grande influência nas condutas profissionais desempenhadas cotidianamente e encontradas nos diferentes recursos metodológicos utilizados nessa pesquisa. Essas experiências de vida compõem boa parte da fundamentação do ser professor e de sua identidade profissional (FORMOSINHO, 2009; BAUER; GASKELL, 2004; JOSSO, 2004; SOARES L.E., 1994; GOODSON, 1992; NÓVOA, 1992).

Evidentemente, analisar as narrativas que se remeteram aos processos de socialização primária é um empreendimento bastante complexo, pois delineia um conjunto de construções com diferentes marcos e especificidades. Por um lado, representam as perspectivas biográficas individuais que são, em suma, únicas à cada sujeito que as produz, dotando-se de singularidades e particularidades (FORMOSINHO, 2009). Por outro lado, elas se apresentam com fortes contornos sociais mais amplos, à medida que indicam algumas similaridades que permitem traçar certas generalizações, ainda que resguardadas as devidas diferenciações, bem como possibilitam a interpretação das relações entre trajetórias individuais com a história da sociedade que as integra (GOODSON, 1992). Portanto, é na interseção do social com o individual que as narrativas alicerçadas nos processos de socialização primária ganham sentido.

Por esse motivo, não dispomos de uma análise pormenorizada acerca de todo o desenvolvimento histórico vinculado aos processos de socialização primária dos professores colaboradores. Nesse encaminhamento, tendo como mote o objetivo proposto, analisamos em linhas gerais algumas das narrativas que evidenciaram o processo de construção de saberes e fundamentação do *habitus* profissional, os quais têm na infância e nas experiências familiares, escolares, esportivas, entre outras, seu *locus* de construção e interação.

É preciso ainda situar as narrativas dos professores colaboradores dentro de contextos sociais e históricos diferentes. Por se tratar de um grupo heterogêneo em termos de idade, locais de origens, classes sociais, religiões, gênero, etc., certos relatos sobre as vivências na infância foram diferentes e representam momentos históricos distintos, a exemplo dos participantes que apresentaram ter brincado de forma expressiva nas ruas, praças e parques de suas cidades,

enquanto outros terem afirmado que esse tipo de experiência corporal em seu contexto já não era algo popular por diversas razões. Em suma, os relatos trazem consigo as marcas de seus tempos sociais e históricos, fato que precisa sempre ser levado em consideração.

Dessa forma, em linhas gerais, podemos compreender que não houve durante as narrativas uma visão linear do ponto de vista dos acontecimentos históricos acerca dos processos de socialização primária. Os participantes se remeteram em momentos distintos às experiências corporais na infância, atrelando-as, inclusive, às práticas desenvolvidas ao longo de suas atividades profissionais. Ganhou relevo também o conjunto de ações aglutinadas durante os diferentes momentos de realização das aulas de Educação Física e as experiências corporais fora da escola, tais como o desenvolvimento de jogos e brincadeiras infantis, ou a prática mais sistemática de modalidades esportivas, uma vez que alguns participantes relataram terem sido até mesmo atletas amadores de alguns esportes. Todavia, esses fatos não devem ser generalizados de forma que não podemos incorrer ao risco de considerar que todos os professores apresentam o mesmo tipo de envolvimento com as práticas corporais. As experiências enaltecem fatores subjetivos e estão atreladas à um amplo conjunto de acontecimentos históricos que os levaram à escolha pelo curso de Educação Física.

Alguns participantes salientaram haver certa dificuldade em se lembrar de parte das memórias do passado, com destaque às representações descritas pelos professores PC1 (em maior intensidade) e PC2 (em menor intensidade). Dessa forma, as narrativas desses sujeitos apresentaram eventualmente em alguns pontos desse processo de retrospectiva e análise biográfica certa mistura de perspectivas históricas ligadas, por exemplo, à algumas confusões de datas e acontecimentos, ao mesmo tempo em que indicaram em alguns momentos a falta de recordação sobre determinadas experiências na infância, à exemplo das primeiras aulas de Educação Física rememoradas. Um exemplo é o trecho apresentado pela Professora Colaboradora 1:

Nossa, até comentei esses dias, acho que buscar as minhas memórias é algo meio difícil, acho que eu apago... é verdade, em pedagogia eu tive que fazer o processo né, desde criança, e umas coisas somem assim. Quando pequena eu não lembro da Educação Física... eu começo a lembrar mais no final do fundamental e do médio, não sei porque! (PC1).

No entanto, apesar de algumas vezes haver essa visão permeada pela confusão no reaver das memórias passadas, de modo geral, os professores colaboradores apresentaram certa visão nostálgica de suas histórias de vida quando crianças e jovens, revivendo parte de suas lembranças de modo saudoso e com recordações positivas, apesar de eventualmente também apresentarem visões críticas sobre seus processos de socialização primária. Como considera

Josso (2004), esse tipo de interpretação lança luz às narrativas espontâneas dos itinerários de vida e, por isso, comporta a dimensão imaginária a partir do processo de releitura do passado. Um exemplo de análise nesse sentido pode ser conferido pela fala do Professor Colaborador 4 ao relembrar situações positivas vinculadas ao seu passado como estudante:

Então, quando eu era menino, a gente tinha muita brincadeira... a brincadeira da gente era brincadeira física, porque não tinha as brincadeiras eletrônicas, não tinha celular, então você brincava na rua, brincava na linha do trem, brincava na rua de baixo... às vezes o pai não deixava ir muito longe, mas andava de bicicleta (...). A gente brincava, passeava, se divertia, nem pensava em coisa de lazer, em atividade física pra saúde, porque não tinha nem ideia do que era isso né? Fazia porque gostava... tinha aquelas brincadeiras de pular 'metro', e tinha aquelas coisas de desafio um com outro... isso daí foi a infância inteira... e era gostoso né? Eu lembro uma vez uma coisa tonta que até hoje está na cabeça: nessa escola no canto dos prédios tinha uma parte que era de terra e nasceu uma planta, tipo um cipó e a turma começou a esticar o cipó pra ver quem conseguia pular... eu lembro que a gente voltava pra classe todo sujo... o professor ficava bravo com aquelas coisas né? (PC4).

De posse da compreensão dessas perspectivas podemos inferir que o processo de narrativa biográfica mobiliza um conjunto imbricado de subjetividades do sujeito que o realiza, a partir das memórias que são ressignificadas e dos sentimentos trazidos por meio do relato construído. Ao se remeterem aos seus processos de socialização primária, os professores puderam acessar parte das memórias de suas histórias de vida, dando à elas significados próprios que puderam contribuir com a fundamentação dos saberes que embasam parte de suas práticas profissionais. Esse processo permite elucidar alguns aspectos vinculados ao *habitus* dos agentes produtores de suas próprias histórias. Em especial, foram foco desse processo as recordações oriundas de campos de vivências e experiências específicos, tais como as “*Práticas corporais desenvolvidas na infância*”, o “*Contato com modalidades esportivas diversas*”, as “*Aulas de Educação Física na escola*” e os “*Fatores preponderantes e as interações que influenciaram a escolha pelo curso de graduação em Educação Física*”. Analisaremos brevemente cada um desses elementos a seguir.

Com relação às “*Vivências corporais praticadas e desenvolvidas na infância*”, segundo as narrativas dos professores colaboradores, é possível delinear que houve um intenso envolvimento com as práticas corporais nos processos de socialização primária. Tais ações estão vinculadas aos jogos e brincadeiras de criança, às interações com colegas e com os familiares, entre outras. Entretanto, foi possível compreender uma diferenciação bastante evidente entre os colaboradores mais velhos com os mais novos. Nesse sentido, podemos separar os relatos dos PC1, PC2, PC3 e PC6, cuja média de idade foi de exatos 31 anos das visões apresentados pelos PC5 e PC6, cuja média de idade foi de 48 anos e meio (6 meses).

Esses dois grupos apresentam uma diferença média de mais de 17 anos e, portanto, podem ser caracterizados como pertencentes à gerações diferentes.

No que corresponde às vivências apresentadas pelos professores colaboradores mais novos, as práticas mais acentuadas foram aquelas que se referiram às brincadeiras com irmãos, primos e amigos em casa e a valorização dos contextos de prática mais sistematizada, por meio das modalidades físico-corporais desenvolvidas. Esse grupo, composto pelos PC1, PC2, PC3 e PC6 relatou ter brincado menos em contextos fora de suas casas, devido aos seus locais de origem e realidades sociais, uma vez que consideraram a rua um local tido como “perigoso”, diferente do que era realizado na época de seus pais e avós, por exemplo.

Cabe salientar que o relato apresentado pela Professora Colaboradora 6 é bastante diferenciado e merece destaque ao ser emblemático acerca de seu *habitus*. Em diversos momentos de sua fala essa participante destacou a forte representação religiosa, mais especificamente por meio da religião católica, em sua formação. Esse fato à levou, como veremos mais adiante à, inclusive, ter buscado tornar-se freira em um determinado momento de sua vida. No que corresponde à sua infância, essa colaboradora destacou que boa parte da falta de vivência corporal se deu devido à sua formação cristã e ao seu seio familiar que buscou evitar certo envolvimento com as práticas corporais. Assim, como eixo representativo dessa sua fala, podemos destacar a seguinte passagem:

*Então, de brincadeira, em casa tinha eu e minha irmã... eu morava com minha vó e minha mãe, era sempre nós 4... a casa sempre era muito pequena... eu brincava muito com o meu priminho, mas, ele era cardíaco então tinha mil problemas. Com o passar dos anos o meu priminho não podia mais brincar... então aí foi quando eu fui diminuindo as brincadeiras... e eu comecei a fazer outras atividades em casa. **A minha família é uma família muito rígida, então eu sempre ouvi o discurso que eu tinha que ser uma menina educada, uma menina bela... ‘bela, recatada e do lar’ [risos]... pra arrumar um bom marido... foi isso... ou era isso ou era o convento... e então eu sempre fui acostumada a aprender a fazer as coisas... algumas coisas eu tenho trava (...)** sempre fui muito... muito... ‘não pode isso, não pode aquilo’... então não podia... às vezes tinha atividade fora da escola e não podia, minha mãe não deixava. Eu queria fazer colégio técnico e não podia, sempre foi assim, porque não era bom ter muito relacionamento pra não ficar ‘falada’... eu fui muito criada assim... muito tradicional... muito tradicional (PC6, grifo nosso).*

De fato, não apenas as vivências físicas desenvolvidas na infância, mas também as representações sociais vinculadas às práticas corporais, tais como suas proibições, seja pela questão religiosa, seja pelo perigo vinculado ao ato de brincar na rua, por exemplo, contribuem para a construção das disposições que levam os indivíduos a se envolverem com determinadas modalidades e, por isso, com a própria vinculação ao campo da Educação Física. As limitações nas vivências corporais nas práticas menos sistematizadas, tais como os jogos e brincadeiras

infantis, apresentadas pelos colaboradores mais novos denotam o processo de constituição de seu *habitus* no contexto da socialização primária, o qual é trazido em partes ao longo de seu processo desenvolvimento profissional.

Perspectiva bastante diferenciada foi destacada pelos professores mais velhos, no caso, o PC4 e a PC5. Os relatos apresentados por esses colaboradores ilustram todo um envolvimento com as vivências corporais menos sistematizadas, com especial destaque aos jogos e brincadeiras e às experiências com o movimento humano realizadas em casa, na rua e em contextos específicos, tais como zonas rurais. Assim, boa parte das disposições desses sujeitos tanto para a realização de modalidades esportivas (já que ambos foram atletas de certos esportes), quanto para a escolha profissional pela área da Educação Física é resultante e resultado das vivências físico-corporais nos processos de socialização primária. Um exemplo de fala do Professor Colaborador 4 ilustra essa perspectiva:

(...) mas eu gostava de fazer atividade física, eu sempre gostei de fazer muito sozinho, não tanto na aula... eu gostava de fazer as coisas que eu gostava... gostava de pular a piscina lá pra ir nadar, ir brincar, ir nadar no lago. Eu lembro que quando eu era pequeno eu também gostava de assistir às Olimpíadas e imitar as coisas que tinham lá, montava no quintal uma pistinha, fazia... brincava. Brincava muito na rua também né... naquela época a gente podia brincar na rua... era terra na frente de casa, a gente montava campinho, pulava pneu, amarelinha, tudo... então em termos de atividades motoras eu fazia muito mais fora da escola do que dentro... e se dentro, fora da Educação Física... porque a Educação Física era futebol! (PC4).

Em outro momento de sua fala, o Professor Colaborador 4 ainda destacou que por conta de morar em uma cidade no interior e que havia alguns locais rurais próximos de sua residência, ele sempre procurava realizar atividades tais como andar à cavalo, nadar e pescar. Para esse colaborador essas atividades eram desenvolvidas de forma não sistematizada, mas geravam bastante prazer e contentamento. Assim, de acordo com esse professor:

E isso aí foi assim... tinha cavalo, andava de cavalo... ia nadar no rio, ia pescar... e as coisas, como a gente era menor, parecia... por exemplo, você ia pescar de peneira, ia descer o rio sabe? Eram as aventuras que a gente gostava de fazer e naquele tempo, por exemplo, a cidade era até aqui, depois era só mato... então a gente pegava aquele caminho e ia pro rio, ia pescar, ia pular no rio... era só isso que a gente fazia... jogava bola... PC4

De forma bastante aproximada, a Professora Colaboradora 5 também destacou um forte envolvimento com os jogos e brincadeiras realizados fora de sua casa. Essa participante, oriunda de um contexto diferente (cidade grande, capital do Estado e também adjacências próximas que compõe sua região metropolitana), por se tratar de uma época cujo processo de urbanização ainda não estava tão intensificado, também teve uma série de experiências similares ao do PC4. Para essa colaboradora:

Então, a gente morava... eu morava em São Paulo, com 5 anos eu mudei para Cotia, que era uma casa que era uma chácara... então, a gente tinha assim, várias pessoas que moravam tudo em chácara perto... nosso meio de transporte era bicicleta, andava muito a pé... tinha muito bicho... então eu fiz na escola... nunca fui uma menina que gostei assim de dança, essas coisas... mas sempre ligada com natação... é... e também na escola... com essa coisa do brincar muito na rua eu era muito ativa! (PC5).

Uma das práticas realizadas na infância pela Professora Colaboradora 5 foi o hipismo, por conta de ter um cavalo em casa. Ela afirmou só ter parado essa atividade por conta da lesão de uma pessoa que acabou deixando-a com medo de prosseguir na prática. Para ela: *“eu fiz hipismo muitos anos, tive cavalo, eu adorava. Eu parei porque o dono da hípica caiu e o cavalo caiu em cima dele e ele fraturou algumas vértebras e minha mãe ficou com medo, mas eu tinha cavalo em casa, então essa coisa do esporte, ela começou a aparecer pelas práticas”* (PC5). Nesse encaminhamento, ao relatar suas relações familiares, essa mesma colaboradora ainda salientou:

Somos em 4 irmãos, todos sempre fizemos muitas coisas, mas era uma coisa da geração da gente que morava ali... por exemplo, se eu tinha um amigo que morava perto do shopping, a gente ia de bicicleta um pra casa do outro... eu saía pra levar o cavalo pra ferrar no meio de Carapicuíba... quem que ia deixar uma menina de 10, 11 anos... ia eu e o meu cachorro e o cavalo... levava, ferrava... e a gente tinha muita obrigação né? Minha mãe não trabalhava (...) então ela criou muito a gente. Meu pai muito fora com essa história de 2 ou 3 empregos (...). Todos em casa tivemos várias vivências, até subir em árvore sabe? (PC5).

Ainda no intuito de traçar uma análise acerca de suas experiências na socialização primária, essa mesma colaboradora ainda realizou uma comparação com relação ao envolvimento apresentado por sua filha atualmente. Segundo a Professora Colaboradora 5, diferente de suas práticas corporais na infância, sua filha tem se interessado por atividades dentro do contexto das academias de ginástica. Sobre essa nova configuração, ela considerou:

Na minha casa a minha filha tem 12 anos e quer fazer academia! Eu falei que ela não vai fazer academia... ela falou: ‘mãe, vou andar na esteira’. Eu falei pra ela: ‘então tá bom, você vai andar na esteira, aí você vai pegar uma ficha sozinha e fazer um monte de exercício e vai pra casa’. Agora se ela falar pra mim que ela quer fazer uma aula de step, zumba eu vou deixar, mas pra ficar lá na esteira... porque os amigos delas todos fazem... então ela já fez badminton... eu também já procurei coisas bem diferentes, diversificadas... mas é uma fase que hoje em dia é muito difícil... e eu na minha infância com essa idade estava jogando bola... queria jogar bola com os moleques na rua descalça (PC5).

No que corresponde às práticas corporais desenvolvidas na infância podemos concluir que existem diferenciações bastante evidentes que são delimitadas pelos momentos históricos vinculados às idades dos professores colaboradores. Os docentes mais velhos se referiram de

forma muito mais evidente ao conjunto de vivências em contextos diversificados e ao ar livre, enquanto que os participantes mais novos remeteram-se de forma mais discreta à essas experiências. Dessa forma, os momentos históricos delimitados pelo tempo e a idade são fatores que incidem de forma bastante proeminente com as possibilidades de desenvolvimento de jogos e brincadeiras no contexto da infância.

Sobre o que tangencia o “*Contato e as vivências em modalidades esportivas diversas*”, podemos considerar que a maior parte dos professores colaboradores praticou ao longo de sua infância e adolescência atividades corporais sistematizadas, inclusive em níveis competitivos. Para esses sujeitos, as experiências desenvolvidas por meio dos esportes praticados foram de grande importância tanto para sua formação como cidadão, quanto no que se refere à escolha pela prática profissional da docência em Educação Física.

Nesse encaminhamento, podemos considerar que alguns participantes foram praticantes mais assíduos de determinadas modalidades, com destaque aos PC2 (vôleibol), PC3 (basquetebol e *kickboxing*), PC4 (natação, corrida e algumas modalidades de lutas) e PC5 (basquetebol e vôleibol). Todos esses docentes foram atletas dessas modalidades em diferentes níveis de rendimento e comprometimento. Apesar de não terem relatado o envolvimento sistemático com nenhuma prática corporal, as PC1 e PC6 também salientaram a importância dada às atividades físicas. Por isso, o gosto e apreço pelas vivências corporais foram fatores que demarcaram os discursos dos professores, fato que demonstra que as experiências corporais influenciam de forma considerável a escolha pela Educação Física. Apesar disso, é importante romper com certa visão determinista que considera que todos os sujeitos que optam pelo curso de graduação nessa área são atletas ou ex-atletas de modalidades diversas. Existem outros inúmeros fatores complexos que mobilizam as disposições dos indivíduos para esse processo de escolha pela profissão, alguns dos quais analisaremos nos próximos tópicos.

Sobre a representação de ter sido atleta de alguma modalidade, em linhas gerais, foi possível compreender que as vivências esportivas possibilitaram à alguns dos professores colaboradores maior contato com outras pessoas, criação de vínculos de amizade, práticas de lazer, desenvolvimento de posturas de comprometimento e responsabilidade, entre outros fatores. Para boa parte dos docentes as aulas de Educação Física na escola representou o início desse processo de interesse mais intensificado por uma determinada prática. O Professor Colaborador 2, por exemplo, ao relatar sua história na modalidade de vôleibol, frisou:

De início assim da Educação Física eu gostava porque eu gosto de esporte e tal e, inclusive, foi nas aulas de Educação Física, lembro da professora que também trabalhava no SESI e tinha equipes de vôlei... eu estudava numa escola municipal... a professora que também dava aula no SESI tinha equipes

de vôlei... no caso era vôlei feminino... mas ela aplicava bastante coisa do vôlei durante as aulas, então, tinha todos os outros esportes e atividades, mas ela dava uma ênfase no vôlei... a gente gostava, a turma gostava... aí a partir disso eu participei de uma 'peneira' que a gente chama né? No SESI e fui selecionado e comecei a treinar vôlei... daí era outro professor, não era ela porque era o masculino e comecei a treinar vôlei, disputar... depois do SESI, quando eu entrei no Ensino Médio saí e comecei a treinar num clube mesmo... tinha colegas que tinha o pai e a mãe que eram sócios do clube e me falaram que lá estava tentando montar uma equipe, para eu ir lá ver... aí fui lá, conheci e comecei a treinar vôlei lá e disputar campeonatos de vôlei (PC2).

Da mesma forma que para o PC2 o voleibol foi um dos fatores que influenciou sua escolha pelo curso de graduação em Educação Física, para a Professora Colaboradora 3 o envolvimento com algumas modalidades esportivas, inclusive em nível competitivo, foi uma das maiores motivações para a escolha da profissão. Segundo essa colaboradora:

Sou bem do interior sabe? Então, é... minha vontade de fazer Educação Física se deu um pouco por conta dessa proximidade que eu tinha com esportes né... praticava basquete, aí comecei a jogar na cidade lá... aí comecei a lutar... então, não só dentro da escola, mas também em contextos fora da escola em que eu era envolvida também... eu lutava kickboxing... competia, fazia um monte de coisa, então eu adorava, gostava muito assim... e aí essa proximidade acabou me levando à Educação Física (PC3).

O Professor Colaborador 4 também deu grande ênfase à importância da prática esportiva em sua vida. Para esse participante, embora ele tenha tido uma série de experiências corporais desde a mais tenra infância, foi a partir do Ensino Médio que essa prática se tornou mais sistematizada por meio de algumas modalidades. O esporte deu um novo sentido à sua história segundo sua análise: Ele ainda ressaltou:

Isso aí foi no final do Ensino Médio (...) o esporte foi uma coisa, uma parte assim pra mim sabe... dar uma levantada na minha vida, porque eu era meio revoltado com as coisas sabe? E aí eu comecei a treinar, pensar em competir e fui criando gosto... comecei com natação, corrida... mas o objetivo não era nem ganhar dos outros, era fazer alguma coisa melhor. Comecei correndo pouco eu não aguentava muito né... hoje em dia quando eu vou dar aula eu vejo bem isso daí... você pede para as crianças darem uma volta na escola e já tá todo mundo cansado... então eu tenho que lembrar dessas coisas. Daí eu comecei a nadar, participei de algumas competições, peguei gosto pela competição, ir pra campeonato. Aí eu saí e fui fazer luta. Fui fazer boxe, não tinha por aqui né (...) fui treinar foi em São Paulo... eu ia uma vez por semana, ia de trem... acordava 4 horas da manhã, essas coisas... depois eu descobri que tinha em Campinas, aí ia de carona, descia na pista, pegava um circular... depois o dinheiro que tinha, que sobrava era só do ônibus e era pra vir só até na pista... depois o resto vinha andando... então era assim... eu fui competindo e fui competindo até quando o corpo aguentou... a hora que não aguentou mais eu tive que parar, senão quem sabe eu ia tá até hoje né? Eu gostava... fiz jiu jitsu, karatê, lutei bastante... continuei nadando e correndo que era coisa que eu gostava bastante e até hoje eu faço... não faço muito, precisava fazer mais (...), mas fica meio difícil de achar tempo pra tudo... acho que é mais ou menos isso (PC4).

Parte dessa história de envolvimento com as práticas esportivas e com o processo de competição foi também apresentado pela Professora Colaboradora 5, mas vinculado à modalidade do basquetebol. Essa colaboradora narrou seu envolvimento com a prática por meio de suas aulas de Educação Física e por intermédio da influência de alguns de seus professores na escola. Nesse sentido, ela destacou:

A gente tinha muitas atividades esportivas extras na escola e 2 professores de Casa Branca que vieram de lá... e tinha um pessoal muito bom na natação... onde eu fazia natação, eu fazia natação fora da escola né... e na escola muita prática esportiva. E nisso, com esse professor de Casa Branca, ele veio na época do basquete com Hortência, essas coisas, ele começou a formar uma equipe masculina... só que a gente tinha muitas meninas que também gostavam... eu tinha amigas que tinham quadra em casa... então a gente ia pra casa deles pra jogar, pra andar de bicicleta, andar de patins, enfim... e jogar... e ele viu que as meninas, a gente treinava junto com os meninos e a gente tinha um talento... a gente começou a jogar, jogar, jogar... é... Copa Danape em São Paulo... aí nessa época a Pirelli tinha um time em Santo André de basquete... e quando a gente terminou a oitava série, a antiga oitava série, a Pirelli queria que a gente fosse federar pra gente treinar lá... só que era muito longe... e nesse tempo da quinta série antiga até a oitava, a gente fez grandes jogos intercolegiais em São Paulo... uma das meninas federou, enfim (PC5).

Em razão das dificuldades em se prosseguir com a prática sistemática do basquetebol, a Professora Colaboradora 5 relatou ainda que foi paulatinamente se vinculando à uma outra modalidade, no caso, o voleibol. Esse processo se deu durante seu Ensino Médio. Nesse sentido, essa colaboradora apontou:

Aí eu fui fazer Ensino Médio em São Paulo né (...) e também tinha uma parte esportiva bem legal... tinha, por exemplo, um dos professores, o Valter... olha eu lembro como se fosse hoje, ele era técnico do Osasco de handebol. O Ricardo era técnico do Banespa de vôlei, das equipes menores né... então a gente tinha muito contato com esporte. Aí eu tive que fuçar, não tinha basquete, então juntamos eu e umas outras meninas e a gente foi numa outra escola que era o Vera Cruz... os professores do Vera Cruz disponibilizaram o espaço pra gente... e a gente montou uma equipe... a gente mesmo treinava... umas 10 'loucas'... só que isso, como não tinha um professor responsável, o grupo acabou se dissipando... a gente treinou quase 6 meses... aí eu fui pro vôlei... na escola... não era muito alta... aí eu fui fazer 3 'peneiras' no Pinheiros [risos], de xereta também... nesse meio tempo eu também nadava... só que aí o que eu percebi, com a minha miopia muito alta... e a gente ia fazer competição, federada já... algumas meninas que nadavam comigo foram pro Pinheiros e eu com essa miopia muito alta, não tinha essas óculos de agora né... então eu parei de nadar, de competir... e fui pro vôlei... na peneira do Pinheiros eu insiste as 3 vezes, mas tinha que ser levantadora, não passei... e aí no Ensino Médio foi com Jogos Escolares, sempre assim (PC5).

As narrativas das vivências esportivas trazem consigo uma série de representações diferenciadas que a socialização por meio do esporte permite compreender. Essas perspectivas assinalam para aspectos vinculados tanto ao comprometimento, ao prazer e ao envolvimento

com as práticas corporais, quanto às frustrações, decepções e dificuldades que o esporte em nível competitivo apresenta. Em suma, dentro do contexto da construção dos saberes docentes ao longo do tempo e da constituição do *habitus* profissional, tais experiências merecem destaque devido à sua forte influência na construção da identidade dos professores colaboradores.

De forma diversa dessa visão estão enquadradas as PC1 e PC6. Essas participantes tiveram outros tipos de envolvimento com as práticas corporais. Diferente dos demais colaboradores, elas afirmaram em diversos pontos de suas narrativas que optaram pela Educação Física devido ao gosto que possuem desde criança pela docência. Em uma fala representativa, a Professora Colaboradora 1 ressaltou que nunca gostou muito de atividades competitivas. Essa participante ainda ressaltou que essa disposição contrária à competição acaba estando presente cotidianamente em suas aulas. Para ela:

Em termos de atividade física sempre fiz natação, fiz ginástica rítmica, nunca gostei muito de esporte com bola... eu não sou muito dessa pegada assim... e nem sou muito competitiva, então nunca fiz nada desse tipo... talvez isso tenha uma vertente nas minhas aulas hoje em dia... eu não sou de dar muita competição, onde eu excluo 20 da aula e fico com 10, então aí eu acho que fica um pouquinho ruim (PC1, grifo nosso).

Em outro momento de sua fala essa mesma colaboradora consentiu ao fato de ter procurado a Educação Física não pelo seu envolvimento com as atividades físicas e esportivas, mas por sempre ter o interesse por ser professora. Nessa visão, ela indicou:

Já quando eu estava no Ensino Médio eu sempre quis ensinar... a primeira opção que veio na cabeça era pedagogia... pedagogia... sempre quis fazer pedagogia... aí, por algum motivo lá eu falei pedagogia não, vou fazer Educação Física... sempre tive em mente que eu queria mudar a prática que eu tive... então acho que esse é o meu viés assim... as coisas que eu tive eu queria fazer diferente, e é o que eu tento fazer hoje... fazer diferente do que eu tive (PC1, grifo nosso).

Por meio de outras motivações, a Professora Colaboradora 6 também salientou que não foi o envolvimento com as práticas esportivas que a levou à Educação Física, mas a vontade de ser professora. Ela indicou a proximidade de sua relação com aspectos religiosos como elemento determinante para essa vontade de ser professora. Para essa participante:

Eu sempre fui uma pessoa muito religiosa... eu entrei no convento 2 vezes... então assim, por eu ser participava, ajudava... fui catequista... enquanto as minhas amigas ficavam todas indo atrás de namorado eu ia na igreja... fui catequista... foi aí que eu peguei gosto por ensinar... eu ajudava na Catedral de Campinas, ajudava... mais ou menos eu ia numas 3 ou 4 missas que eu ajudava... precisava de gente pra qualquer coisa, eu ajudava... pra leitura eu ajudo, pra tocar órgão, eu ajudo, pra cantar, ajudo... nunca falei um não... nunca! (PC6, grifo nosso).

Dessa forma, podemos compreender que duas perspectivas foram sobressalentes com relação à alguns processos de socialização primária e que acabaram por influenciar o processo de escolha pela Educação Física. Para a maioria dos professores, especialmente os PC2, PC3, PC4 e PC5 as práticas esportivas sistematizadas, inclusive em caráter competitivo, tiveram grande importância na sua formação e, conseqüentemente, no direcionamento pela prática profissional da docência. Todavia, cabe destaque que outro elemento central nesse processo de escolha se deu justamente pelas PC1 e PC6 e corresponde não ao envolvimento esportivo, mas devido à sua vontade em atuar na docência e trabalhar diretamente com as atividades de ensino.

Portanto, podemos compreender que tanto o envolvimento com as práticas corporais feito de forma sistematizada, inclusive em nível competitivo, quanto o gosto e a vontade em ensinar e tornar-se professor influenciam diretamente a escolha pela prática profissional na Educação Física. Essas duas visões acabam influenciando também o modo de agir profissional de cada participante.

De fato, as observações e filmagens das aulas revelaram que as PC1 e PC6 foram aquelas que valorizaram mais outros conteúdos para além dos esportivos, bem como apresentaram em suas aulas algumas formas de explicação das atividades, utilização da sala de aula e realização de algumas propostas pedagógicas específicas vinculadas à esse agir profissional representado em parte pelo fato de sempre terem tido o sonho em serem docentes. Os demais participantes também tiveram diversificação de estratégias, mas o envolvimento com as práticas corporais foi trazido à tona em certos momentos e registrados pelas observações, à exemplo dos processos de correção de certas atividades e até mesmo pela valorização de certos conteúdos esportivos em suas aulas. Evidentemente, essa perspectiva não se trata de um determinismo proporcionado pelo fato de um professor ter sido atleta de uma determinada prática, mas certamente o fato de se ter praticado modalidades esportivas acaba por fomentar certas características no *habitus* dos agentes e, por isso, apresentam certas influências em suas práticas profissionais.

Com relação às “*Aulas de Educação Física na escola*”, de acordo com os relatos dos participantes, é possível compreender que em linhas gerais todos os professores colaboradores vivenciaram ativamente as atividades desenvolvidas na escola, afirmando gostar muito, apesar de terem compreendido posteriormente, em alguns casos, que os modelos vivenciados não foram os mais adequados, como veremos a seguir. Nesse sentido, com exceção de um dos colaboradores, especificamente a PC5, todos os demais afirmaram que suas aulas tangenciaram práticas pouco organizadas e sistematizadas, muito mais voltadas à vivência recreativa de certas modalidades, com especial atenção ao futebol, em um modelo nominalmente caracterizado como “*rola bola*”. Segundo os PC1, PC2, PC3, PC4 e PC6 as aulas no Ensino Fundamental 1

(anos iniciais), quando havia, era mais baseada em práticas esportivistas. No Ensino Fundamental 2 (anos finais) e Ensino Médio, grosso modo, as atividades livres e o futebol feito de forma recreativa prevaleceram.

Em certa medida, essas estruturas de aulas de Educação Física acabou influenciando a escolha pelo curso de Educação Física, seja por meio do interesse exacerbado com relação ao movimento corporal e às atividades físicas (mesmo que às vezes condensadas apenas ao futebol), seja como forma de não reproduzir o modelo de aula vivenciado, como já ilustramos na fala da Professora Colaboradora 1. Ainda de acordo com essa mesma participante:

Do [Ensino] Médio eu lembro bem das aulas tradicionais né: jogo ou ginástica... eu sempre optava pela ginástica. Até a quarta série eu fiz uma escola particular e depois escola pública... então era no horário de aula mesmo, a Educação Física e era assim, ginástica ou esporte... eu sempre ia para a ginástica... Na mesma aula, a professora dava ginástica, ela dava ginástica... quem não queria fazer ginástica jogava bola... era a gente que escolhia, a gente fazia o que a gente gostava (PC1).

A Professora Colaboradora 1 apontou, como já analisamos, apresentar certa dificuldade em se lembrar de suas aulas, sobretudo no Ensino Fundamental. Todavia, a perspectiva mais marcante para ela se deve ao fato do desinteresse apresentado pelas práticas das modalidades esportivas coletivas em prol da realização de atividades de ginástica. Segundo sua análise, esse processo resultou em uma certa auto exclusão de parte das aulas, como relatado nesse seguinte trecho extraída da narrativa dessa colaboradora:

*Não, porque eu não buscava fazer, eu não fazia... então talvez **eu me auto excluía dos jogos com bola... até mesmo na faculdade, jogos com bola nunca foi meu forte... eu era ruim nisso e não gostava...** mas nas modalidades de dança, coisas voltadas para o ritmo, ou coisas voltadas assim individual eu gostava e fazia... então assim, fiz natação, fiz ginástica rítmica... fora da escola... na escola era escola pública e no Ensino Médio era a ginástica... e no fundamental havia algumas brincadeiras, mas eu não lembro muito das minhas aulas... acho que nada marcou assim pra falar a verdade... pra falar que eu gostava disso (PC1, grifo nosso).*

Ainda segundo a análise dessa colaboradora, houve uma exceção em sua estrutura de aulas de Educação Física, durante um curto espaço de tempo, a qual se deu através da presença de uma professora substituta que procurou diversificar mais as práticas ensinadas. Assim, a Professora Colaboradora 1 salientou:

*Na sétima série só, quando eu tive uma professora substituta para uma professora efetiva... então ela começou a dar atividades que a gente gostava, mais brincadeiras que foi assim, mais fora do esporte competitivo em si... e na escola acho que foi mais isso, antes da universidade foi mais isso... o que eu fazia fora e na escola o 'basicão'... Não tinha muita opção né... igual eu tento dar pra eles brincadeiras, atividades de diversão, de fazer... **não tinha... era o tradicional... acho que foi bem naquela época da educação física que***

ela se perdeu né... ela foi militar, foi tradicional e depois ela ficou meio assim, não pode ser tradicional... então não pode ser nada! Na década de 90 assim, acho que ficou meio... porque os professores eram formados na década de 70, 80... uma época bem militar né... e aí chegou, acho que foi bem nessa época assim da minha escola (PC1, grifo nosso).

Os demais colaboradores, apesar de terem tido estruturas de aulas em parte similares às da PC1 afirmaram, de modo diferente, gostarem e terem se envolvido nas atividades propostas, inclusive por meio das práticas dos jogos esportivos coletivos. O Professor Colaborador 2, por exemplo, ao descrever o modelo de suas aulas considerou: *“Na Educação Física eram esportes variados. Eu lembro do futsal, do handebol, mas ficava mais nesses esportes coletivos mais populares... o basquete também. Aí na verdade foi a turma que se voltou mais para o vôlei, não sei se foi pela professora e se o pessoal acabou gostando”* (PC2). Esse mesmo participante ressaltou em mais de um momento seu envolvimento e interesse com as práticas esportivas. Assim, ele ainda destacou:

A Educação Física, eu sou daquela época que tinha as aulas no horário contrário às aulas normais. Então eram aulas que eu gostava bastante... lembro bastante das aulas. Tinha as aulas que a gente ia de manhã... eu estudava à tarde no fundamental... aí quando estava no Ensino Médio, aí as aulas já eram junto com as demais disciplinas no mesmo horário (...). Na Educação Física, então, era uma coisa que eu gostava bastante e uma coisa que eu comecei a fazer as coisas que eu buscava fora das aulas porque eu buscava treinamento, essas coisas. Lembro bastante da Educação Física, era a parte mais prática mesmo né... bastante esportes... naquela época dependida do professor, era uma tendência de tal esportes... então tal professor aplicava mais o vôlei, então era vôlei... aí às vezes tinha outros professores que eram mais do futebol, aí tinha futebol [risos]... dependida do professor (PC2).

Essa perspectiva esportivista ressaltada pelo PC2, apesar de ter sido interesse em sua visão enquanto aluno não representa a dinâmica de estruturação de aulas que ele considera a mais adequada atualmente, tendo a visão de professor de Educação Física. Essa mesma consideração foi trazida pela Professora Colaboradora 3 que apontou que embora tenha gostado muito de suas aulas, depois de formada passou a tecer uma série de considerações negativas sobre seu processo. Para ela: *“eu sei que hoje em dia os alunos também gostariam que as aulas fossem ‘abertas’, livres, porque é uma cultura que está pré-determinada aí e que pra quebrar isso ainda tem chão, mas eu gostava, então, independente do que fosse, eu estava fazendo”* (PC3). Ainda nessa mesma análise essa participante afirmou:

Bom, eu enquanto aluna... eu sempre fui muito envolvida em tudo que acontecia na escola. Em relação à Educação Física, eu adorava jogar tudo... participava de grupinhos de treinamento que tinha na escola, então eu sempre gostei muito (...). Até por ter uma irmã também mais velha que estava se formando em Educação Física quando eu entrei né e que também era como

eu envolvida e acabou fazendo Educação Física e eu acabei partindo para essa área também. Mas, depois que eu entrei na Educação Física eu vi que minhas aulas deixaram muito a desejar... porque eu gostava eu ia lá e jogava, a professora deixava a gente jogar o que quisesse e eu me dava bem em tudo, então gostava e fazia, pra mim estava ótimo. Só que depois eu comecei a ver que na verdade eu não tinha aula. Era um momento livre de lazer. No Fundamental 1 até que eu tive boas experiências sim. No Fundamental 2 tive um professor, ele era técnico, era... mas pelo menos ele trabalhava... então a gente tinha o 'quarteto fantástico', mas a gente aprendia... depois, no Ensino Médio já era, foi 'rola bola', mas como eu gostava de qualquer coisa eu jogava futebol com os meninos, fazia de tudo... era um semestre de vôlei, um semestre de futebol e eu jogava, gostava, então jogava... e fazia coisas fora dali, então pra mim estava bom. Então eu gostava muito quando era mais nova e por isso que eu parti pra Educação Física (PC3, grifo nosso).

Esse mesmo envolvimento e interesse pelas aulas apresentado pela PC3 esteve também presente no discurso da Professora Colaboradora 6. Essa participante relatou também ter tido algumas experiências pouco assertivas nas aulas de Educação Física escolar, muitas das quais foram baseadas na mesma estruturação de atividades recreativas com poucas interferências pedagógicas do professor. Todavia, assim como a PC3, essa docente relatou que sempre se interessou muito e buscou participar ativamente das ações. Nesse sentido, ela apontou:

Eu sou daqui de Campinas... foi bem diferente... eu sempre gostei muito de Educação Física quando era pequena... quando eu era pequena eu estudava em escola particular... aí depois meus pais se separaram, aí eu vim pra prefeitura e depois pra uma escola estadual... no fundamental... eu fiz do [Ensino] Infantil até o terceiro ano na particular e no quarto ano eu fiz na [escola] municipal e do quinto ao médio eu fiz na [escola] estadual. Então, quando eu era pequenininha sempre teve umas atividades dirigidas, sempre teve as aulas certinho, direitinho... quando eu vim para o município, não tinha aula de Educação Física... então assim, o que era feito uma vez na semana você levava um brinquedo e brincava com os seus amiguinhos na escola... como eu tinha vindo de escola particular, estava entrando numa escola pública, no começo eu tinha medo... as crianças achavam que eu era muito rica... então... e eu sempre gostei muito de estudar... então eu ia bem nas provas, nunca dei trabalho... então, as pessoas ficavam com muito pé atrás comigo... então não tinha amigo no meu quarto ano... não tinha! Então eu sempre ia lá, eu levava um bichinho meu de pelúcia e ficava lá a aula toda, sozinha no meu canto. Do quinto ano pra frente foi só 'rola bola'... tudo! 'Rola bola'... 'rola bola'... mas eu sempre participei das aulas... eu nunca fui do grupinho da 'cólica', nunca fui de sentar... então, às vezes eu estava jogando futebol com os meninos, às vezes ia jogar voleibol com as meninas... sempre... nunca tive problema de não praticar alguma coisa, de não fazer algo... então sempre estava ali presente com meus amigos (PC6, grifo nosso).

Apesar de representarem momentos históricos diferentes, boa parte da estrutura de aulas do Professor Colaborador 4 se assemelhou às descrições das PC3 e PC6. Para esse participante em específico, as aulas de Educação Física escolar foram representadas por diferentes experiências oriundas de contextos diversificados no qual ele acabou vivenciando. Boa parte

de sua trajetória foi revestida de experiências livres e pouco sistematizadas, condensadas na prática do futebol. Todavia, ao final do Ensino Fundamental e ao longo de todo o Ensino Médio, por ter frequentado uma escola que valorizava as práticas corporais ele teve um outro conjunto de experiências muito mais ampliado. Assim, ele destacou:

Até a 4ª série, na minha época, não tinha Educação Física... tinha um jogo de bola, uma brincadeira, brincar na caixa de areia... não tinha assim aula de Educação Física que eu me lembre e não tinha um espaço legal pra fazer (...). Depois na 5ª série eu mudei de escola e aí era em período separado. Daí era jogo de bola, o professor lá largava o pessoal jogando bola e ele ia tomar café, conversar com os outros, ler jornal. A minha Educação Física foi praticamente só isso aí... tinha muita briga... tanto na entrada quanto na saída, principalmente na saída, porque era só jogo de bola, discutia lá dentro, mas não brigava dentro do ambiente, aí saía na rua e ia brigar lá. Aí foi assim até a 6ª série. Depois a 7ª e a 8ª série eu mudei pra Hortolândia e fui estudar numa escola Adventista, que era particular... era uma escola grande... tinha pista de atletismo, tinha piscina e aí o professor já dava aquela aula... já te ensinava a arremessar o dardo, já te fazia ginástica... já era um negócio assim mais... tinha competição que era maior (...). Aí eu fui pra lá e eu gostava da Educação Física, eu me lembro uma vez eu me machuquei fazendo salto em altura, tive um problema no joelho... a gente ia bastante na piscina, fazer natação (PC4).

Essa diferenciação entre os contextos de atuação fez com que o Professor Colaborador 4 apresentasse uma forte consideração sobre a importância da infraestrutura para as aulas de Educação Física. Essa perspectiva sempre esteve presente em suas aulas, fato constatado por meio das observações. Além de preservar todo o espaço destinado às aulas, esse colaborador construiu uma série de aparelhos diferenciados tais como uma academia ao ar livre, bem como diversas outras questões, a exemplo de uma horta, uma mesa para o jogo de tênis de mesa, entre outras. Ele ainda sempre procurava varrer a quadra para não ter sujeira, denotando forte preocupação com o ambiente para suas aulas. Como vimos, essa perspectiva apresenta certa fundamentação em sua própria história de vida. Sobre essa questão esse docente ainda salientou:

Eu sempre acreditei na questão da infraestrutura... só de ter a coisa... porque é o que eu estou falando, às vezes eu não fazia no horário que era a Educação Física, mas eu ia fora do horário pra fazer alguma coisa lá. Então você tendo alguma coisa lá você faz. Lembro que a gente brincava de correr... lá na pista tinha uns negócios lá de equilibrar, tinha uma cama elástica lá, tinha colchonete, tinha peso... isso é experiência de escola. Hoje em dia, se eu largar peso, largar essas coisas lá, daqui a pouco você olha e tem umas crianças mexendo... se é certo ou se não, mas tem aquela curiosidade... isso é próprio da idade né. Agora, tinha os professores (...). Porque eu acho que os professores que eu tive, não é crítica, porque eu acho que eles pensavam que Educação Física era pra se divertir e o que a molecada gostava era jogar bola. Então eles deixavam a gente jogando bola e iam ler o jornal, tomar café, conversar com outro... uma vez ou outra que eu lembro que ele ensinou uma coisinha ou outra de basquete, de vôlei, mas só e aí chegava Jogos Infantis que tinha naquela época ele passava de classe em classe pra ver quem fazia alguma coisa pra participar, mas não era que ele ensinava... já lá nessas

outras escolas o professor ensinava... eu lembro que tinha professor que era jogador de basquete... tinha outro que era corredor, corria São Silvestre, essas coisas... então acaba puxando coisas diferentes né... então assim, em termos de aula, não tem nem como comparar né (PC4, grifo nosso).

A única participante que em linhas gerais descreveu apenas aspectos positivos em suas aulas foi a Professora Colaboradora 5. A única exceção à essa perspectiva se deu quando essa colaboradora apresentou um breve relato sobre uma experiência negativa com um professor em uma atividade de natação em uma das escolas que frequentou. Nesse episódio, ela destacou: *“Sim, gostava... tive boas aulas sim... só na segunda escola, quando eu mudei... a primeira escola que eu fui quando vim de São Paulo pra morar em Cotia, eu falei que não sabia nadar e o professor foi lá e me jogou na piscina”* (PC5). Apesar desse momento marcante, de forma geral ela salientou seu grande envolvimento com as aulas de Educação Física na escola, valorizando muito o papel de alguns dos professores que teve. Assim ela destacou:

*Bom, eu sempre fui uma menina muito ativa, mas eu sou hiper míope né... eu tenho 13 graus de miopia... uso lente... e isso nunca me impediu assim de fazer nada (...) e tive muitos bons professores de Educação Física... **no Ensino Fundamental 1 eu lembro até hoje, professor Wilson, que a gente brincava... um negro bem alto, forte assim e ele tinha uma variedade de atividades muito grande com a gente... e ele não separava essa questão de gênero, então meninos e meninas, a gente brincava muito junto*** (PC5, grifo nosso).

Nessa perspectiva de recordação de suas aulas a Professora Colaboradora 5 apontou que guarda boas lembranças e que parte de suas condutas profissionais desempenhadas atualmente se referem à algumas das questões que realizava quando da época de aluna. Assim, ela ainda salientou:

*Então, nessa escola onde eu fiz até a oitava série antiga, o professor que dava aula para os pequenos, que dava aula pro primeiro aninho, pré... antigo pré... **até a quarta série, ele era uma atividade bem lúdica, nada esportiva... então essa coisa muito que até eu faço, essa coisa da questão das habilidades básicas, dos jogos, de manipular, de experimentar diversos movimentos... aí do quinto ano em diante a gente tinha sim, bem esportes, bem nesse modelo separado por modalidades né... e aí era... mas sempre muito menino com menina... eu gostava e a gente tinha uma turma grande... acho que da minha turma assim, os que não gostavam eram muito poucos... o pessoal era bem envolvido*** (PC5, grifo nosso).

Com relação às experiências preconizadas pelas aulas de Educação Física podemos compreender que existe uma dinâmica complexa no que se refere à valorização das práticas e aos interesses dos Professores Colaboradores e suas disposições para as atividades. Em suma, as aulas foram estruturadas de forma a apresentar um forte delineamento com as concepções esportivistas e com embasamentos pouco sistematizados e organizados (denominados por parte dos participantes como perspectiva do “rola bola”). Apesar de tecerem algumas visões críticas,

essa estruturação não limitou o envolvimento dos professores que afirmaram gostar ao menos de parte das atividades desenvolvidas. De fato, as experiências vivenciadas acabaram por influenciar tanto a escolha pela docência em EF quanto as próprias práticas profissionais dos participantes em seu cotidiano de trabalho atual. Entretanto, cabe ressaltar que eles sempre tiveram certa aproximação com o contexto do movimento humano, diferente de muitos indivíduos que por meio de processos de exclusão e experiências negativas, acabaram por afastarem-se do âmbito da Educação Física.

Finalmente, ao abordarem os *“Fatores preponderantes e as interações que influenciaram a escolha pelo curso de graduação em Educação Física”* os docentes participantes afirmaram haver uma composição de influências que os levaram à escolha da docência em Educação Física como profissão. Esse processo apresenta uma série de disposições diferenciadas, as quais nos permite considerar que diversos fatores levam à motivação pela escolha da formação e, conseqüentemente, pela opção com relação à prática profissional nesse campo. O destaque se deu por meio da influência da família (em especial de irmãos), amigos e, também, de professores que os colaboradores tiveram ao longo de suas trajetórias.

Além disso, o envolvimento com certas práticas corporais, a exemplo das atividades competitivas tiveram grande peso nesse processo, mais especificamente nas histórias dos PC2, PC3, PC4 e PC5, assim como a vontade em ser professor e trabalhar com a docência, como no caso das PC1 e PC6. Cabe salientar ainda certa oposição da família em alguns casos, bem como o sonho em frequentar uma universidade pública como fatores que exerceram certa representação no processo. Apesar disso, o papel social da Educação Física e sua desvalorização frente à outras práticas profissionais também deve ser enfatizado, fato que se configura como elemento que detém diversos dilemas que se agregaram à esse momento de escolha da atividade laboral e, conseqüentemente, do curso de graduação a ser realizado.

Uma primeira motivação demonstrada pelos participantes se referiu, como já afirmamos anteriormente, à possibilidade em desenvolver uma prática profissional que pudesse ser diferente daquela que foi vivenciada quando da época de aluno na escola. O exemplo mais emblemático se refere à fala da Professora Colaboradora 1 que considerou:

*Pra não seguir... porque na verdade, eram professores que não davam muitas atividades... é um modelo que ainda continua hoje em muitos lugares... aquela coisa livre né... porque jogar, atividade física eles gostam... quem não gosta? Mas pra mim aquilo não era Educação Física... então eu optei para mudar um pouquinho a vertente que eu tive... **eu gostava de atividades, de dinâmica, atividades em grupo, sempre gostei assim desse tipo de coisa... tanto que nas minhas aulas eu tento sempre fazer atividades onde todo mundo participe...** então eu fico com medo dessa questão de não excluir ninguém... não porque*

eu fui excluída, não sinto essa lembrança de ser excluída, mas por querer mudar mesmo o que eu tive (PC1, grifo nosso).

As vivências físico-corporais vinculadas às práticas desenvolvidas tanto dentro quanto fora do âmbito das aulas de Educação Física escolar também tiveram seu impacto no processo de decisão com relação ao curso de graduação. Alguns colaboradores, em especial o PC2 e PC4 relataram que o amadurecimento desse processo se deu, sobretudo, a partir do Ensino Médio. Assim, segundo o Professor Colaborador 2, por exemplo: *“foi lá no Ensino Médio que eu comecei a ter a ideia da Educação Física... ou odontologia que também era uma coisa que eu pesquisei e achei interessante, mas quando fui prestar os vestibulares, fiquei só na área da Educação Física”* (PC2). Esse participante reforçou ao longo de sua fala que esse processo se deu justamente devido às aulas tidas na escola, bem como à influência de amigos e também de um dos seus irmãos mais velhos que também se formou nessa área. Esse docente ainda apontou:

Foi a partir do Ensino Médio por causa das aulas e até mesmo dos colegas... a gente conversava bastante... cada um tinha uma ideia... aí tinha os amigos, os colegas, que viram que a Educação Física também era interessante... como a gente já estava envolvido na área de esportes né... a gente realmente pensou nessa área da Educação Física... e depois nesse clube que eu fui treinar tinha a técnica né, então formada em Educação Física e tudo mais... e a gente conversava bastante com ela sobre essa questão de como era a Educação Física e tal (...). Outra coisa também é que o meu irmão... somos em 4 e eu sou o mais novo... então o segundo mais velho ele também é formado em Educação Física, então tem a questão da família, ele já estava na área da Educação Física e me incentivou também, (...) ele estava mais na área de academia... ele está até hoje nessa área de academia né... eu também estava pensando mais em academia, mas aí depois eu entrei na faculdade, aí fui conhecendo, vendo como é... aí teve o concurso do Estado, então eu já prestei e passei (PC2).

A fala desse colaborador ilustra a diversidade de fatores que o levou à escolha pelo curso de graduação. Não é possível reduzir esse processo apenas à influência de seu irmão, também formado em Educação Física, ou às vivências corporais, em especial com o voleibol, ou o papel de sua professora e mesmo à influência de seus pares. Todos esses fatores compõem um conjunto de representações que acabou o levando ao seu processo de decisão sobre a formação nesse campo. Esse mesmo processo de amadurecimento concretizado de forma mais evidente a partir do Ensino Médio também foi relatado pelo Professor Colaborador 4, conforme é possível observar no fragmento correspondente:

*Então, foi no final do Ensino Médio... porque aí eu comecei a gostar mais de esporte né, porque eu estava fazendo colégio agrícola... minha ideia era mexer com alguma de animal, de plantação né... porque eu gostava... aí eu comecei... **eu lembro até uma vez que eu falei pra uma professora minha que não tinha nada a ver, porque fiz colégio agrícola e fazer Educação Física e ela disse que tinha sim...** porque eu gostava de liberdade, coisa*

assim, ambiente com espaço... aí eu comecei a ver sim que até que era... porque era a vida que eu levava lá dentro do colégio, na rua, era mais ou menos a vida que eu continuo levando como professor de Educação Física na escola, brincando, correndo, essas coisas... então, de alguma forma a minha profissão acabou sendo uma continuidade do que foi aquilo lá. Esse gosto principal veio ali no final do Ensino Médio. De lá já saí e fui fazer vestibular, como era Adventista, eu não fazia vestibular no sábado, naquela época não tinha aquele negócio de fazer a noite (PC4, grifo nosso).

A mesma característica de haver certa multiplicidade de influências foi alvo de destaque da narração da Professora Colaboradora 3. Essa participante, que também afirmou ter uma irmã formada em Educação Física, salientou que todas as suas vivências anteriores, assim como o contato com diversas pessoas à levou à decisão por esse campo de formação. Para ela:

É um contexto geral né... um pouco de tudo mesmo... por eu desde pequena sempre gostar e me envolver tanto na escola como fora da escola... ter minha irmã em casa também influenciou... desde pequena meu pai saía pra jogar bola com a gente, então a gente jogava bola, fazia de tudo, e isso me tornou muito próxima de atividade física e do esporte principalmente... eu tenho o esporte muito forte em mim... como um dos que me levaram à Educação Física... hoje eu sei que a Educação Física não é só esportes né... mas eu tinha muito essa afinidade... gostava muito e aí acabei indo porque gostava mesmo e aí queria fazer (PC3).

Cabe salientar também que a Professora Colaboradora 3 apontou ainda um outro fator, advindo das características da Educação Física no que corresponde à sua representatividade social, em especial ao que corresponde à graduação na área. Para essa colaboradora, ela poderia ter mais chances nesse curso do que em algum outro mais concorrido o que acabou pesando para com esse processo de escolha. Segundo essa participante:

*Também tem um outro fator importante que eu acho que eu tenho que citar... embora eu acho que não tenha sido tão fundamental: eu já gostava de Educação Física, queria fazer, tinha isso na minha mente só que eu estudava em escola pública... então, a minha realidade de prestar um vestibular e passar eu achei que isso não iria acontecer, eu achei que isso era meio difícil, eu já estava programando um PROUNI, conseguir uma bolsa e então... **aí que eu pensei também ‘pô, eu já gosto de Educação Física e Educação Física geralmente não é tão concorrido, quanto se eu for querer fazer uma profissão de mais mérito ainda, uma medicina, uma engenharia... então, eu vou fazer Educação Física’**, então isso também acabou influenciando... até tinha professores que na época eu lembro que falaram ‘nossa, mas você vai fazer Educação Física? Tem que pensar em fazer outra coisa, não sei o que’... mas eu queria fazer Educação Física! E aí acabou que deu certo... Não teve dúvida... acredito que não... até dentro dos vestibulares, eu não sei nem o porquê que eu coloquei em alguns fisioterapia... porque achei que tivesse proximidade também né, até por não conhecer muito de ambas as áreas... mas eu acho que eu sempre tive comigo essa ideia de Educação Física, desde que eu comecei a pensar sobre isso (PC3).*

Percebe-se, pela fala da Professora Colaboradora 3, certa tensão com relação ao processo de escolha pelo curso de formação, sobretudo nas questões avaliativas e de ingresso por meio dos vestibulares. A pouca representação e o baixo prestígio considerado pela Educação Física, especialmente no que corresponde à comparação com outras profissões mais bem estabelecidas, tornou-se um fator motivante para essa colaboradora.

O envolvimento de se estudar em uma instituição pública e todo o processo de ingresso foi também amplamente relatado pela Professora Colaboradora 5. Essa participante foi a que narrou com maior profundidade esse momento de escolha pelo curso e de ingresso com destaque à realização de cursinhos preparatórios, busca de instituições públicas, entre outros fatores. Parte dessa procura criteriosa se deu devido à influência da família que considerava que a Educação Física poderia oferecer poucas oportunidades futuras para seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, essa docente explicitou:

*Prestei o vestibular, no meu primeiro ano, para fisioterapia... só tinha na USP em São Paulo e em uma outra particular. Aí eu falei pra minha mãe que essa particular era na zona leste e que eu não iria pra lá porque era muito longe... e eu não queria, tenho orgulho, queria fazer universidade pública... aí não passei e fui fazer cursinho... aquela 'pauleira', era puxado... **aí a noite tinha um clube pequeno no meu bairro e tinha um professor que começou a formar uma turma de senhoras pra jogar vôlei... o clube estava começando e só tinha o futebol, o tênis... aí eu ia junto... eram senhoras, minha mãe, as mães das minhas amigas... e eu comentei com ele: 'ah, posso dar aula junto com você?'**, e aí me ocupava sabe, me tirava o estresse (PC5, grifo nosso).*

A Professora Colaboradora 5 considerou esse momento de vivências no clube juntamente com o professor responsável como uma de suas primeiras experiências de ensino. Esse processo também pesou para a escolha pelo curso de Educação Física ao final desse ano corrente, uma vez que inicialmente havia certa dúvida entre qual área ela poderia optar. Assim, ainda dentro da perspectiva da desvalorização social da EF, com especial atenção às críticas familiares, a participante ressaltou:

(...) fiz um ano de cursinho, aí veio de novo 'o que eu vou fazer?' Fisioterapia ou Educação Física? Aí meu pai é jornalista olhou pra minha cara e falou 'Educação Física não é profissão'... mas assim, super numa boa, o diálogo em casa é muito tranquilo. Eu falei 'ah pai eu vou prestar!'. Aí eu fiz as provas... quando eu acabei a prova eu falei: 'eu passei'. Eu tinha essa certeza... com 18, 19 anos né? Aí quando chamou eu fiquei pensando e eu falei 'ah, eu quero ir lá conhecer'. Aí, a hora que eu vi era tudo que eu queria! Mudei de cidade fui estudar! Eu e uma amiga que jogava basquete comigo desde pequena dividimos uma casa... só que a gente só morou um ano juntas porque senão a amizade ia acabar... essa coisa de sair é diferente... e aí eu vim pra cá (PC5).

Ainda dentro do contexto da escolha pelo curso de graduação, a história relatada pela Professora Colaboradora 6 foi a que pode ser relatada como sendo a mais peculiar. Conforme

já analisado, sua trajetória remeteu-se à duas grandes influências: o envolvimento religioso fervoroso e a aptidão musical que à levou a considerar esse curso em sua formação. Dessa forma, diferente dos outros docentes no qual a busca pela graduação em Educação Física se deu por meio das experiências e vivências diversas ao longo dos processos de socialização primária, para essa colaboradora essa escolha foi estipulada como uma forma de ‘antítese’ à formação que havia sido estruturada em um primeiro momento por intermédio de sua família. Assim, ela considerou:

Eu não escolhi a Educação Física, ela que me escolheu! É verdade! Eu entrei no convento e saí do convento... depois eu voltei... eu entrei e fiquei uma semana em Canoas pelas Irmãs Paulinas... aí eu voltei porque eu não consegui fechar a boca lá, não consegui fazer a lei do silêncio durante uma semana e mandaram eu embora... aí depois eu entrei pelas Irmãs Salesianas, fiquei lá um mês... aí umas coisas não batiam muito, porque eu sempre gostei muito de estudar né, fui a última menina a pular o muro do convento... porque era o convento e o seminário juntos... aí eu pulei um dia e no dia seguinte falei pra irmã que eu queria voltar pra minha casa... voltei pra minha casa... aí eu queria estudar (PC6, grifo nosso).

Boa parte da motivação para abrir mão da vocação religiosa se deu por meio do envolvimento com o universo musical. Ao relatar esse processo, a Professora Colaboradora 6 ressaltou:

O que me pegou foi o fato assim, pra eu ser uma Irmã Salesiana eles queriam que eu ficasse, porque na época eu trabalhava como produtora musical... sempre tive essa questão musical, por conta da questão religiosa e também da minha família... fiz muitos anos de teclado, fiz muitos anos de piano, fiz muitos anos de órgão... depois, aos poucos eu fui dobrando um pouco a minha família... eu falei: ‘ah, eu quero estudar saxofone’... minha mãe nunca aceitou... aí eu vim, estudei sax, porque minha mãe pensava que era coisa de homem... aí eu vim, eu fiz, estudei e eu queria muito ter um estudo... eu não queria ser como a minha irmã. Então, quando eu saí do convento eu voltei pra Campinas e eu falei que queria estudar... então assim, eu só tive uma oportunidade... ‘então tá bom, a gente vai te dar o cursinho, mas você tem que passar, se você passar você vai estudar, se você não passar você vai arrumar emprego numa loja, vai vender’, minha mãe falou... e minha família é toda artesã... ‘ou então você vai trabalhar com a gente, fazendo bordado... bordando, croché, tricotando’... Eu não queria isso, nunca gostei... eu nunca quis aprender... e eu fui... aí eu prestei... só que assim, eu não escolhi o curso... quem escolheu as minhas opções foi a minha família (PC6).

Esse processo resultou, assim como em outros colaboradores, em uma certa pressão para com os exames vestibulares. A Professora Colaboradora 6 frisou que por conta desse processo acabou não passando da primeira vez, o que a fez realizar mais um ano de cursinho preparatório. Foi nesse momento que ela passou a tocar em banda dentro do contexto da universidade e, ao frequentar o espaço acadêmico, passou a encantar-se pelas aulas de Educação Física que via.

Esse fato à levou à escolha dos cursos de música e Educação Física, optando pela segunda opção, conforme relato correspondente:

Nessa época eu passei em concurso para tocar em Big Band... passei também em teste pra tocar no quarteto de jazz daqui da faculdade (...). Foi quando eu tive mais contato com a Educação Física porque quando eu vinha pra fazer aula eu via as dinâmicas... eu via a turma e falava: ‘olha, que legal, que diferente...’. Porque você acaba vendo um pouco as aulas por fora... e eu acabei optando... vim realmente pra Educação Física... prestei o vestibular pra música e passei! Mas eu não fiz a matrícula (...) e a Educação Física foi a minha segunda opção. Aí eu falei: ‘ah, então tá bom, já que é a minha última oportunidade né?’. Foi quando eu entrei... daí ficou uma pressão muito grande de eu trocar pra música: ‘você vai voltar pra música né? Você vai vir pra música? Você vai vir pra música?’... e eu não pedi o remanejamento interno, nada... eu fui fazendo o curso... eu fui enrolando a minha família... aí, pra não ficar tão ruim em casa em prestei o conservatório... passei no curso de Jingles... aprendi a trabalhar com jingles... então eu fazia faculdade e ainda tinha que fazer o curso de jingles (PC6, grifo nosso).

De modo geral, podemos concluir que os processos de socialização primária são extremamente ricos e diversificados em termos de constituição do *habitus* dos sujeitos e da construção de saberes que por caminhos diferenciados acabam por contribuir com a construção da representação e a busca em tornar-se professor de Educação Física. Embora com histórias distintas, advindas de diferentes contextos sociais e em momentos históricos diversificados, as narrativas permitiram que nós pudéssemos compreender parte dessas “experiências formadoras” (JOSSO, 2004). As recordações e relatos biográficos provenientes desse processo fazem parte de um conjunto imbricado de representações que contribuem com as práticas de formação. Por meio desse encaminhamento, podemos compreender de forma mais adequada como se deu as dinâmicas vinculadas aos processos de socialização secundária, fundamental para a transformação do *habitus* de aluno, para o *habitus* profissional.

8.2 Socialização secundária: as experiências formativas e a constituição do *habitus* profissional dos professores de Educação Física

Os processos de socialização secundária estão relacionados com todo o conjunto de representações que alicerçam-se por meio do curso de formação inicial em Educação Física realizado por cada um dos professores colaboradores. Eles são fundamentais por uma série de razões. Em um primeiro momento, o curso de graduação fornece a licença necessária sob o ponto de vista legal para exercer a prática profissional na docência desse componente curricular dentro do campo educativo. Além disso, permite a construção de uma série de saberes e conhecimentos que possibilitarão a melhor atuação profissional. Ainda, possibilita o contato com a prática profissional, fomenta as relações com membros mais experientes envolvidos com

o ofício, oferece uma ampla gama de experiências a serem exploradas e, ainda, viabiliza o desenvolvimento da prática reflexiva e do processo de transformação do *habitus* de aluno para o *habitus* profissional. Todos esses aspectos resvalam em uma série de condicionantes que perpassam as disposições do próprio sujeito para com esse processo.

Nesse sentido, podemos considerar que as disposições dos sujeitos para a realização dos processos de formação inicial, como vimos, foram bastante diversas e refletiram inúmeras experiências anteriores, bem como expectativas com relação aos cursos escolhidos. Ganha relevo na fala dos participantes certo conjunto de representações simbólicas oriundas do fato de terem escolhido Instituições de Ensino Superior públicas de grande relevância e importância no contexto brasileiro, fato que também se refletiu de alguma forma para o desenvolvimento desse processo. Na perspectiva da formação de professores, o processo formativo configura-se como momento de grande relevância na constituição profissional.

Em linhas gerais, os professores colaboradores apontaram que reconhecem uma série de aspectos positivos em seus processos formativos iniciais valorizando sua importância e pertinência, ao mesmo tempo em que narraram diversas experiências obtidas nesse momento. Parte dessas experiências concentram-se no conjunto de possibilidades oferecidas pelas próprias universidades (disciplinas, projetos de extensão, iniciações científicas, estágios curriculares, etc.), enquanto outra parte foi adquirida por meio de outros contextos tais como estágios extracurriculares realizados concomitantemente ao curso de graduação. Entretanto, houve também algumas críticas ao processo de formação como um todo, bem como o reconhecimento de diversos aspectos negativos ou deficitários na visão dos colaboradores para com esse momento inicial. Esse conjunto de experiências consideradas negativas foi caracterizado por defasagens conceituais, desvalorização da docência por parte de alguns formadores, expectativas não supridas com os cursos, entre outros aspectos.

Portanto, podemos considerar que as narrativas dos professores colaboradores com relação aos seus processos formativos iniciais na universidade perpassam visões positivas e negativas e, por vezes, até dicotômicas. Sendo assim, é possível inferir que esse processo mobiliza uma diversidade de experiências que são, originalmente, plurais e diversificadas e, por isso, não podem ser reduzidas à apenas uma forma de caracterização. Esse processo de construção de saberes e transformação do *habitus*, bem como a formação para o exercício da prática profissional advinda do campo acadêmico e sua preparação para o campo profissional é complexa e também construída por meio de uma série de subjetividades dos sujeitos que os realiza, trazendo à tona visões tanto positivas quanto negativas do processo.

Assim, como vimos, os professores colaboradores destacaram que o interesse pelo curso de graduação em Educação Física se deu por uma confluência de fatores diversos advindos de suas experiências anteriores. Essa perspectiva não se resume apenas ao interesse pela área da EF como um todo, mas também pelo campo educativo de forma mais específica, isto é, o interesse pela área da licenciatura esteve presente em boa parte dos discursos. Do total de seis colaboradores, cinco optaram deliberadamente pela formação na docência em Educação Física desde o começo do processo de graduação. É o caso dos seguintes professores: PC1, PC2, PC3, PC5 e PC6. Desses participantes, todos optaram pela modalidade da licenciatura antes do ingresso no curso. Alguns acabaram fazendo o bacharelado em regime de complementação, a exemplo das professoras PC5 e PC6.

Especificamente as docentes PC1 e PC6, como salientamos, tiveram como principal fator mobilizador a vontade de trabalhar com o ensino e tornar-se professora. Isso favoreceu, obviamente, o interesse pelo curso de licenciatura de forma mais proeminente. Como salientou a Professora Colaboradora 1:

Já quando eu estava no Ensino Médio... e eu sempre quis ensinar... a primeira opção que veio na cabeça era pedagogia... pedagogia... sempre quis fazer pedagogia... aí, por algum motivo lá eu falei pedagogia não, vou fazer Educação Física... sempre tive em mente que eu queria mudar a prática que eu tive... então acho que esse é o meu viés assim... as coisas que eu tive eu queria fazer diferente, e é o que eu tento fazer hoje... fazer diferente do que eu tive (PC1).

O grande fator desencadeador de seu interesse, segundo a Professora Colaboradora 1 se deu justamente na capacidade de desenvolver uma prática pedagógica diferente da que teve enquanto aluna (especificada no subcapítulo anterior). Não apenas no momento de inserção no curso de graduação, mas em todo seu processo formativo em caráter inicial essa colaboradora afirmou ter bem claro esse objetivo focalizado na docência. Ainda para essa professora:

Sempre gostei porque o curso misturava matérias de biológicas com de humanas, então o curso assim eu sempre gostei... sempre tive, porque na minha turma era licenciatura ou bacharelado optado no vestibular né, então eu já sabia que eu queria dar aula em escola... e nunca tive dúvida... tanto que era pouca gente que queria dar aula em escola na minha turma, a maioria não queria... depois eu até pensei em fazer complementação, mas a ideia era depois... não dei conta de fazer depois de acabar a licenciatura, tive que começar a trabalhar né, mas eu sempre gostei da escola, da licenciatura, dos temas... acho que os professores que eu mais me identificava eram professores de escola né? (PC1, grifo nosso).

De modo semelhante, a vontade despertada pela docência e pela carreira de professor também permeou o discurso da Professora Colaboradora 6. Segundo essa participante, apesar de ter entrado em uma modalidade única, já que seu curso de formação apresentava apenas uma

forma de ingresso, ela optou ao final da primeira metade do processo em seguir a área da licenciatura. A busca pela docência, além de atender ao seu interesse pessoal, significou para essa docente uma forma de “libertação” da sua própria formação advinda dos processos de socialização primários, conforme é possível compreender em sua narrativa:

*Tinha que ir pra Tatuí fazer o curso de jingles... porque quando eu me formasse em Educação Física eu tinha que dar o certificado de Tatuí mais o diploma da faculdade... e eu queria meu diploma de Educação Física... e foi assim... duas coisas bem opostas. Aí eu consegui, me formei... **como eu já sabia desde o começo na minha primeira aula que eu tive... a minha primeira aula no curso foi antropologia... quando o professor fez a primeira atividade lá, que ele perguntava ‘como que você se vê daqui 4 anos formada?’**, eu me via na escola! Já no começo... o curso era um só porque era integral e depois você optava pela modalidade... **então eu entrei em Educação Física e me via como professora de escola lá na frente... eu queria ir pra área escolar... desde o primeiro dia de aula... aí eu comecei a minha graduação toda a me preparar para isso.** Eu pensava na oportunidade... essa oportunidade não caiu do céu... vindo de tanta represaria... faz isso e aquilo outro... **pra mim, era a chance que eu tinha de ter uma formação, de ter o meu emprego, de ter a minha função**, independente se eu fosse ser mantida por marido ou não... eu nunca quis isso... então foi quando eu aceitei o desafio, eu vim estudar... tudo que eu pude fazer na minha graduação eu fiz... sempre me dediquei muito aos estudos... todos os textos eu li, todos os textos eu fichei... todos os livros né? (PC6, grifo nosso).*

Esse interesse deliberado pelo curso de licenciatura foi também o foco de atenção da Professora Colaboradora 5. Para essa docente, apesar de ter tido inúmeras experiências práticas durante o curso de graduação, ela foi se direcionando cada vez mais para o ensino. De acordo com a PC5, em sua graduação havia a possibilidade de escolha da modalidade logo no início do curso. Para ela, além da licenciatura, havia dois tipos de bacharelado: um em treinamento esportivo e o outro na área do lazer. Sobre esse último ela frisou: “Aí o que acontecia? Eu já trabalhava com lazer, mas eu não via naquilo uma área de trabalho. Pensava: ‘vou trabalhar em buffet? Vou ficar trabalhando em hotel?’. E a gente, tudo menina novinha, aguentando pai de criança te cantando? Porque rola essas coisas né?” (PC5). Por esse motivo ela direcionou-se durante toda sua formação para a área escolar, tendo em vistas as oportunidades de trabalho mais claras em sua opinião. Ela ainda ressaltou:

Então estavam em conflito... eu peguei esse miolo... terminei a licenciatura primeiro... eu pensei que com a licenciatura, e eu falo isso pra todo estagiário, eu posso fazer um concurso, posso dar aula... o treinamento, ainda mais aqui, pra você conseguir alguma coisa é difícil... não sei... então eu fiz a licenciatura... aí quando eu terminei eu consegui emprego numa escola particular... aí eu dava aula e falei: ‘não, vou acabar o bacharelado’, aí eu pedi reingresso e eu fazia com o pessoal do noturno... trabalhando... aí eu fiz com a primeira turma do noturno... primeira ou segunda turma (PC5).

Uma visão diferente sobre o processo de entrada no curso de graduação foi apresentada pelos PC2 e PC3. Esses colaboradores afirmaram que no momento de ingresso no curso (sobretudo na inscrição dos exames e provas vestibulares) não apresentavam maiores conhecimentos sobre a diferenciação entre os campos de atuação do bacharelado e da licenciatura. Essa compreensão passou a ser melhor entendida durante o processo formativo, momento em que o direcionamento ao campo educativo escolarizado se fez mais presente. O Professor Colaborador 2, por exemplo, ao tecer uma análise sobre sua formação admitiu:

*Sim, gostei... quando fui prestar, na verdade, eu não tinha ideia claro o que seria a licenciatura e um bacharel né... não tinha assim... entrei na licenciatura junto com uns outros amigos também... falamos 'ah, vamos na licenciatura? Beleza, então vamos', e claro que **dentro da universidade a gente foi conhecendo...** tinha a ideia de depois de formar fazer a complementação no bacharel também... mas como já formei e comecei a trabalhar não fiz... porque queria sair com os 2... **mas eu achava interessante mesmo essa área da educação né... fiquei envolvido só nisso...** tinha também a ideia de estar também de repente trabalhando na área de esportes também, na parte de... na área do bacharel né, me envolver na área do bacharel... mas acabei me envolvendo mais assim... depois que começou a trabalhar acabei me envolvendo mais na escola mesmo (PC2, grifo nosso).*

Essa mesma dificuldade de compreensão entre as diferentes modalidades que compõem a Educação Física, sobretudo com relação ao campo de atuação profissional, foi encontrada no discurso da Professora Colaboradora 3. Essa docente trouxe para a discussão um importante elemento desse processo: durante o desenvolvimento do curso, algumas experiências formativas acabaram sendo fundamentais para sua escolha e permanência na área da licenciatura. O destaque se deu ao PIBID, conforme é possível compreender no relato a seguir:

*Na verdade eu não tinha muita clareza do que era uma coisa e do que era outra coisa... eu entrei professora de Educação Física, independente de qual local de atuação... professora de Educação Física... e aí, **como depois que a gente entrou eu fui compreender melhor o que era licenciatura em Educação Física, comecei a me envolver em projetos, fiz parte do PIBID, fui bolsista do PIBID né... e durante o PIBID a minha experiência assim foi muito boa assim sabe... eu gostei muito de participar do PIBID, me ajudou bastante no que eu sou hoje como profissional... foi uma experiência muito legal... e aí eu vi que eu de fato gostaria de dar aula em escola... diferente da maioria da sala que às vezes entrou na licenciatura, mas não queria licenciatura... fez porque entrou na licenciatura aí tem que fazer, mas eu comecei a ver que eu de fato queria dar aula em escola, gostei de dar aula em escola... e aí continuei** (PC3, grifo nosso).*

De forma correlata, a outra participante com menos tempo de atuação profissional, no caso, a Professora Colaboradora 6 também admitiu ter participado do programa PIBID de seu curso de graduação. Essa participante, assim como a PC3 também teceu contundentes considerações sobre a importância dessas experiências em seu processo formativo, ressaltando:

*Eu não pensava em fazer uma pós... eu queria trabalhar... eu queria, eu queria trabalhar, porque eu precisava, então eu falava que eu precisava me manter... então foi quando eu comecei... eu ia lá fazer estágio... **aí depois eu entrei no PIBID, aonde foi meu divisor de águas... PIBID, eu fazia o PIBID multidisciplinar...** Eu entrei na faculdade em 2008... no meio de 2009 eu já entrei pra ser estagiária no colégio... eu fiquei nesse colégio 2009, 2010 e 2011... fiquei 2 anos e meio como estagiária lá... aí quando eu estava em 2011 eu entrei pro PIBID como voluntária, porque eu não podia ter bolsa, porque eu recebia salário, então não podia ter vínculo empregatício... mas eu ajudava... então eu estava fazendo meu curso de jingles e pensei que eu iria fazer, pelo menos fazia uma coisa que eu gosto... **aí vi alguém que trabalhava com o PIBID... a escola era perto da minha casa... então uniu o útil ao agradável... e lá eu comecei a aprender a trabalhar com temas que não eram da Educação Física, porque nós éramos multidisciplinares...** então eu trabalhei com oficina de teatro, eu dei oficina de música lá... a gente também deu oficina de sexualidade pra falar com os alunos do Ensino Médio... então aí foi assim... como voluntária, porque eu quis (PC6, grifo nosso).*

As experiências alicerçadas pelas professoras PC3 e PC6 com relação ao PIBID demonstram que esse programa, além de permitir um conjunto importante de práticas formativas vinculadas ao campo profissional, tem seu papel, influência e representatividade na própria designação do aluno em formação para o contexto da licenciatura. Tendo em vistas as considerações dos próprios docentes pesquisados com relação ao desinteresse pelo campo profissional da docência em Educação Física escolar, programas institucionais como o PIBID demonstram ter um papel significativo nesse processo, como salientaram as participantes que dele fizeram parte em algum momento durante suas formações iniciais.

Podemos compreender que existe, por um lado, certa dificuldade presente na área com relação à compreensão das diferenças de atuação profissional das duas modalidades de formação: licenciatura e bacharelado. Uma distinção mais clara entre esses dois campos aos ingressantes nos cursos de formação inicial em Educação Física deve ser melhor elaborada. Por outro lado, no entanto, existe uma clara desvalorização do contexto da docência, a qual acaba por distanciar alguns graduandos, inclusive dos próprios cursos de licenciatura, das questões que revestem o campo educativo escolarizado. Nesse sentido, ações e programas que fomentem a formação de professores apresentam importância nesse processo, embora devam estar atrelados à inúmeros outros fatores tais como o apoio à inserção profissional após a formação, o desenvolvimento das condições de trabalho, etc.

Exatamente sobre o desinteresse pelo âmbito da licenciatura, alguns colaboradores teceram certas visões críticas partindo das perspectivas de suas próprias experiências no processo de formação inicial. Foi o caso da PC1 que frisou: “*eu colocaria como saldo positivo... atingiu os seus objetivos comigo né... porque tem gente que viu, começou a ter licenciatura, viu que não era aquilo que queria e continuou fazendo, mas muita gente não ficou na escola, não*

atua na escola” (PC1). Sobre essa mesma questão, comparando com seus colegas, a PC5 salientou: *“Tanto é que da minha turma... se você fosse ver da minha turma, tem gente que foi ser político... essa parte mais intelectual sabe... pouca gente atuando, trabalhando na escola”* (PC5). Perspectiva semelhante foi a apresentada pela Professora Colaboradora 6 ao tecer uma crítica não apenas ao desinteresse pela docência, mas também ao papel pouco motivador de seus formadores nesse processo. Para ela:

Porque eu achava assim: ‘ai meu Deus, vai ser muito difícil depois de formada’, porque todo mundo falava que ia ser muito difícil... da minha turma de 50 só 4 foram pra escola... e todo mundo falava que era impossível, que não daria conta... então, até os professores às vezes falavam pra gente ‘ah, vocês vão ficar lá só 1 ano na escola, vocês não vão aguentar, porque é difícil’... eles falavam, falavam, comentavam com a gente... falavam que é difícil... ‘eu fiquei na escola até entrar no mestrado, depois vim pra área acadêmica’, eles diziam... eram o exemplo... nunca houve o estímulo... faltou isso, faltou... um incentivo mesmo... eram aulas muito mais teóricas... mas eu aproveitei... aí me formei (PC6).

Esse processo de escolha deliberada pelo curso de licenciatura permeia uma perspectiva de idealização sobre o ser professor que foi no desenvolver da formação inicial e, sobretudo, ao longo da inserção profissional na escola, se descortinando, em detrimento de uma visão mais condizente com a realidade concreta presente no trabalho docente. Tanto é que os colaboradores desde o início de suas graduações souberam reconhecer as dificuldades existentes com o exercício cotidiano desse ofício e também foram capazes de apresentar importantes críticas com relação ao baixo interesse de diversos egressos com relação à atuação profissional no ensino.

O único participante que diferiu um pouco dos demais com relação ao ingresso no curso foi o Professor Colaborador 4. Esse docente, diferente dos outros, disse que no começo se interessava mais pela área do bacharelado, mas que com o passar do tempo e as oportunidades advindas do campo profissional ressignificou suas perspectivas em prol da docência, passando a interessar-se cada vez mais pelo ensino da Educação Física na escola. Para ele:

Não decidi... decidiram pra mim [risos]... Gozado, eu não me imaginava dando aula em escola porque na realidade eu era muito tímido... você fala com um monte de gente na escola... na academia não, você dá o treino lá... ainda mais treino de luta, essas coisas... não tem muita conversa... só falar o que o cara tem que fazer e vai... não tem o que falar... agora, na escola, você tem que lidar com isso, muita diferença de idade, diferença de sexo, essas coisas (...) então eu acho que eu não tinha essa habilidade, por exemplo, vou dar uma aula de dança, não sabia o que ia dar. Eu sabia dar uma aula de musculação, de luta, de atletismo, uma coisa assim a gente aprendia... inclusive na faculdade tinha, por exemplo, os meninos tinha aula de luta, uma disciplina né, e as meninas tinha de rítmica, que é como se falava... então tinha essa divisão. Eu achei que se eu fosse dar aula eu não iria me sentir bem ali... aí acabou que, gozado, fui fazer a inscrição pra minha mulher numa escola lá, porque ela é professora também de ensino fundamental, e a moça

perguntou ‘você não é professor também?’ e eu falei que era e ela perguntou se eu não queria fazer a inscrição... aí me chamaram... aí fui dar aula justo pra criancinha, de 1º e 2º ano... aí pensei que estava enrolado né... mas daí acabei pegando gosto, fui fazendo e fui achando o meu caminho né (PC4).

Na perspectiva apresentada pelo Professor Colaborador 4, a oportunidade de se trabalhar com o ensino na Educação Física escolar esteve atrelada à necessidade advinda da realização de um trabalho assalariado. Houve, segundo a narrativa desse colaborador, diversos fatores que o levou para o trabalho na área pedagógica e no ensino escolarizado, reconhecendo o papel fundamental de sua formação ter abarcado conhecimentos pedagógicos relevantes, alguns dos quais ele se utiliza ainda no presente momento durante sua prática profissional. Para ele:

O que eu aprendi naquela época dentro da faculdade tem muita coisa que eu uso até hoje, por exemplo, ginástica, então eu estou até com vontade de entrevistar um professor meu que é um dos poucos que estão vivos e que dava aula de ginástica lá... a forma, segurança, os movimentos, aquelas coisas... lógico, também já sabia disso por causa de algumas lutas, mas o jeito de ensinar, você entende? Algumas sequências... parte de atletismo eu aprendi, parte de natação... se tiver que dar aula, hoje em dia eu não dou, mas os exercícios corretivos, aquelas coisas... até hoje eu sei... alguns fundamentos dos esportes coletivos eu lembro até hoje A gente fazia muito... lógico que muita coisa eu esqueci... tinha ‘esqueminha’ de jogo que a gente fazia com carimbo no caderno pra desenhar o jogo de vôlei... Tinha o método francês, que era uma sequência grande, tipo um ‘kata’ de 16 movimentos, só que tinha 4, e era prova, você tinha que fazer aquilo lá e tinha que repetir e eu gostaria de dar aquilo lá de novo para os meus alunos, só que de uma forma de contar pra eles a história de como era a Educação Física... eu lembro que eu já sabia da ordem unida porque eu dava instrução de fanfarra no colégio... então eu sabia ensinar a marchar e eu aprendi... aprendi não, fiz de novo dentro da faculdade... a gente marchava, postura... também ainda tinha essa raiz militar dentro do pessoal lá... tinha uns militar no meio também né. É isso aí (PC4).

Acerca dessa questão dos conhecimentos aprendidos em seus processos formativos, assim como destacou o PC4, todos os demais colaboradores também apresentaram algumas perspectivas a esse respeito, reconhecendo e valorizando uma série de aspectos oriundos de seus cursos de graduação. Todavia, houve certa dificuldade em se precisar e especificar que tipo de saberes foram marcantes na formação profissional e que de fato contribuíram com a prática pedagógica exercida no transcorrer do trabalho docente. Apesar de reconhecerem a importância de tal processo, trazer à tona e caracterizar aquilo que de mais relevante foi desenvolvido não é uma tarefa fácil e se vincula à uma visão processual de contínua reconstrução de saberes ao longo da trajetória de vida. Parte desse reconhecimento foi destinado à realização de provas e concursos para a avaliação funcional na carreira, como destacou o Professor Colaborador 2:

Da formação, assim, dá uma base teórica muito boa, me deu uma base teórica muito boa... tanto é que eu quando vou fazer assim, tipo avaliações da área

de educação, avaliações específicas da Educação Física... por exemplo, eu tenho avaliações pra evolução na carreira eu lembro muitas coisas da faculdade e acabo normalmente assim... eu tenho ido bem nessas avaliações... que me garantiu estar evoluindo na carreira porque a gente faz as provas e vai evoluindo, ganhando pontos... então me garantiu um pouco sim (PC2).

Essa visão mais generalizada do processo de formação e suas contribuições em termos de saberes aprendidos também foi salientada por outros professores. Um exemplo se deve à fala oriunda da entrevista com a Professora Colaboradora 3 ao frisar a importância de seu processo formativo e quais saberes aprendidos na graduação que contribuem efetivamente com sua prática profissional. Nesse encaminhamento, essa docente afirmou:

Sim, aprendi muito no curso, tipo as formas e dinâmicas de aula de professores que contribuíram com isso... é... conteúdos né... como trabalhar alguns conteúdos... alguns professores foram muito fundamentais nisso... eu acho que tiveram alguns que eu posso dizer assim, não levo nada... mas tem alguns que com certeza, a forma como trabalhar com tal conteúdo... de levar a aula, conduzir, meu jeito, eu acho que tem bastante sim... tem alguns professores que me marcaram sim (PC3).

Embora essa participante tenha reconhecido a importância de seu processo formativo inicial, ela não soube ao certo precisar que tipo de contribuição foi essa apresentada de forma mais específica. Tem-se, nessa perspectiva, o reconhecimento da postura de muitos professores formadores com relação aos seus aspectos didáticos, como delineado pela PC3, contudo, ela não escrutinou de forma mais aprofundada essa análise. Visão semelhante foi apresentada pela Professora Colaboradora 1 ao ter dificuldade em apresentar a perspectiva das abordagens e tendências da área da Educação Física aprendidas em seu curso de graduação. Como resultado, ela apontou seguir uma visão eclética que não se filia a nenhuma concepção teórica única, mas que atende às demandas e contingências de sua prática. Para essa participante:

Então, a única coisa é que na faculdade tinha os... como que chama... construtivista... não sei o quê... ah, as abordagens... eu sempre falo que é uma mistura de tudo o que eu faço. Não sou nem uma coisa nem outra... não sou crítico-superadora nem nada... eu sempre gostei dessa coisa de discutir com eles o porquê assim... então assim, esse ponto das abordagens acho que eu trouxe pra prática... não uma abordagem, mas acho que tipo um 'mix'... e depende da sala também... acho que depende da sala, da clientela que eu tenho (PC1).

Essa fala enaltece de forma proeminente a visão de “ecletismo” presente na prática profissional. Esse termo, usualmente criticado dentro do campo acadêmico dependendo do ponto de vista assumido, adquire uma representação social própria quando compreende-se o campo profissional e a lógica de ação que fundamenta as práticas docentes. Tendo em vista responder às contingências que operam em uma determinada realidade social diferentes visões de mundo podem ser utilizadas de acordo com os saberes docentes.

Outra participante que se remeteu aos saberes aprendidos no curso de formação inicial e reconheceu a dificuldade em se recordar parte dessas perspectivas foi a Professora Colaboradora 5. Essa docente apontou que boa parte do que ela foi capaz de lembrar sobre os conhecimentos abordados em sua formação originaram-se à partir do momento em que teve que utilizá-los em aula, ou seja, a prática pedagógica opera como uma forma de “validação” dos saberes apreendidos, bem como permite sua ressignificação e adequação frente às demandas, problemas, necessidades e especificidades do contexto. Para essa participante:

Então, tem coisas que a gente começa a lembrar depois que já usa... aí se lembra de quem ensinou... às vezes na época você não deu determinado valor, porque às vezes a gente estava ali com alguns professores com carga horária maior e você acaba sendo influenciado por aquela linha ou aquela metodologia... mas eu acho que sim, tanto é que tinham vários professores... o JP¹⁰⁰... ele dava umas aulas muito loucas e a gente não entendia muito, ele maluco assim (...) e a gente não compreendia. Eu acho que eu não compreendia muito o que ele queria passar... e hoje eu entendo que ele tinha umas coisas que estavam muito certas... ele batia de frente com alguns professores, colegas até (...) ele queria o Le Boulch lá pra trabalhar essa questão da psicomotricidade e a gente às vezes não, vamos mais pra... como que chama... aquela linha mais da... é... Educação Física humanista, que é... o pessoal do sul... que vai problematizar (...) aí você acha legal, deve ser super legal, só que na hora que você começa a trabalhar, isso não funciona... principalmente dependendo da onde você vai... se eu tivesse numa escola Waldorf, talvez pudesse ser daquele jeito, não poderia ser do jeito que eu dou aula (PC5, grifo nosso).

Ganha destaque, sobretudo a partir das falas dos professores PC1, PC3, PC4 e PC5, o fato de haver boa parte das recordações recaídas ao professor formador responsável pelo ensino de um determinado conteúdo ou área de conhecimento. Assim, parte das memórias advindas do processo formativo não se reflete apenas ao conjunto de saberes ensinados, mas ao docente responsável por esse processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva nos parece ainda mais relevante quando o quadro de análise se limita às universidades públicas, locais em que, ao menos em tese, o professor responsável por um conjunto de disciplinas é especialista nessa área e, até mesmo, possivelmente uma figura proeminente e vanguardista dessa domínio de saberes. Um trecho extraído da análise da Professora Colaboradora 3 representa esse aspecto:

Então, tem muita coisa diferente claro, mas também tem muita coisa que eu trago sim da universidade... professores que me marcaram e que contribuíram significativamente pra minha atuação profissional... com certeza eu vejo muitas coisas assim que são resquícios da universidade, da minha formação... muita coisa também que conforme a experiência também a gente vai adaptando e vai modificando essa prática... mas eu vejo muita coisa da formação sim em mim (PC3).

¹⁰⁰ Nome fictício para evitar a identificação dessa pessoa.

Outra forma de análise advinda do processo de socialização secundária por parte dos colaboradores se referiu ao que denominamos de **reconhecimento tardio da importância da formação**. A fala mais proeminente nesse sentido, além da já descrita referente à PC5, se deve ao contexto apresentado pela Professora Colaboradora 6 a qual, por meio do relato do final de seu processo de graduação, admitiu ter tecido inúmeras críticas. Entretanto, após adquirir experiências profissionais relevantes dentro do campo profissional ela reconheceu que parte dos aspectos críticos apontados passou a ser melhor compreendidos. Para ela:

Hoje eu tenho consciência da minha formação... quando eu me formei eu trabalhei durante um mês como professora eventual... então dei aula de português, matemática, história, biologia... porque eu não conseguia pegar aula de Educação Física, eu era muito nova e não tinha ponto no Estado... e eu não consegui... e mesmo tendo feito o estágio muitos anos na particular eu não consegui ter um emprego lá... não consegui... então como eu não era nenhuma especialista em ginástica, nem em futebol, nem em voleibol, eu também não podia trabalhar no extracurricular da escola... então eu fiquei com a experiência... eu agradeço por ter tido essa experiência, porque eu consegui ter uma outra visão da escola (PC6).

De forma mais enfática, podemos compreender que, em linhas gerais, todos os colaboradores reconheceram ao longo de suas narrativas inúmeros aspectos que valorizam o contexto de sua formação inicial e dos processos advindos da socialização secundária. As compreensões positivas acerca das experiências que perpassaram os processos formativos iniciais são provenientes de uma série de características que se integram aos contextos advindos do campo acadêmico, particularmente das IES públicas as quais os participantes foram formados. Exemplo de fala representativa nesse contexto adveio da análise comparativa da Professora Colaboradora 1 em relação às possibilidades oferecidas por alguns cursos privados que ela afirmou conhecer e a instituição pública onde se graduou:

Eu acho que ela dá... é... por conhecer as faculdades particulares, eu acho que a minha deu uma base maior... tanto pelo tempo de estudo né, que é uma faculdade integral, então você vive aquilo lá mesmo, acho que faz diferença na vida de quem só estuda 4 ou 5 horinhas por dia as matérias... a estrutura da faculdade também, querendo ou não está arrumado pra isso, então acho que todo esse movimento... depois tinha as extensões, que tem lá dentro mesmo, estágios, da maneira como era elaborado, então eu acho que é fundamental (PC1).

Apesar de ter se formado em outra IES pública do Estado de São Paulo, o Professor Colaborador 2 também apresentou visão semelhante sobre a importância de seu processo formativo ao compreender: “*eu vejo que a gente se envolve bastante com a área do esporte, conhecimentos, se aprofundar nisso, adotar métodos de ensino também... então é uma coisa*

que a gente vê como... começa a ter uma visão como professor mesmo”. Ainda nessa mesma perspectiva, esse colaborador também salientou:

Da formação eu acho que é importante, muito importante, ainda mais numa área que a gente sabe que depois, a gente é meio taxado porque não dá valor né... muitos ainda veem a Educação Física sem muito valor em relação às outras disciplinas né... no início da minha carreira em 2006 uma das coisas que eu sofri mais foi de tentar impor a Educação Física, o que é Educação Física, o que se faz, o que se aprende em Educação Física... porque antes era a ideia de uma aula que eu vou sair, me mexer, tal, jogar, juntar... sem preocupar o que eu vou aprender ali naquela aula, então era mais ou menos assim (...). Por isso que é importante essa formação de professores, para o professor ensinar isso nas escolas, porque é importante na questão da aprendizagem dos alunos né... e dos alunos entenderem o que é Educação Física... porque de repente né, professor faz corpo mole ou alguma coisa assim... então deixa a profissão, a disciplina assim, às vezes mal vista ou menos valorizada em relação às outras né... ainda tem... então é, dessa formação, a formação é um tema... às vezes a pessoa passou por toda a formação, fez tudo direitinho, mas na hora da prática no chão dentro da escola tem que colocar isso em prática mesmo (PC2).

A Professora Colaboradora 3 também ressaltou que parte da importância de sua formação se deve ao reconhecimento de seu papel durante sua prática profissional atualmente, sobretudo dentro da escola. Apesar de ter ponderado alguns aspectos negativos (os quais analisaremos posteriormente), ela salientou que seu curso de graduação deve ser bem avaliado tendo em vista tudo que ele proporcionou. Para essa participante:

Eu avalio como boa... foi bem significativa pra mim, embora tem alguns pontos em que eu acho que deveria ser repensado, mas eu também não sei como que poderia mudar, só acho que deve ser repensado... é... nessa questão até da especificidade como eu comentei... só que ao mesmo tempo foi aquilo que eu já falei né, eu acho que depende muito do caráter de cada curso, porque a Educação Física é uma área muito ampla... mas para licenciatura, para a área em que eu estou atuando hoje em dia que é principalmente com infantil e fundamental 1 eu acho que ela foi válida sim, foi bem positiva (PC3).

Ainda no que correspondente a visão apresentada pela Professora Colaboradora 3 é possível destacar que o curso de graduação foi fundamental para que ela fosse capaz de ressignificar suas visões sobre o campo de atuação vinculado à Educação Física, permitindo com que ela ampliasse suas compreensões sobre a área. Para ela:

Eu acho que foi fundamental assim, até para eu mudar a visão que eu tinha da Educação Física né, embora eu gostasse eu sei que era uma visão deturpada... não que eu entrei com uma visão errada, mas eu entrei com uma visão restrita, não que era de todo errada... mas uma visão restrita... **e na graduação eu descobri que a Educação Física era muito mais do que aquilo que eu imaginava que fosse...** melhorou a minha visão vamos dizer assim... eu gostei mais ainda... porque aí eu vi mesmo as diversas possibilidades da Educação Física dentro da escola né? (...) eu lembro que durante o colegial eu tinha uma amiga e ela era ótima aluna, fazia tudo das disciplinas, ia super bem na escola, só que ela não fazia Educação Física... e uma vez eu perguntei

pra ela e ela falou: 'ah, porque eu não gosto disso daí, é sempre a mesma coisa'... aí ela até comentando comigo 'ah, se tivesse uma ginástica, um negócio assim eu faria'... e teve um bimestre lá que a professora deixou ela com nota vermelha! E por que? Porque ela não fazia! A alegação foi essa, ela reclamou! (...) e isso me marcou também depois que eu entrei na universidade eu comecei a pensar nisso que aconteceu de uma forma diferente 'poxa vida, realmente... quantos e quantos alunos não devem ter nessa situação?'. Às vezes a gente olha pra criança e pensa poxa vida, não faz nada... mas é porque também ela está sendo excluída daquilo, de fato, se é uma coisa que ela não tem afinidade e é sempre aquilo, ela não vai fazer (PC3).

Essa mudança de visão sobre a área da Educação Física propiciada pela universidade afeta também uma transformação do indivíduo, ou seja, a pessoa se desenvolve de uma forma diferente em comparação ao que teria acontecido caso não tivesse passado por tal processo. Esse foi o foco de atenção da Professora Colaboradora 6 que, apesar de ter tecido críticas contundentes ao seu curso de graduação, reconheceu sua importância e papel:

*Valeu... tenho uma avaliação positiva sim... **como pessoa mudou totalmente a minha visão... fez eu ter uma perspectiva que eu nunca imaginei que eu teria... e... como professora, hoje valeu muito à pena... eu faria tudo de novo...** com os alunos do estágio eu falo 'aproveita a graduação, aproveita, faz as coisas, pergunta, leia'... eu falo! Eu falo pra eles porque tem gente que quando vem fazer estágio comigo eu percebo quando tem a força de vontade de fazer o estágio e quando não tem, vem por obrigação... e quando eu pego aluno que tá aqui, mas todo mundo faz direitinho... mas quando eu pego aluno que eu sinto que não gosta eu vou chamando cada vez mais, porque eu quero que ele fique na área... não é à toa que meu noivo às vezes fala: 'nossa amor, você não tem medo de alguém roubar o seu emprego?'. Não, não tenho (...) porque o mundo não é só meu... eu falo pra ele que o mundo não é meu... 'ah, mas aí eles vão levar tudo o que você faz embora'... eu falo que tudo bem... se eles levarem o que eu faço embora vai ter mais criança fazendo aula de Educação Física (PC6, grifo nosso).*

Os participantes mais velhos e com mais tempo de formação, no caso, os PC4 e PC5, também salientaram aspectos importantes advindos de seus processos de socialização secundária, embora, muitas vezes, ao longo de suas narrativas, tenham ponderado que houve uma série de alterações entre o que se aprendeu na graduação e o que a área tem procurado valorizar atualmente. Esse foi o viés de análise do Professor Colaborador 4, ao destacar seu percurso formativo, embora tenha reconhecido as características esportivistas assinaladas:

Então, precisa ver a característica da Educação Física da época, que era bem esportiva né... vamos dizer assim... então você entrava lá, você tinha as disciplinas: vôlei, futebol, basquete, atletismo né... e tinha as disciplinas pedagógicas lá, tinha uma outra que chamava de 'estudos e problemas brasileiros', que toda faculdade tinha... aí tinha as de didática, tinha psicologia, essas outras que davam um suporte né (...), eram classes grandes e a maioria do pessoal que estava lá, ou era professora que fazia o normal, tinham muitas... ou era atleta, jogador, lutador... coisa assim (...), a gente ia lá pra aprender as coisas e depois fazer concurso e dar aula numa escola que conseguisse... porque o pessoal que ia trabalhar com esporte, geralmente, ele

já tinha uma base, já era jogador de vôlei, já era treinador... e aí o diploma dele só ia ser uma coisa a mais né... porque a prática ele já tinha (PC4).

A Professora Colaboradora 5, por sua vez, reforçou o fato de ter vivenciado uma universidade pública, a qual não se resumiu ao conjunto de oportunidades advindas apenas do seu curso de graduação em si. Ela ainda reforçou que durante a formação na área da Educação Física estava passando por uma série de mudanças paradigmáticas as quais foram permeadas por diversos embates de concepções teóricas. Essas discussões e esse ambiente de crítica exacerbada sedimentou boa parte de seu processo formativo. De acordo com essa participante:

Por ser pública né, a faculdade me permitiu, por exemplo, fiz muito inglês... e aí eu ia na psicologia, na Faculdade de Educação e tinha gente do meu curso que foi fazer... foi pegar matéria na biologia... então isso é uma coisa que eu acho que a universidade pública proporciona... eu falo pra minha filha e pro meu marido que também é de universidade pública... você busca mais coisas (...) então eu acho que a formação foi sólida, foi num momento de mudanças muito grandes dentro da Educação Física... eu peguei um momento bem conturbado... era uma briga só! Eles tinham uma linha, a gente tinha outra... eu falava 'cara, mas péra!'... um estava falando de uma coisa, aí o outro defendia outra coisa... então é muito interessante hoje a gente pensar nisso (PC5).

Podemos considerar que o relato acerca dos processos formativos vivenciados pelos professores colaboradores procurou elucidar aspectos importantes vinculados à essa experiência de socialização secundária, considerando-a fundamental para a atuação profissional em uma diversidade de contextos possíveis. De forma mais específica, encontramos um grande conjunto de argumentações que ressaltaram uma série de aspectos práticos advindo dos currículos dos cursos de formação. Os principais elementos assinalados nesse sentido foram as aulas práticas das disciplinas diversas, os estágios curriculares e outros programas e projetos cujo principal intento é a aproximação com o campo profissional. Assim, segundo o Professor Colaborador 2, por exemplo:

*Gostava muito das aulas... tinha toda a parte de... quando a gente fala de educação... mas tinha a parte de fisiologia, corpo, que era para estudar o corpo e **a gente tinha as aulas práticas né e as disciplinas**, a gente escolhia, tudo em relação voltado também aos métodos de ensino... ah, por exemplo, voleibol, 'vamos aprender voleibol' e avançar, sei lá, tem faculdade que tem 1, 2, 3... mas **a ideia era aprender a como ensinar** o voleibol, então métodos de ensino... então achei interessante... para cada disciplina eletiva tinha lá o conhecimento da modalidade, mas também a questão de como se trabalhar isso né... **as partes práticas assim... então foi interessante, momentos que a gente teve durante a graduação de visitar escolas, aplicar alguma coisa nas escolas é interessante...** então na escola infantil... depois nas práticas também de ir nas escolas e ter esse acompanhamento (PC2, grifo nosso).*

O elemento de maior destaque com relação às dinâmicas práticas relacionadas aos processos de formação dentro do campo acadêmico esteve vinculado, sobretudo, aos estágios

curriculares supervisionados e às práticas de ensino propostas pela universidade. Para os docentes, esse momento, integrado ao curso de graduação como um todo, representa um importante espaço de aproximação e articulação com o campo profissional. Os participantes, por meio de suas narrativas, relataram uma série de experiências com relação à esse processo, por exemplo, conforme descrito pela Professora Colaboradora 1:

Meu estágio de educação infantil foi uma graça... teve muitas atividades com crianças pequenas, a gente fez com 4 anos... Era em trio, o mesmo trio que fez todos os estágios, tinha observação, participação e regência... aí eu lembro que foi uma graça o que a gente fez, a gente fez lá, montou aula... aí no Ensino Médio eu lembro que a professora dava muito vôlei, então a gente fez um projeto em cima disso, a gente montou uma turma de treinamento... treinamento de vôlei... e fez um festivalzinho lá, foi bem legal (PC1).

Outro exemplo interessante se remeteu à fala do Professor Colaborador 2. Esse docente, por meio de suas análises, explicitou uma situação curiosa: a escola em que desenvolve seu trabalho (ao menos até o momento de realização dos procedimentos metodológicos) foi a mesma em que fez estágio. Dessa forma, ele considerou que já havia um entendimento da dinâmica da escola e de alguns profissionais que lá estavam inseridos. Ainda nessa perspectiva, ele considerou:

Bom, o meu estágio eu fiz aqui nessa escola [onde ele trabalha atualmente, local de realização da entrevista]... me formei, quando eu iniciei eu iniciei em outra escola, mas minha formação eu fiz aqui, meu estágio aqui com ensino fundamental (...) não era eu sozinho, era um grupo né, porque o estágio a gente faz em grupo, então era eu mais 2 alunos, colegas e a gente conversava bastante, trocava ideia bastante de como fazer, preparar... tinha a parte de observação e depois tinha a parte de regência também né... tinha as aulas né... então no grupo que a gente trocava ideia, bolava a atividade, analisava bem os alunos, o comportamento dos alunos... a gente ia lá e foi legal... eu gostei bastante do estágio (PC2).

Por outro lado, alguns docentes relataram terem tido experiências pouco assertivas em seus estágios e, em alguns casos, salientaram até algumas vivências negativas oriundas desse momento de formação. Um aspecto bastante ressaltado se deu com as análises dos PC3, PC4 e PC5 os quais indicaram que os estágios curriculares se resumiram às observações de práticas de professores já graduados, não havendo espaços para a regência com relação à condução das aulas. Um exemplo de fala extraído desse contexto se referiu à fala da Professora Colaboradora 3 que, além de criticar somente ter observado aulas em seu estágio curricular, também teceu comparações com as experiências oriundas do PIBID, destacando que esse projeto foi mais efetivo, justamente por ter permitido maior protagonismo ao longo do processo. Para ela:

O estágio na universidade que eu me formei, não sei como está agora, mas quando eu fiz, ele era... não lembro quantas horas... 90 horas, 100 horas de observação a cada semestre... 99 de observação e 1 hora aula de regência...

por semestre... então eu ficava um semestre inteiro acompanhando uma professora, observando e aí, ao final, eu dava uma aula, uma aula só... claro, poderia até me envolver durante as observações, mas tudo dependida da abertura da professora da escola... e não tinha essa obrigação também... era observação e uma regência... ficava olhando as crianças, ela dando aula, tinha que fazer os relatórios e tal... era isso, e aí uma regência só, ao final das observações (...) então, claro, não posso dizer que o estágio não foi válido, aprendi muita coisa também... observando! Porque a gente observando também aprende... mas, a proximidade mesmo, lidar com aluno, lidar com situações de ensino-aprendizagem... eu não posso dizer que eu aprendo a dar aula dando uma aula no semestre então o PIBID nisso me foi muito mais... muito mais importante... assim, contribuiu muito mais nesse sentido (PC3).

A problematização assinalada por essa colaboradora não se deu apenas pelo fato da ausência de regências em sua estrutura curricular no estágio supervisionado, mas também devido à ela ter considerado a prática pedagógica dos professores que a recebeu na escola bastante deficiente, sobretudo por eles não terem uma postura ativa em suas aulas. Nesse sentido, a PC3 ainda frisou:

A gente observava o que acontecia durante a aula... as crianças brincando... os meninos jogando bola, as meninas sentadas conversando, era isso. Então o que a gente poderia observar com o professor, aprender com ele, a gente acabava não aprendendo (...). Além de ser só observação, o que desestimulava a gente a observar, porque eram professores, a maioria ruim! É... do infantil, a professora era mais ou menos... quem sou eu pra julgar a professora né? Mas de não dar aula assim... por exemplo, vou pegar um do fundamental 2 que foi mais assim... ele não fazia nada, não dava aula, então o que eu poderia aprender ali com ele, observando ele dando aula eu não aprendi, porque ele não fazia nada (PC3).

Por outro lado, as experiências formativas oriundas do PIBID, por sua vez, foram muito mais significativas para essa colaboradora, uma vez que permitiu um envolvimento com a dinâmica prática das ações docentes de modo muito mais efetivo. Ao exemplificar essa questão, comparando ambas as experiências (PIBID e estágio), a PC3 ainda ressaltou:

Dentre as atividades do PIBID nós tínhamos que ir às escolas semanalmente, tinha uma carga horária a ser cumprida, não me recordo agora... e a gente tinha que dar aula mesmo no lugar do professor... seguindo o conteúdo programado, claro, com ele sempre junto né... a gente nunca ficava sozinha... e geralmente eram duplas de alunos e a gente tinha que dar aulas, desenvolver projetos, conteúdos, para aquelas salas daquele professor que era o nosso orientador na escola. Além de reuniões na universidade, reuniões na escola com o próprio professor... foi muito bom... para experiência assim... para a proximidade com a prática, foi muito importante, essa proximidade maior com a prática... eu atribuo muito mais ao PIBID do que ao estágio... pra mim foi muito melhor, pelo menos no formato que foi (PC3).

Outro problema relatado com relação ao estágio curricular supervisionado, o qual necessitou, inclusive, da intervenção do professor formador da universidade, foi apresentado

pela Professora Colaboradora 1. Essa participante indicou que pela falta de postura da professora que acompanhou e por meio dos problemas de comportamento com a turma de alunos da escola, seu grupo de estágio foi obrigado a trocar de escola durante o processo. Nesse sentido, ela salientou:

A gente teve um problema da professora não ser a efetiva da sala... ela não dominava a sala e muito menos a gente! Aí a gente teve que trocar de escola (...) porque ela não dava aula! O mais engraçado e eu não sei de onde vem... era formada na mesma universidade que a gente estava, um pouco antes de mim e ela tinha uma turma... e era final de bimestre... tinha uma quadra e um campo, ela colocou 2 e disse assim pra mim 'dá a volta, quem chegar primeiro é 10 e quem chegar em segundo é 8'... e saiu... e mandou a gente fazer... e essa era a avaliação de bimestre dela... nunca esqueço... um absurdo que eu achei disso! Quem chegar primeiro era 10 e o segundo da dupla era 8... porque vinham 2 de cada vez... e ela era formada no mesmo lugar! Dá onde veio isso? Se ela teve a mesma formação que a gente estava tendo? Ela aprendeu onde isso? E ela está na rede até hoje... então assim, não sei... depende um pouquinho da pessoa também né? (PC1).

Percebe-se, por meio dos discursos apresentados, que os professores colaboradores teceram importantes análises sobre seus estágios curriculares, justamente no sentido de valorização das práticas profissionais sustentadas por meio desse processo. Assim, a maior crítica se deu por conta dos fatores que não viabilizaram uma otimização das experiências formativas advindas dos estágios. O próprio Professor Colaborador 2 reforçou a ideia de haver maiores momentos destinado às práticas durante o curso de formação. Para ele: *“agora, acho que talvez ah... mas tem o último ano, as práticas né... mas acho que essas questão de prática de chegar na escola, vê como é, experimentar... isso é interessante... talvez deveria ter mais isso mesmo”* (PC2).

Concluimos, com relação à esse aspecto do estágio curricular supervisionado que os professores, em linhas gerais, valorizam esses momentos, desde que eles propiciem de fato um conjunto de vivências significativas. Essa mesma compreensão foi apontada por Borges (2005, p. 182) quando a autora analisa os trabalhos realizados com quatro docentes de Educação Física, concluindo que todos atribuem às experiências práticas vividas durante o curso de graduação parte importante do aprendizado da profissão, uma vez que *“são essas experiências práticas que asseguram a ponte entre os conhecimentos aprendidos na universidade e o próprio ensino”*.

Outro conjunto importante de experiências práticas bastante destacadas pelos colaboradores se referiram aos estágios extracurriculares desenvolvidos durante a realização dos cursos de formação inicial. Por diferentes vieses, os participantes ressaltaram que esses momentos foram fundamentais para sua constituição como profissionais, além de permitirem a construção de saberes fundamentados em situações de atuação profissional efetiva,

aproximando o campo acadêmico (formação) do campo profissional. Esses aspectos foram explicitados por todos os docentes, mas as PC1, PC5 e PC6 foram as que deram mais destaques à eles, razão pela qual aprofundamos essas perspectivas segundo essas colaboradoras.

Assim, a Professora Colaboradora 1, por exemplo, afirmou que durante sua graduação realizou estágio no Serviço Social da Indústria – Sesi de sua região na área da atividade física e esportiva. Esse processo foi fundamental para um grande envolvimento com as dinâmicas que se inserem na prática profissional, admitindo que perpassou inúmeras experiências, as quais foram desenvolvidas sem muitas preocupações com os aspectos pedagógicos de sua formação, conforme é possível compreender no fragmento abaixo:

O que me ajudou muito a ver fora da universidade assim foi o meu estágio no Sesi... porque eu acho primordial assim em relação à minha prática... fiz de tudo... Então, eu comecei no projeto de férias, tinha uma pequena remuneração e ali dentro tem que fazer de tudo! Dar aula de hidro, dar aula... não é, mas a gente dava né... estagiário dava aula, cobria férias... não na escola né, no clube... o projeto de férias a gente fazia, o 'Super Férias' ajudava muito, porque era muita gente e a gente tinha que dividir as atividades, então todo mundo tinha que participar... então eu acho que para minha formação, para a minha base eu acho que o Sesi... se eu não tivesse tido ele eu acho que eu teria tido menos experiências. No último ano eu fui estagiária fixa, porque aí você tem menos disciplinas né, então é mais tranquilo, dá para conciliar... mas tinha que fazer de tudo! Até a parte burocrática assim... então essa prática acabou sendo fundamental... se eu não tivesse tido isso eu acho que eu teria tido um outro tipo de formação... foi uma base muito boa pra minha formação assim como professora! (PC1).

A Professora Colaboradora 5 também apresentou a narração de diferentes experiências advindas durante o processo de formação inicial, sobretudo em contextos externos à escola (campo do bacharelado). Para ela, as experiências desenvolvidas fora da escola, nominalmente com recreação em acampamentos e hotéis, bem como o trabalho realizado em um projeto social vinculado à uma grande empresa de sua região, foram fundamentais para sua formação e propiciaram que ela aprendesse muitas coisas que depois utilizaria na escola. Para ela:

No primeiro ano da faculdade tinha uns veteranos que faziam recreação em hotel... e eu fiz algumas atividades de recreação, porque me chamaram para ir em acampamento, sabe? Com criança... aí no meu primeiro ano eu trabalhava todo final de semana fazendo bico né, em hotel... ganhando uma grana... trabalhei também com tênis infantil e adulto... escolinha de tênis e natação, fora os projetos da faculdade que eu também me envolvia né? Mas no último ano teve um programa de uma empresa que chamava 'Clube da Turma' e era pra Educação Física... então as crianças ficavam na escola um período e o turno contrário conosco... então, eles tinham dentista, psicólogo, marcenaria, artes manuais, artes plásticas... daí tinha a parte de recreação né... então era esportes e recreação (PC5).

Do grupo pesquisado, A Professora Colaboradora 6 foi a única que admitiu ter desenvolvido estágios extracurriculares dentro do contexto escolar. Essa participante sublinhou

que por intermédio de um contato em comum ela conseguiu realizar durante boa parte de sua formação um estágio em uma importante e reconhecida escola particular de seu município. Esse estágio foi fundamental em sua formação sob o seu ponto de vista, pois permitiu que ela tivesse contato com professores comprometidos com seu trabalho e conhecesse a dinâmica e o funcionamento, bem como a estrutura de uma instituição que fomentava a Educação Física escolar. Nessa perspectiva, ela afirmou:

Comecei a trabalhar fazendo estágio em escola bem no começo mesmo na minha graduação... por ser aqui de Campinas eu consegui uma oportunidade de ser estagiária num colégio católico daqui... então eu fazia as minhas aulas, ia pra Tatuí e ainda era estagiária! Então eu juntava muita matéria... Tinha dia que eu estudava manhã, tarde e noite... fazia... eu fazia as coisas... também, final de semana era tudo só voltado para a faculdade... e eu consegui essas oportunidades... fiz lá o meu estágio num colégio muito bom aqui em Campinas, que foi quando eu comecei a me apaixonar mais ainda pela área... porque eu via os professores que eu trabalhava com muito gosto com o que fazia (PC6).

Essa participante admitiu que esse estágio não teve envolvimento nenhum com sua graduação, sendo uma oportunidade inclusive remunerada de compreender a dinâmica e o funcionamento de uma instituição importante em sua região dentro do contexto da Educação Física escolar. Ainda sobre essa experiência, considerada fundamental em sua formação, essa mesma participante descreveu:

Sim, tive boas referências... eu tive 2 professores nesse estágio, professores da escola, muito bons! Muito atenciosos com os alunos e também comigo... pelo modo de agir, as atividades muito preparadas... porque também a escola exigia muito... particular né? Um colégio muito grande, muito famoso, um dos mais caros daqui, então o professor tinha que entregar a rotina dele uma semana antes com o que ele ia fazer, a rotina era liberada no sistema da escola e o pai acompanhava o que foi dado... então as aulas eram muito bem elaboradas, muito bem estruturadas... então assim, eu sempre vi os professores lá, sempre procurando atividade... e nunca podia ser uma aula igual a outra (...) a gente não precisava resolver problemas e conflitos... então a aula rendia muito! Era assim, muito gostoso! (PC6).

Os estágios extracurriculares, segundo os colaboradores, foram momentos importantes para sua constituição profissional e aproximação com o campo de atuação futuro, seja ele dentro ou fora da escola. No entanto, cabe destacar que as questões de acompanhamento, legalidade do exercício profissional, responsabilidades perante o trabalho, desenvolvimento das ações efetivas, entre outras questões indicam que muitas vezes eles eram considerados como forma de desenvolver um trabalho sem muito acompanhamento ou compreensão sobre quais são de fato os papéis de um estagiário nesses contextos. A compreensão do estagiário “faz tudo” que deve estar sempre preparado para atender às necessidades, inclusive com responsabilidades

explícitas na condução de certas ações, caminha no sentido contrário à profissionalização do ofício docente.

Finalmente, os professores colaboradores apresentaram algumas visões sobre os aspectos negativos que tangenciaram seus processos formativos iniciais. De modo geral, houve a consideração, por diversas razões, de que a formação inicial nem sempre supriu de forma adequada as necessidades consideradas pelos participantes. Além disso, essas experiências negativas estiveram atreladas à problemas na relação com alguns formadores, dificuldade em transpor a lógica disciplinar dos cursos após a formação e mesmo na compreensão do significado de alguns saberes desenvolvidos pelo campo acadêmico e pouco presentes no campo profissional. Um exemplo de análise nesse sentido se refere à fala do Professor Colaborador 2 ao admitir ter se considerado despreparado quando passou a dar aulas devido à forma com que sua graduação foi apresentada. Para ele:

Não sei em relação se for comparar com todas as outras assim... porque quando eu falo que eu cheguei ali pra trabalhar, claro que tive aquelas dificuldades, tive que me virar... 'pô, não aprendi isso', e tinha que dar aula, me virar ali... então eu não sei em relação às outras, se já chega todo mundo preparado, pode ser que a dificuldade seja em geral, na formação em biologia, matemática, não sei o que lá... e aí vai... mas tem muita coisa assim que tem que correr atrás, a gente vai aprendendo... é... do que eu estava na formação era aproveitar o máximo... sei que muita coisa ali era aplicada na formação ali que é aplicada na prática e de repente a gente não pegou bem lá e está sofrendo pra pôr na prática né... só sei que tem muita coisa que não aprendi direito, sabe? Foi muito difícil no começo (PC2).

A Professora Colaboradora 6, por sua vez, foi mais enfática em suas críticas. Ela admitiu em um momento de sua entrevista que logo após se formar apresentou visões bastante negativas com relação à sua graduação e que foi apenas com o passar do tempo que ela foi conseguindo construir uma perspectiva de entendimento que a levou à ressignificar parte desses questionamentos. A maior crítica, em sua opinião, se referiu à postura dos formadores no contexto da licenciatura no que correspondeu, em sua visão, à falta de experiência desses profissionais com a realidade concreta na escola. Assim, ela destacou:

Eu não tive professores de licenciatura tão referências pra mim... professores de licenciatura daqui da minha graduação, eles eram assim, muito... 'vamos refletir sobre a prática'... mas eram professores que nunca colocaram o pé numa sala de aula... eram professores que não sabiam do que eles estavam realmente falando... eles falavam de uma aula crítico-superadora e tal, mas... 'professor, você já deu uma aula assim?'... 'ai, eu lembro que eu acompanhei no estágio'... então eram professores... eram pesquisadores, não eram professores... mas isso é da universidade pública... ser mais voltada à pesquisa... o ensino ele também faz parte, é consequência, porque o ensino é parte da pesquisa, mas não era tanto o foco... então foi aí quando eu comecei a me despertar e tentar me... como que eu poderia ser uma profissional após formada (PC6).

Muitas vezes recorrente, a crítica sublinhada pela PC6 reside no fato da legitimidade que ter dado aula em escola repercute para os formadores que trabalham especificamente com a preparação para a prática pedagógica da Educação Física escolar, focalizada na licenciatura. Em sua visão, a experiência advinda do campo educativo é fundamental para que o formador possa atuar dentro do campo acadêmico de modo a contemplar todas as representações que se relacionam com o exercício do trabalho docente no cotidiano profissional. Essa questão se insere dentro dos inúmeros desafios que o campo acadêmico precisa enfrentar no que corresponde a formação docente na contemporaneidade.

Ainda com relação às dificuldades advindas da formação de professores, não apenas os papéis dos formadores foram questionados como também os conteúdos e saberes que são ministrados pelos processos formativos iniciais. Uma fala representativa desse aspecto, embora questionado por todos os colaboradores, se reflete na análise da PC3. Essa professora, ao rememorar suas experiências na formação inicial trouxe à tona uma análise do contexto vinculado à representatividade da Educação Física atualmente e um importante dilema que perpassa a formação docente na área, relacionado à necessidade de se enfatizar aspectos mais generalistas ou mais especializados. Nesse sentido, essa colaboradora considerou:

Eu acho que ainda está meio num processo de crise assim, vamos dizer... porque a Educação Física, ela vem passando por inúmeras transformações né... e aí a gente já passou desde a época em que se era mais tradicional, tecnicista, e aí alguns pesquisadores né... os estudos foram mudando, só que aí confundiu-se com o 'rola bola', essa libertinagem e aí agora se tem aquela coisa de que a Educação Física, ela não deve ser muito específica, tecnicista porque não é a intenção criar atletas em sala, na escola, só que eu vejo que às vezes também, pensando um pouco pela minha experiência, falta um pouco de especificidade de Educação Física... como que eu posso dizer... é um conflito meio interno que eu tenho... por exemplo, no meu curso de Educação Física, eu não tive a obrigatoriedade de aprender regras do vôlei... só que eu tenho que trabalhar de certa forma isso na escola... eu não vou trabalhar com o vôlei de forma de treinamento e tal, mas eu tenho que dominar um pouco... lá... estou falando muito por conta da minha formação, experiência própria né... não sei como são outros cursos... é... então nós não tínhamos disciplinas de futebol, de basquete, de vôlei, só coisas num geral por assim dizer (PC3).

Ao aprofundar mais essa discussão, a PC3 informou que o curso era dividido em disciplinas mais genéricas que davam um panorama geral de análise. Especificamente sobre as questões esportivas, de acordo com o exemplo fornecido por essa colaboradora, ao invés de se ter disciplinas para cada uma das modalidades havia componentes curriculares mais gerais, vinculados aos domínios da metodologia do ensino dos esportes e de pedagogia do esporte. Ao seu ver, essa questão, embora seja reconhecida como interessante não permitiu com que ela aprendesse mais sobre as modalidades, o que fica evidente quando ela dialoga com pessoas

leigas, isto é, quem não foi formado pelo campo acadêmico e nem atua na Educação Física dentro do campo educativo. Para essa docente:

Conversando com pessoas leigas, às vezes eles vem te perguntar alguma coisa de algum esporte... estou dando um exemplo né... poxa, e você não sabe né, aí fica pensando, 'pô, mas eu fiz Educação Física'... aí que tá né... a gente não precisa saber tudo de tudo, não tem como, mas é estranho né, você sair da disciplina, da graduação pensando um pouco assim... mas ao mesmo tempo eu considero que foi muito válida a formação que eu tive, foi muito boa na licenciatura... me acrescentou bastante no que eu sou hoje sim... mas, nada é perfeito né? [risos] (PC3).

As visões conflituosas assinaladas pelos colaboradores não se refletiram apenas no que concerne aos conteúdos a serem desenvolvidos pelas disciplinas nos cursos de graduação, mas também à própria fundamentação teórica que sustenta os projetos pedagógicos e a formação docente nessas instituições. De acordo com a Professora Colaboradora 5, seu percurso formativo foi marcado por um intenso debate com relação às abordagens a serem valorizadas pela formação inicial advindas de diferentes matrizes teóricas e por meio de uma diversidade de visões com as quais os formadores se apoiam. Assim, ela considerou:

Dentro da licenciatura havia muitos conflitos também... professores que achavam que ainda poderiam tomar parte e acabavam contaminando a gente sabe? Muito briga no próprio curso (...) então a gente pegou essa mistura... tanto é que quando acabou o meu curso ele teve uma mudança de novo... então o nosso curso, nós tivemos mudança de grade... depois da licenciatura eu acabei o bacharelado já trabalhando... em treinamento esportivo... foi em cima de um projeto de natação (...) não se falava em academia... imagina! Lá não se falava em academia de ginástica... aí eu fui atrás de uma pessoa aqui na cidade pra aprender a fazer ficha de musculação! Não tinha (PC5).

Ainda com relação às deficiências consideradas pela Professora Colaboradora 5 sobre seu curso ela salientou que algumas disciplinas foram pouco significativas para sua formação. Por meio de uma visão crítica sobre seu processo, apesar de considera-lo fundamental sobre seu ponto de vista, ela ressaltou que houve dificuldades provenientes da postura profissional de alguns formadores, bem como dos conteúdos a serem ministrados, os quais evitamos a identificação por razões éticas. Nesse encaminhamento, ela ainda especificou:

Então a gente pegou uma mistura... hoje eu não sei como é que tá... eu não sei como que ficou... mas ficaram buracos... por exemplo, na minha parte de... eu lembro que a professora de primeiro socorros a gente ria... não tinha condição... então eu tive que fazer curso do bombeiro depois... nós tivemos lá... porque parece que a faculdade foi montada e aí eles começaram a catar gente pra dar aula nas matérias que não tinha, que sobrava... nutrição... cara, professora de nutrição era um lixo (...) aí tinha um professor de handebol que achava que ia lá ver as meninas bonitinhas correndo e passar a bola... que nem escola, então a gente teve muito essa montagem... mas a gente saiu com essas lacunas... quando eu sai eu pensei 'cara, vou precisar trabalhar eu não sei dar aula numa academia, o que eu vou fazer?' (PC5).

Além das visões críticas sobre suas próprias formações, os docentes colaboradores também indicaram algumas perspectivas sobre os processos formativos desenvolvidos atualmente. Essa consideração se traduz como importante à medida que indica de que forma os participantes acompanham o desenvolvido da formação em seu campo profissional. Tal processo é compreendido por meio de diferentes dinâmicas, tais como relacionamento com pessoas em formação (maridos, esposas, namorados, etc.), acompanhamento de estágios em suas escolas, aproximação com o campo acadêmico por conta dos processos de formação continuada, entre outras.

A Professora Colaboradora 1 apresentou algumas considerações interessantes nesse sentido, advindas de suas análises a partir do curso de formação de seu marido, desenvolvido em momento mais recente também na Educação Física. Essa participante considerou que a formação atualmente deixa a desejar em uma série de aspectos. Um dos principais problemas se refere à concepção de estágio que fundamenta alguns cursos. Como exemplo dessa argumentação ela descreveu o acompanhamento que realizava com uma estagiária oriunda de um curso de formação privado de sua cidade. De acordo com essa colaboradora:

*Eu posso tirar até pelo meu marido, que fez 2 faculdades particulares... eu acho muito fraca... num geral eu acho muito fraca, muito fraca! Eu acho assim, as faculdades, poucas têm estrutura, mesmo nos laboratórios... mesmo os estagiários que eu recebo... **vai fazer estágio, mas vai fazer estágio só de observação? Só vai criticar o que eu faço de errado, o que eu faço de certo? Não vai pôr a ‘mão na massa’?** A maioria que eu recebo é só observação... tanto que eu coloquei a estagiária agora para dar uma atividade, ela tem que dar, eu acho que é importante pra ela também dar atividade em si... ou às vezes, eles até têm participação em regência, mas eles não se interessam em fazer... eu não peço para ver o relatório, ver o que tem... então eu acho que algumas vezes eles se acomodam e fazem só observação... cumpriu o horário, eu assinei... eu acho falha assim... que nem, um erro que eu acho na faculdade particular é que o mesmo professor tem que dar aula de muitas disciplinas que muitas vezes ele não domina... então ele não dá só o que ele tem domínio em si, ele tem que estar na área dele, joga pra ele, ele se vira (...) meu marido a mesma coisa, o que ele tem de hoje em dia de base é porque ele também fez SESI, foi estagiário lá também... isso que é um diferencia (PC1, grifo nosso).*

Percebe-se, por meio das análises da PC1 que existe grande valorização dos aspectos práticos na formação, sobretudo com relação à importância em se assumir uma visão de maior protagonismo no estágio curricular que vá além da observação das aulas de professores experientes. O reconhecimento da importância da prática para os colaboradores representa que nos contextos de ação uma série de saberes não são apenas mobilizados, mas também construídos e que permitem a compreensão aprofundada sobre as especificidades do campo profissional.

Outro problema, destacado pelo Professor Colaborador 4, se referiu à falta de envolvimento dos alunos em formação com as dinâmicas práticas dos cursos de graduação, com especial atenção às vivências necessárias para a compreensão dos diversos componentes curriculares da Educação Física. Esse colaborador, que admitiu já ter dado aulas em algumas instituições privadas de sua região, ressaltou que atualmente é bastante difícil mobilizar os alunos em prol das vivências práticas. Sobre essa questão, ele considerou:

Antigamente o pessoal já por gostar parece que de fazer a Educação Física, acabava a aula e eles não iam embora da faculdade... eu lembro que não foi só uma vez, foi mais de uma vez que eu perdi o ônibus porque eu estava indo embora e a gente ficava jogando lá... ou era basquete, ou era vôlei, ou era futebol, ou lutando alguma coisa... e a turma tinha vontade... não tinha negócio de aluno ficar... eu dei aula na faculdade também e ainda mais por ser período noturno... na hora que chegava nas práticas era uma dureza... ninguém queria fazer assim... ou fazia com muito pouca vontade, com dor aqui, dor lá... parece tudo velho sabe? Então eu vejo muito isso... eu vejo que as faculdades, elas têm muito mais recursos, os professores têm muito mais informação, inclusive os alunos também, mas tem um pouco menos de energia parece que pra fazer as coisas, igual a gente fazia... você pensa em Educação Física você pensa em atividade física... então eu acho assim, os desafios são outros também né, que se enfrenta hoje em dia (PC4).

A dinâmica com que o campo acadêmico tem procurado construir com relação à formação profissional na Educação Física, em especial dentro do âmbito de algumas instituições privadas, conforme salientaram os colaboradores, perpassa um descompromisso relacionado ao envolvimento com o processo educativo como um todo. Essa conjuntura, realçada pela lógica vigente de esvaziamento conceitual, desvalorização das ações práticas que permeiam o processo e interesses financeiros exacerbados por parte de algumas instituições acaba por prejudicar a valorização e o sentido do que é tornar-se um profissional em uma determinada área de intervenção social. Ainda segundo o Professor Colaborador 4:

Porque hoje em dia você sabe que tem aluno que está lá só por causa do diploma... quer tirar o diploma pra ir trabalhar e isso é meio triste de ver (...). Eu penso que o trabalho do professor de faculdade tem que ser mais ou menos igual ao professor de escola pública... ele tem que trabalhar muito a parte da atitude do aluno pra ele em primeiro lugar compreender a importância disso (...) às vezes eu acho que falta maturidade pro aluno e às vezes eu acho que é importante pro professor tentar levantar isso daí pra realmente aquilo que ele tá tentando ensinar, aquela experiência, chegue no aluno e faça algum sentido pra ele... e não é fácil... porque o aluno está cansado, ele não tem noção das coisas. Tem muito aluno que não sabe nem porque está lá (...) tem aluno que você pergunta o que faz e eles não fazem nada da vida... e ele vai tentando descobrir aqui se ele vai dar praquilo... e não só aqui, por exemplo, 'quero ser professor de Educação Física porque eu acho que é legal, acho que é mais fácil, porque o curso é mais barato', entende? Então não tem aquele comprometimento... estou falando de muitos, não todos (PC4).

Essa mesma visão de descomprometimento com relação ao processo foi também enaltecida pela Professora Colaboradora 5. Essa participante reforçou não apenas certas questões que tangenciam a formação de professores na Educação Física no campo educativo, mas também ao contexto do bacharelado, com especial atenção à área das academias de ginástica. Nesse sentido, ela considerou:

Aqui eu nunca recebi estagiário, mas na outra, eu recebia muito da escola, da universidade particular lá perto... eles estão perdidos! Eu vejo, esse meu colega que tá dentro de academia, recebendo estagiário, a gente conversando... eu acho que tem uma desvalorização, do que eu tenho visto, não sei de todos os lugares... alunos ainda muito imaturos... eu acho que jovens que vão entrando com 17, 18 anos... talvez eu também tivesse passado por isso, mas o mercado agora tá muito seletivo, hoje todo mundo faz uma universidade... eles não estão percebendo (...) então eu acho que não há uma conscientização, uma formação crítica desse profissional... ele vai cair no mercado de trabalho, ele vai dar aula na academia A que é franquias, na academia B que é aqui, na academia C... e ele não vai ter formação e preocupação de mudar isso, porque ele vai fazer o que tão mandando pra ele... 'oh, esse aluno chegou', ele só vai reproduzir... montar uma ficha X, ficha Y... ou, se vai na escola, vai trabalhar em navio, com dança... só que isso é uma fase curta da sua vida e depois? (PC5).

Em suma, podemos considerar que todo o conjunto de representações alicerçadas com relação aos processos de socialização secundária acabam por se apresentar com pontos positivos e negativos, os quais se vinculam à diferentes experiências proporcionadas pelo processo, bem como sedimentam variadas formas de desenvolvimento da constituição da profissionalidade docente. Desse modo, é inegável que a formação inicial adquire contornos de grande importância apesar de também agregar a necessidade latente de se transformar certas perspectivas em prol de estruturas mais dinâmicas, consolidadas e apropriadas de compreensão das práticas profissionais e de inter-relação entre os campos da formação (acadêmico) e da prática profissional (educativo).

8.3 O desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente: a socialização terciária e o processo de constituição da Epistemologia da Prática Profissional para a aprendizagem da profissão

Os processos de socialização terciária, por fim, representam o exercício do trabalho docente contextualizado dentro de uma determinada realidade social a qual, por sua vez, apresenta-se como importante à medida que permite o desenvolvimento de inúmeras ações de mobilização de saberes em situações de prática profissional. Desse modo, a socialização profissional desencadeada por meio do trabalho docente engendra diferentes processos os quais, por sua vez, não são necessariamente lineares sob o ponto de vista das experiências vivenciadas.

Embora exista uma certa condução temporal de alguns acontecimentos, a exemplo da entrada na carreira e início do processo, dificuldades de certa forma similares, um processo de aprendizagem da profissão ao longo do tempo e um movimento de distanciamento ou de aposentadoria (eventualmente vivenciado), é preciso contextualizar as ações de forma a compreender a dinamicidade de perspectivas que revestem a prática profissional como um todo.

De acordo com Tardif (2012a) a carreira profissional dos professores deve ser concebida em conexão com suas histórias de vida e seus processos de socialização, tanto pré-profissionais, quanto profissionais, revelando o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático dos saberes docentes e sua constituição ao longo do tempo. Ainda segundo o autor, não devemos compreender as carreiras de forma estática, uma vez que elas devem ser analisadas em um quadro dinâmico, genético e diacrônico (TARDIF, 2012a).

Baseado em um conjunto de autores advindos de nosso quadro teórico-conceitual, consideramos que a aprendizagem da profissão acontece de modo específico para cada docente, embora os diferentes processos temporais de entrada, permanência e distanciamento do trabalho acabam por conduzir algumas perspectivas similares para cada um ao comporem os aspectos sociais desse determinado grupo ocupacional (MONTEIRO, 2015; TARDIF; LESSARD, 2014; 1999; HARGREAVES; FULLAN, 2012; TARDIF, 2012a; 1992; GOODSON, 2008; 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000; HUBERMAN, 1995; 1992; JACKSON, 1992). Trata-se, na perspectiva analisada por Tardif (2012a), da edificação temporal dos saberes profissionais.

Assim, segundo Tardif (2012a), as carreiras profissionais devem ser compreendidas como uma realidade social e coletiva de forma que os indivíduos que as exercem tornam-se membros de categorias coletivas relativamente autônomas, mas que seguem parte da lógica de atuação e desenvolvimento proveniente dos pares que os antecederam. Tamanha é a importância dos processos coletivos na socialização profissional que alguns autores têm procurado denomina-la de “*socialização organizacional*” (ANDREW; RICHARDS; GAUDREAULT, 2017; GRABER, KILLAN; WOODS, 2017).

Um primeiro elemento que merece destaque sobre os processos de socialização terciária é que nem sempre eles são conduzidos em prol da aprendizagem do trabalho docente e do desenvolvimento profissional de quem os exerce. Em uma perspectiva linear e acrítica o docente adentraria na carreira com poucos conhecimentos e experiências e, com o passar do tempo, acumularia um conjunto de saberes e capitais que necessariamente faria com que ele se tornasse um profissional cada vez mais competente em seu trabalho. Esse ‘*determinismo profissional*’, dentro da visão que defendemos, não condiz com a realidade concreta a qual

subjaz um conjunto complexo e imbricado de relações e interações, bem como de disposições dos agentes inseridos no campo profissional.

Se, por um lado, a perspectiva temporal é de grande relevância para a edificação dos saberes e constituição do *habitus* profissional, por outro lado, ela não garante que o professor se torne mais apto e competente em seu trabalho e desenvolva um conjunto de experiências que de fato contribuirão com seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com as ações práticas advindas do campo correspondente. Na visão de Tardif e Raymond (2000) a questão do tempo também deve ser compreendida como um dado subjetivo de significação da identidade do professor, a qual se atrela aos diversos elementos que, apesar de sua importância e grande relevância social, podem ou não contribuir com seu desenvolvimento e identidade profissional. Ainda para esses autores: “a própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

No cerne da compreensão dos processos de socialização profissional realizados ao longo da prática pedagógica vinculada ao trabalho docente desenvolvida no interior do campo profissional está a fundamentação do *habitus* profissional dos professores. É através da prática cotidiana do ofício docente que os esquemas de ação engendrados pelos professores podem ser mantidos, alterados, ressignificados ou transformados. Assim, de acordo com a proposição de Bourdieu (1983a, p. 76): “em poucas palavras, enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história”. Nesse sentido, a questão do tempo cronológico tem sua representatividade nessa conjuntura. Ainda segundo o mesmo autor:

(...) por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo: de recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação” (BOURDIEU, 1983a, p. 80).

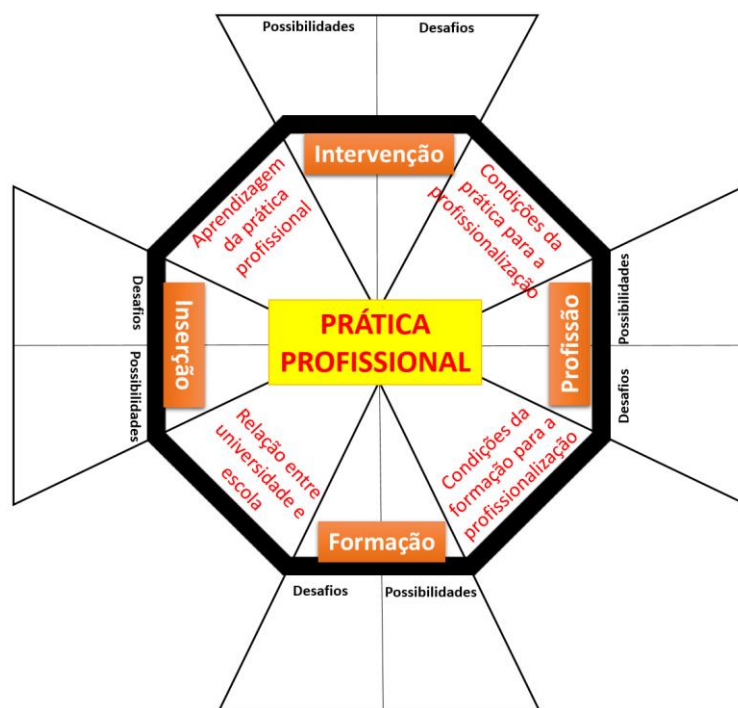
Dessa forma, dentro da perspectiva da temporalidade dos saberes e do desenvolvimento profissional no ofício docente, podemos considerar, à esteira da análise propiciada por Sanchotene e Molina Neto (2010), que o *habitus* constitui a prática pedagógica dos professores por meio da incorporação de uma série de experiências vividas, bem como através das ações que, à luz de seus agentes, deram certo. Segundo os autores, encontram-se presentes no *habitus*

profissional dos professores os saberes que foram se constituindo ao longo do exercício da docência, adquiridos a partir das experiências e crenças relativas à toda a história de vida, em especial, ao período de alunos na época da escola (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010).

A compreensão de *habitus* profissional é ainda fundamental, como já vimos, para que se possa quebrar com o paradigma que assegura que quanto maior o tempo de atuação, maior o número de experiências significativas no trabalho docente e, conseqüentemente, melhor a capacidade e habilidade do professor no exercício profissional. Essa perspectiva, dentro do contexto dos saberes docentes e dos processos de profissionalização do ofício docente está equivocada à medida que fundamenta-se na concepção do '*determinismo profissional*'.

Baseado nos dados advindos da história de vida dos professores colaboradores pudemos visualizar diversas representações dos processos e práticas da socialização profissional em suas diversas formas de manifestação. Vale ressaltar que o tempo médio de docência variou consideravelmente entre os participantes em um intervalo de recorte temporal entre 4 (PC3) e 23 anos (PC5). Para analisar de forma específica esses processos de desenvolvimento profissional o dividimos em quatro subitens, a saber: Inserção profissional (fase de início da profissão), Intervenção profissional (desenvolvimento ao longo do trabalho docente), Formação profissional (cursos e formações em serviço) e, por fim, Profissão docente (perspectivas dos colaboradores para a profissionalização do trabalho dos professores). Cada um desses itens podem ser compreendidos separadamente por meio da figura 60.

Figura 60 – Eixos de análise da Prática Profissional dos Professores Colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada um dos eixos vinculados ao desenvolvimento da prática profissional por intermédio dos processos de socialização terciária serão abordados separadamente, pois são revestidos de algumas dinâmicas próprias. Os resultados e discussões advindos da análise de conteúdo encontram-se apresentados brevemente a seguir.

8.3.1 Inserção profissional: processos e práticas advindos do início da carreira docente

De acordo com as narrativas dos professores colaboradores a fase inicial de entrada na carreira a qual denominamos de processos de inserção profissional é o momento mais difícil da trajetória dos docentes no exercício de seu ofício e em sua profissão. Expressões que reforçam esse processo de dificuldade permanente, tais como *“foi muito difícil”*, *“tensão”*, *“sobrevivência”*, *“fase de testes”*, entre inúmeras outras fizeram parte das representações assinaladas. Independentemente das experiências anteriores dos colaboradores, de suas vivências em outras dinâmicas profissionais ou mesmo dos aspectos advindos de sua formação inicial, a inserção nas escolas foi sempre relatada como um momento dificultoso, especialmente pelos participantes não possuírem muitas representações sobre as formas de ação e seus papéis de agentes dentro campo profissional e na cultura escolar.

A forma de descrição sobre as dificuldades existentes variou de acordo com os contextos profissionais relacionados com a vivência de cada docente. Assim, alguns já se inseriram em escolas como docente efetivo, enquanto outros tiveram experiências de substituição até se efetivarem em seus cargos. Alguns participantes afirmaram sempre terem atuado no campo educativo escolarizado, enquanto outros passaram por diversas experiências profissionais, inclusive fora da área da Educação Física até se direcionarem para a docência. Como ponto de convergência, de acordo com nossos critérios, foi necessário que todos tivessem sido aprovados em concursos públicos em algum momento de suas carreiras, seja nas redes públicas municipais ou estadual, anteriormente ao processo de realização dos procedimentos investigativos.

A despeito do reconhecimento das dificuldades provenientes das dinâmicas de inserção profissional ficou presente na fala dos colaboradores que houve um processo de aprendizagem da profissão e de compreensão da realidade de trabalho na qual se estava inserida. Esses momentos, como veremos a seguir, variaram de acordo com cada participante, mas ficaram entre uma média de um até quatro anos. Apesar do enaltecimento das dificuldades na profissão de forma geral, após esse período de adaptação, ao que tudo indica, as representações do trabalho passaram a ser melhores compreendidas e, dessa forma, a própria relação do professor

com sua prática profissional tende a se tornar mais clara e assertiva. Isso nos leva à considerar, apoiados em nosso referencial teórico, que o *habitus* profissional, mesmo sendo construído permanentemente pelos agentes no transcorrer do tempo, tem nos primeiros anos da carreira os momentos constituição mais evidente e, de certa forma, decisiva para o trabalhador.

Dentro de nosso quadro de participantes podemos dividi-los basicamente em dois grupos em termos de inserção profissional na docência. De um lado, estão os PC1, PC3 e PC4. Esses tiveram *experiências de trabalho diversas em contextos não escolarizados* até adentrarem ao campo educativo, o que variou de acordo com a história de vida de cada um. De outro lado, há os *participantes cujas primeiras experiências profissionais efetivas já foram dentro do âmbito escolar*, variando o contexto de atuação. Assim, nesse segundo grupos enquadram-se os PC2 (já iniciou o trabalho como efetivo), PC5 (primeira experiência no ensino privado em uma escola particular de seu município) e PC6 (vivências como professora substituta até prestar e passar em concurso público na mesma rede, no caso, vinculada ao Estado de São Paulo).

A Professora Colaboradora 1, por exemplo, admitiu que logo após formada teve experiências no campo de atuação do bacharelado até adentrar no contexto escolar após concurso público correspondente. Ela afirmou: *“eu fui trabalhar num clube dando hidroginástica e ginástica. Foi meu primeiro ano... e dava aula de ginástica laboral em firmas. Aí no ano de 2005 teve o concurso do Estado e aí eu passei logo no começo dele e assumi”* (PC1). Ela ainda admitiu que desde então está na mesma escola que se efetivou, a qual se localiza em outro município diferente do qual reside, mas que admitiu gostar bastante devido a postura da equipe gestora que a apoia de diversas formas.

A Professora Colaboradora 3, por sua vez, apesar de ter entrado em um concurso público de uma rede municipal pouco tempo após formada relatou que suas primeiras experiências profissionais foram desenvolvidas em uma instituição de atendimento à pessoas com deficiência. Esse processo foi decorrente de um estágio realizado na época de sua formação inicial. Segundo essa participante: *“eu já estava, mas era pra pessoas com deficiência intelectual, bem diferente. Era um estágio extracurricular, eu recebia, era remunerado. Aí eu me formei e eles acabaram me contratando e eu fiquei um ano lá após formada, mas era bem diferente do que é a escola”* (PC3). Essa mesma colaboradora ressaltou que após ser chamada no concurso mudou-se de cidade e abriu mão do trabalho anterior. Contudo, o início na carreira foi dificultoso por conta das condições oferecidas aos professores iniciantes. Para ela:

Entrei aqui, porque quando a gente entra a gente vai com o que sobra né [risos], então eu peguei uma escola de periferia e mais outras 2 escolas para completar a minha carga (...) meus horários estavam uma loucura (...) peguei 3 escolas, uma em cada ponta da cidade, horários do jeito que deu pra

fazer... carga completa (...) crianças totalmente diferentes umas das outras (...) foi complicado nesse sentido da correria... mas até que eu acho que eu me sai bem assim, eu não tive grandes dificuldades assim (PC3, grifo nosso).

O Professor Colaborador 4, por sua vez, foi o que apresentou ter tido o maior número de experiências profissionais fora do contexto escolar até finalmente adentrar na carreira docente. Ele salientou que por razões de necessidade e sobrevivência teve que desenvolver diversos ofícios fora de sua formação em Educação Física. Nesse sentido, foi apontado que:

Então, os outros serviços, na realidade foram mais por necessidade do que escolha... eu não tinha me formado pra trabalhar por exemplo em loja, em fábrica... fui trabalhar em almoxarifado, trabalhei em venda, tive loja, tive transportadora, trabalhei de empregado... fiz um monte de coisa sabe? E fora servicinho assim rápido... foi um monte de coisa (PC4).

O PC4 ainda admitiu que adentrou ao campo educativo como professor por acaso, pois ao procurar emprego para sua esposa acabou também fazendo inscrição em uma rede pública como professor substituto, também denominado de eventual. Ele frisou: *“fui fazer a inscrição pra minha mulher, porque ela é pedagoga, e a moça perguntou: ‘você não é professor também?’ e eu falei que era e ela perguntou se eu não queria fazer a inscrição, aí me chamaram e fui dar aula justo pra criancinha”* (PC4). Foram diversas experiências como professor eventual até se fixar em um concurso público nessa mesma rede, momento em que esse docente foi paulatinamente aprendendo a trabalhar nesse ofício, como veremos mais à frente.

Diferente das experiências preconizadas pelos PC1, PC3 e PC4 que tiveram vivências fora do campo educativo e posteriormente tornaram-se professores, os PC2, PC5 e PC6 basicamente sempre atuaram profissionalmente em trabalhos vinculados ao contexto da docência na escola. O Professor Colaborador 2, por exemplo, afirmou que antes de concluir sua graduação acabou prestando um concurso para a rede pública estadual e concomitantemente à finalização de seu curso ele adentrou como efetivo dessa rede em uma cidade próxima da de sua residência. Todavia, por não apresentar vivências profissionais ele admitiu ter sentido muitas dificuldades, ainda mais por ter assumido salas já em seu primeiro dia na escola, momento em que ele afirmou ter sentido medo e insegurança como se tivesse sido “jogado” para exercer a docência sem nunca ter feito isso antes. Ele ainda ressaltou: *“é aquela coisa: o impacto de chegar e alguém falar para ir lá na aula tal, sala tal, deu o sinal na outra sala, e assim foi. Eu não tinha essa prática, essa vivência, então conhecer como que é a dinâmica da escola foi bem complicado... chegar e ir dar aula, aquela coisa de início”* (PC2).

A Professora Colaboradora 5, por sua vez, apesar de ter assumido que gostou de seu primeiro emprego, considerou que sua experiência apresentou certo ‘choque de realidade’, isso porque ela estava acostumada com a dinâmica de autonomia preconizada pela universidade,

bem diferente do ambiente tradicional de seu contexto profissional. Ela disse ainda que apesar da escola ter condições físicas de infraestrutura e de materiais muito satisfatórias, a lógica que regia a organização do espaço e o controle exacerbado do comportamento dos alunos foi sempre algo que causou certo estranhamento segundo sua forma de agir. Assim, ela ainda afirmou:

É difícil... foi muito difícil, primeiro porque eu fui pra uma escola muito tradicionalista... fui pra uma escola bem tradicional... então eu tinha alguns modelos a cumprir... eu tinha muito material, eu tinha 3 quadras... então nesse ponto, eu acabei ficando com 45 alunos de fundamental 2 e 40 de fundamental 1... então lá você acaba tendo que pensar numa forma de aula que todo mundo tenha oportunidade de experimentar, pelo menos né? Então essa coisa da universidade, eu acho que com a maturidade... ontem eu falei pra uma amiga que corre comigo... eu falei pra ela que eu queria estar entrando na universidade com a maturidade que eu tenho hoje... porque eu ia dar valores pra outras coisas (PC5, grifo nosso).

Finalmente, a Professora Colaboradora 6, assim como os anteriores, teve sua trajetória marcada pela busca em se tornar professora de Educação Física efetiva em escolas da rede pública. Para isso, logo após sua formação inicial ela começou um longo processo de se inscrever para trabalhos como docente eventual em regime de substituição no próprio Estado que posteriormente tornou-se concursada. Entretanto, segundo suas considerações, esse início foi bastante dificultoso, pois mesmo obtendo boas notas nas avaliações para ingresso, outros professores com mais tempo de docência ficavam em sua frente. Todo esse processo fez com que ela trabalhasse de forma sazonal, obrigando-a a exercer outras atividades paralelas, tal como na música. Aconteceu também dela ter sido substituta para outros componentes curriculares para além da EF, fato que ilustra parte do descaso que o poder público assume com o ensino escolarizado. Nesse delineamento, ela afirmou:

Eu ia nas atribuições, eu não conseguia pegar aula! Primeiro, por ser muito nova, as pessoas achavam que eu era muito 'meiguinha', muito 'delicadinha'... 'não, ela não tem jeito como professora'... algumas pessoas falavam assim: 'olha querida, você parece uma bonequinha de tão frágil'... falavam assim e eu falava 'nossa, você não me conhece' [risos]... falavam isso pra mim! Então as diretoras 'passavam a perna' em mim, e eu não sabia... eu chegava lá e o maior ponto de prova era meu... era prova... mas atribuíam por tempo de serviço... davam as aulas para as professoras mais velhas... porque eles achavam que quem era mais velha era melhor professora... e eu ficava muito frustrada (PC6).

Percebe-se que parte dessas dificuldades estão postas não apenas na falta de domínio sobre o ofício docente, mas também nas condições extremamente adversas com que a profissão oferece aos seus novos membros. Os professores de Educação Física iniciantes precisariam ter condições muito mais favoráveis para se inserirem de forma integral e sustentável no trabalho docente, fato que nem sempre ocorre. Isso é refletido, entre outras coisas, pelas palavras que

alguns participantes utilizaram ao se reportarem ao início do processo de inserção profissional. Nesse sentido, a Professora Colaboradora 3, por exemplo, admitiu que os primeiros anos ela vivenciou uma perspectiva de testes, isto é, de busca e experimentação de diferentes estratégias sem ter muita clareza sobre como proceder. Essa assertiva assemelha-se à visão de “*tentativa e erro*”, apesar de estar baseada em processos de constituição de saberes e manifestação do *habitus* de variadas maneiras. Para ela:

*Na verdade olha, eu... primeiro ano assim, para ser sincera, foi um ano meio que de testes... é meio errado eu falar dessa forma, mas eu fui testando as coisas, os conteúdos e a forma em que eu encaixava um conteúdo no outro... até por ser infantil que era um público em que eu não tinha tido tanta experiência porque o PIBID que eu fiz foi fundamental 2 e médio... até saí da universidade achando que eu ia me dar super bem trabalhando com esse público né, de ensino médio e fundamental 2, mas eu caí no infantil, então vamos dar aula pro infantil... então foi um ano meio que de testes... **eu fui meio que testando e foi dando certo** (...) **eu falo que se eu sobrevivi ao meu primeiro ano eu faço qualquer coisa agora** [risos], porque foi ‘trash’ o meu primeiro ano (PC3, grifo nosso).*

Essa visão de “*sobrevivência*” ao campo profissional desenvolvida no início do processo de entrada na profissão demonstra as dificuldades que estão presentes na inserção profissional dos docentes de Educação Física pesquisados. Curiosamente, o Professor Colaborador 4, mesmo tendo trabalhado em outra rede, passou por um processo semelhante ao da PC3: ele também teve que iniciar sua carreira ministrando aulas para crianças mais novas, público bastante diferente do que estava acostumado a trabalhar. Ele relatou:

*Quando eu fui entrar pra dar aula como professor eu já tinha uma faculdade, eu já tinha experiência das brincadeiras, dos esportes... então eu estava preparado para aquilo... **eu só não estava preparado psicologicamente, está certo? Não tinha uma instrução pra dar aula na escola**, vamos dizer assim, que falasse assim ‘olha, você vai começar devagar’... **então eu cá lá dentro da escola...** vamos dizer, não tinha aula num lugar, ligavam ‘você pode vir dar aula?’, eu largava meu serviço e ia dar aula... já peguei aulas de um professor de licença que durou acho que o ano inteiro... e com uma turma que eu nunca tinha imaginado... pensei: **‘meu Deus, o que eu vou fazer agora?’** (PC4, grifo nosso).*

Esse processo de inserção profissional feito sem acompanhamento causa, evidentemente, um estresse considerável ao professor que se sujeita e se submete à essa atividade sazonal de substituição eventual que algumas redes propiciam. Outra forma de desenvolvimento de problemas desse processo foi apontado pela Professora Colaboradora 5 que utilizou-se da expressão “adrenalina” para justificar parte do estresse e da tensão sofrida no seu início na carreira. De acordo com essa participante:

Esse começo é uma adrenalina (...) foi tenso... o primeiro ano foi tenso... mas demora mais um pouco... porque como a gente está em escola a gente

vê o desenvolvimento desse ser, dessa pessoa que está com a gente... aí no segundo ano eu falei 'bom, isso aqui deu certo, isso aqui não sei, vou ter que tentar de novo'... porque algumas coisas não dão certo num momento e tem que dar em outro. Olha, eu tenho certeza que quando eu entrei no ano de 2000 e eu falei 'eu sei o que eu estou fazendo'... foram 3 anos... 3 anos eu falei assim... aliviou... só que vou te falar, hoje eu tenho confiança no meu trabalho... hoje eu sei o que eu estou fazendo. Isso é o tempo, não tem o que fazer... é a maturidade... acho que em qualquer profissão... na gente fica mais nítido isso porque a gente lida com ser humano... com gente, gente pequena... então eu acho que a maturidade viu (PC5, grifo nosso).

A PC5 reconheceu o papel central das dificuldades no seu início de carreira, salientando que com o passar do tempo e as vivências e experiências propiciadas, acabou tornando-se cada vez mais confiante no exercício de seu trabalho. Apesar disso, outra expressão utilizada por essa mesma participante reforça os problemas do início de carreira, os quais devem estar contextualizados dentro de seu local de atuação, no caso da PC5, a escola particular bastante tradicional. Assim, ela ainda frisou:

Eu quase morri... Eu estava com 25 pra 26 anos e o primeiro dia de aula que eu fui dar aula os alunos se levantavam... porque lá eles levantavam quando a diretora entrava na sala e falavam 'bom dia professora, seja bem vinda', e eu falando 'cara'... essa coisa meio militar... tinha regra pra tudo! Então era bem o oposto daquela coisa aberta de Escola da Ponte, sabe? (PC5, grifo nosso).

Ainda, merece destaque a fala apresentada pela Professora Colaboradora 6. Ao explicar sua entrada na carreira utilizou-se de uma expressão baseada em uma figura de linguagem: “comer o pão que o diabo amassou”. Essa fala reflete a tamanha dificuldade advinda do início de seu ofício como professora eventual. Segundo essa participante:

Eu caí no Estado e no meu primeiro ano de trabalho eu comi o 'pão que o diabo amassou'... desculpa o termo... porque eu peguei uma escola 'rola bola'... eu chegava na escola e eu não deixava os moleques fazer o que eles queriam... eles falavam do futebol e eu falava que a proposta do Estado era samba, pra gente fazer aula de samba! E não ia... mas eu tinha que fazer... então eu comecei a me revoltar... com a faculdade né... 'poxa, eu estudei tanto, eu fiz tanto, fui uma das primeiras alunas da sala, fiz isso e aquilo tudo e eu não sei... eu vivo isso? Eu vivo isso?'... aí eu fiquei muito revoltada... aí eu pensei em fazer uma pós prática (PC6, grifo nosso).

Essas falas refletem um panorama geral relacionado aos processos de inserção profissional dos professores colaboradores investigados. De forma mais específica, os participantes descreveram algumas dificuldades concretas que estavam presentes e eram frequentes durante sua prática pedagógica no início da carreira. Esses aspectos tangenciam temas como o gerenciamento do tempo, o domínio dos conteúdos e dos processos de organização curricular, as questões didáticas e pedagógicas presentes e, ainda, a perspectiva

dos *contratos temporários de forma eventual e em regime de substituição*. Abordaremos um trecho representativo de cada uma dessas considerações a seguir.

Com relação ao gerenciamento do tempo, alguns participantes afirmaram que no início de carreira a compreensão da lógica e do funcionamento da aula requer que se domine e se conduza o desenvolvimento das ações temporais da melhor forma possível. Por se tratar de uma dinâmica própria, com início, meio e fim, muitas vezes demarcados por sinais sonoros, intervalos e uma frequência considerável de aulas, o gerenciamento e o manejo do tempo se tornam questões fundamentais, desenvolvidas ao longo da profissão. Assim, como ressaltou a Professora Colaboradora 1, por exemplo:

Acho que a maior dificuldade minha era mesmo essa questão de ministrar o tempo... atividades muito curtas, atividades muito longas... no começo era muito difícil... aí tocava o sinal e os alunos saíam correndo e eu tomava bronca da direção da escola: ‘você não tem relógio?’ [risos], porque a atividade estava tão legal assim, que de repente acabava a aula e eu nem percebia e aí atrapalhava o andamento da escola né, porque eles chegam esbaforidos né? Até hoje assim eu acho muito curta as minhas aulas... minhas aulas passam muito rápido [risos] (PC1).

Outra dificuldade assinalada por parte dos colaboradores se referiu ao domínio dos conteúdos a serem abordados no início da carreira, bem como a dificuldade na realização de processos de organização e sistematização curricular na Educação Física. O Professor Colaborador 2, por exemplo, embora tenha sido frequente a utilização do termo “aplicar” em seu discurso, considerou que a falta de um currículo oficial quando se inseriu na escola fez com que ele ministrasse os mesmos conteúdos para todas as turmas. Para esse participante:

Uma dificuldade que eu tinha era em relação ao conteúdo, então o que eu ia aplicar? Não tinha naquela época o currículo que vinha com tudo definido, o tema, o conteúdo que ia se aplicar, não tinha! Então naquela época a gente elaborava um plano e pensava: ‘vou iniciar com tal modalidade, depois muda’... eu que organizava e montava... eu junto com outro professor da escola... a gente conversava e pensava o que a gente ia fazer... então acabava que ficava primeiro bimestre nós 2 dando a mesma coisa para todos os anos... então era vôlei? Era vôlei para o 6º, 7º, 8º e 9º ano... era assim... iniciação lá para a turma do 6º... 8ºs e 9ºs uma coisa mais avançada e tal, mas seguia a mesma, o mesmo tema. Não tinha essa divisão por turma, por série, ano... aí a gente combinava, fazia um combinado: ‘durante o ano a gente começa com tal modalidade, depois o basquete, depois o futsal’ e assim ia... mais nos esportes(...) era uma escola que o costume antes era que a Educação Física era só pra lazer... aí eu e ele chegando lá a gente começou a dar aula... então a gente planejava... tinha coisa que era discussão em relação à corpo, então discutir essas coisas, não tinha o caderninho, nada (PC2).

Ainda nessa questão do conteúdo, podemos observar que não apenas havia a dificuldade no domínio dos saberes que compõem a cultura corporal de movimento, mas mesmo no processo de organização do currículo nos diversos anos e bimestre letivos, fato que permite que

muitos professores abordem os mesmos conteúdos para séries distintas. Essa representação foi encontrada também na fala da Professora Colaboradora 3 que considerou: *“eu tive dificuldades inicialmente em sistematizar meu ano, meu planejamento. Não tem um currículo fixo e embora a gente simule algumas situações na graduação e faça alguns planejamentos, na hora que você se depara com essa situação você fala: ‘puts, o que eu vou fazer aqui?’”* (PC3). Ainda nesse encaminhamento, essa mesma participante reforçou:

Eu, o que eu mais senti mesmo foi como sistematizar todo o meu planejamento anual das diversas salas e, claro também, dificuldades em como lidar com as diferentes faixas etárias, porque eu não estava acostumada principalmente com o infantil a lidar com aquela faixa etária, então até você aprender como é a melhor forma de lidar com aquela faixa etária vai um tempinho né... as primeiras aulas você fica ainda meio perdida na melhor forma de manter a rotina da aula e tudo mais (PC3).

Foi também apontado como aspecto problemático e tangível relacionado ao início da carreira os elementos didáticos e pedagógicos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem. A fala mais representativa e elucidativa sobre isso se deve à um recorte da análise apresentada pelo Professor Colaborador 4. Esse participante trouxe um exemplo emblemático e bastante interessante sobre que traduz essa dificuldade em compreender a melhor forma de se ensinar aos alunos durante a prática pedagógica na escola. Segundo o PC4, apesar dele ter o domínio de alguns conteúdos por conta de suas experiências práticas advindas dos processos de socialização primária e secundária, ele sentia muitas dificuldades para se ensinar esses mesmos temas, sobretudo aos alunos mais novos. Com riqueza de detalhes, esse participante frisou:

*O mais importante que eu acho foi pegar o jeito de dar aula... primeiro perder a vergonha, o medo né... sabe, **o maior medo é chegar assim e falar ‘o que eu vou fazer agora?’**, ‘**o que eu vou dar?’**, porque as crianças vão mudando durante a aula... você dá uma atividade e acaba logo... e outra, com criança você não podia ser tão duro igual é com adulto, ainda mais que eu dava aula em academia, coisa bruta né? De boxe ainda! E antigamente era mais bruto ainda (...) **Mas eu fui aprendendo... devagarzinho... fui aprendendo com a prática.** Você imagina, criança pequena, tinha umas que traziam boneca na aula... trazia boneca, trazia essas coisinhas assim pra ir brincar lá... **eu me perguntava o que eu ia fazer com essas crianças né... eu só sabia dar aula de boxe, de atletismo, essas coisas, é meio complicado... menina né? A gente não aprendia a dar aula pra menina... ainda mais menina pequenininha... ‘Ai meu Deus, o que eu vou dar?’... Aí rapaz, depois de tanto tempo eu vi que eu sabia dar aula e não sabia que sabia... aí você vai aprendendo: ‘vamos brincar de equilíbrio’, aí você pegava, porque isso daí eu tenho bastante... por ter feito muita coisa, por ter morado no meio do mato, brincado das coisas** (PC4, grifo nosso).*

A frase do PC4 que afirma que *“depois de tanto tempo eu vi que eu sabia dar aula e não sabia que sabia”* demonstra de forma bastante significativa que a aprendizagem da

profissão se traduz por variados e complexos processos de descoberta de si mesmo, bem como de desvelamento do próprio trabalho à luz da contextualização proporcionada pelo ambiente de atuação. Desse modo, a inserção profissional, apesar de mobilizar diversos aspectos advindos das representações dos docentes se configura como uma forma de desenvolvimento do *habitus* profissional e de ressignificação de saberes apoiados e sustentados pelas práticas profissionais.

Finalmente, o último aspecto de problemáticas mais tangíveis que se vincularam com as falas dos professores colaboradores esteve relacionado aos processos de contratação temporária e o ensino de outros componentes curriculares. Essas falas foram mais evidentes por meio das análises dos PC4 e PC6 por terem sido os participantes que mais desenvolveram processos de trabalho em contratos de substituição ou não efetivos. Há uma série de problemas vinculados à essa perspectiva, algumas das quais estão congregadas no discurso da Professora Colaboradora 6:

Eu me formei no dia 4 de março, no dia 7 de março eu estava já dentro de uma escola às 7 horas da manhã pedindo aula como professor eventual... só que não veio da Educação Física... aí eu comecei a pegar um monte de aula... podia... porque o Estado não tem professor e eventual pode ser qualquer disciplina... e eu comecei... dava aula de português, matemática... e eu montava aulas ainda... eu pegava os livros e montava (...) não é à toa que eu 'enganei' tão bem os meu alunos que eles achavam que eu era professora da área (...). Nessa mesma escola que eu trabalhei como eventual, o professor saiu pra aposentar... eu trabalhei em 3 escolas, e o professor de uma delas aposentou... e chegou no dia da atribuição, a minha diretora já me conhecia e eu tinha o maior ponto... a maior nota de prova era minha... mas a diretora não me deu a vaga de Educação Física... aí ela atribuiu pra um outro professor que não tinha atingido a nota da prova... aí uma outra professora fez a atribuição voltar e depois eu peguei a turma... aí eu peguei 32 aulas. Eu dava aula pra 6º, 7º, 8º e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio... a escola era minha [risos] e eu comecei a trabalhar, comecei a desenvolver as aulas... nos dias em que eu não tinha aula, eu estava tocando em casamento... ia 'dando meus pulos'. Aí no outro ano eu peguei aulas na mesma escola que eu tinha dado aula, peguei poucas aulas lá e eu consegui também pegar aulas numa escola de 1º ao 5º anos... que foi quando eu me achei profissionalmente... foi quando eu vi que os alunos topavam mais coisas... eu não tinha que convencer (PC6).

O último aspecto alvo de nossa análise sobre o eixo da inserção profissional se referiu ao desenvolvimento e à criação de estratégias de sobrevivência ligadas aos processos de início de carreira na Educação Física. Por meio da fala dos professores colaboradores, foi possível perceber que para superar as dificuldades advindas dos momentos críticos de iniciação no ofício docente, inúmeras estratégias acabam sendo criadas, tendo como principal intenção responder às demandas, contingências e imprevisibilidades presentes na prática profissional. Basicamente, essas estratégias se resumiram na pesquisa e na busca de fontes para se subsidiarem ao longo de todo o processo. Assim, um exemplo foi apresentado pelo Professor

Colaborador 2 ao relatar o uso de materiais e atividades baseadas em suas aulas da graduação.

Para esse colaborador:

No primeiro ano assim, iniciando a carreira em 2006, era totalmente voltado relembrando o que foi na faculdade... passar assim, por exemplo, uma modalidade, do vôlei, por exemplo, aí eu lembrava tudo... tinha minha pasta das atividades que foram feitas, as avaliações como é que tinha feito e tal... do handebol, eu montei uma pasta porque o professor passava tipo uma 'apostilinha' assim... então, quando eu fui aplicar a aula em 2006 eu lembrava bastante das coisas lá, seguia a 'apostilinha'... então muitas das coisas que o próprio grupo desenvolvia de atividades variadas assim, eu tentava lembrar de alguma atividade legal que eu pudesse aplicar... muita coisa no meu primeiro ano foi praticamente lembrando... aproveitei bastante coisa da graduação. Aí depois, a partir disso do que eu já tinha de experiência, a gente ia aprimorando né... é pegar aquilo que já fez e ir aprimorando... porque aí começa a ter a ideia de conhecer o aluno né... naquela turma isso aqui vai dar certo, naquela turma isso aqui não (PC2).

Esse mesmo ímpeto em se pesquisar e consultar materiais diversos foi destacado pelo Professor Colaborador 4 ao utilizar-se da expressão “*ir dando pulos*”. Nesse sentido, ele descreveu: “*dando meus pulos, ia na biblioteca, lia um livro... não tinha internet, não tinha nem computador, lia livro, via uma atividade que tinha, perguntava pra outro professor, pegava uma apostila, ia buscar no 'fundo do baú' aqueles cadernos antigos que tinha você entendeu?*” (PC4).

De forma semelhante, a Professora Colaboradora 6 também reforçou a ideia de se pesquisar e buscar alternativas de superar os problemas vigentes no início da carreira. Esse processo foi importante para essa colaboradora para que ela pudesse transformar a revolta assinalada no começo de sua prática profissional em formas de agir buscando seu desenvolvimento. Essa colaboradora salientou:

Foi quando eu comecei a parar a minha revolta e comecei a resgatar o que eu tinha... então já que eu não tive essa parte prática eu vou começar a fazer... comecei a pegar a proposta do Estado, comecei a estudar a proposta do Estado... eu comecei, como eu estava dentro da faculdade ainda fazendo o bacharel, eu comecei a procurar quem sabia na época... 'gente eu não sei rúgbi... um aquecimento de rúgbi'... e eu comecei... e quando eu comecei a me estruturar melhor... perguntava para os colegas de turma, colegas de classe... às vezes até mesmo colegas de curso... ninguém sabia o que fazia, mas uma falava 'ah, eu fiz um projeto tal' e eu pedia pra me explicar... então eu comecei a transpor... comecei a transpor tudo... eu comecei a me focar nisso e comecei a me colocar dentro desse contexto novo e fui levando (PC6).

Em síntese, podemos considerar que há diversas tensões advindas do campo profissional no que corresponde aos processos de inserção na carreira docente. Essas dificuldades reverberam em “*choques de realidade*” que são desenvolvidos de diferentes formas, de acordo com as perspectivas individuais e com o contexto vinculado à cada profissional. Cabe destacar,

no entanto, que os indícios de precarização e desvalorização no trabalho exercido pelos professores em início de carreira representam um importante aspecto a ser ressignificado na perspectiva da profissionalização do ofício docente tendo em vistas modos mais significativos de propiciar a aprendizagem da profissional, bem como o desenvolvimento do *habitus* profissional por meio de estratégias de reflexividade que contribuam com a mobilização, reconstrução e transformação de saberes fortemente alicerçados nas práticas pedagógicas.

8.3.2 Intervenção profissional: o desenvolvimento da carreira ao longo do tempo

Os processos denominados de “intervenção profissional” se referem aos momentos mais longos e complexos vinculados à socialização terciária, representando o maior tempo destinado ao exercício do trabalho docente. Ele pode ser apresentado pelo período posterior ao término da inserção profissional (primeiros anos de prática) e agrega tanto as etapas de “**consolidação na profissão**”, baseada pelas caracterizações de “*estabilização*” e “*diversificação/experimentação*”, quanto de “**transição/finalização**”, permeadas pela “*serenidade/distanciamento afetivo*” e “*preparação para a aposentadoria*”.

Devido à sua complexidade, não foi possível apreender todas as dinâmicas vinculadas aos processos de intervenção profissional. Procuramos, ainda que em linhas gerais, investigar as perspectivas relatadas por meio de nosso procedimento metodológico com relação ao desenvolvimento da carreira docente ao longo do tempo. Para isso, enfatizamos as perspectivas que pudessem apresentar como os saberes docentes são mobilizados no transcorrer das práticas profissionais e de que forma os processos de aprendizagem da profissão vão se desenvolvendo ao longo do tempo.

Um primeiro encaminhamento a ser considerado é que os processos de intervenção profissional, permeados pela prática pedagógica desenvolvida cotidianamente pelos professores de Educação Física, apresentam como especificidade o fato de representarem a manifestação do *habitus* profissional. Além disso, eles são o *locus* no qual boa parte dos saberes docentes são mobilizados e ressignificados. Dessa forma, o trabalho docente desenvolvido através dos processos de intervenção profissional possibilitam a compreensão da Epistemologia da Prática baseada na perspectiva do paradigma da racionalidade prática. Toda essa conjuntura é desenvolvida no interior do campo profissional, espaço social de lutas e disputas pelos agentes nele inseridos. O transcorrer do tempo e as diferentes etapas que compõem a carreira docente são fatores fundamentais nessa perspectiva.

A partir da realização da análise de conteúdo ao qual os dados foram submetidos, margeados pela utilização do software NVIVO (versão 11.0), chegamos à consideração de duas diferentes categorias que nos propiciaram o processo de inferência e interpretação. De um lado, compreendemos os aspectos advindos da perspectiva do *trabalho codificado*, isto é, as regulações e estruturações mais estáveis que representam os elementos processuais e contínuos permeados pelas rotinas estabelecidas pelos professores no cotidiano profissional. De outro lado, temos o *trabalho não codificado ou flexível*, permeado pelas representações de maior variabilidade de ações, tais como os imprevistos e contingências emergidas na prática pedagógica. Essas definições foram oriundas dos estudos de Tardif e Lessard (2014; 1999). A figura 61 representa essa categorização e suas diferenciações.

Figura 61 – Categorização dos dados da análise do processo de intervenção profissional dos Professores Colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseado na figura 61, podemos compreender que a aprendizagem da profissão, a partir dos dados advindos de nossa análise, tangenciam duas formas de estruturação, cada qual compondo partes importantes da manifestação do *habitus* profissional. As estruturas relativamente mais estáveis, rotinizadas e de certa forma padronizadas que fundamentam a

prática profissional foram classificadas como representando o “*trabalho codificado*”. Nesse eixo constam duas subcategorizações: a primeira se vinculou à relação dos colaboradores com os conteúdos da cultura corporal e com os currículos oficiais enquanto que a segunda perpassou o desenvolvimento dos saberes da experiência que permitem os processos de aprendizagem da profissão. As estruturas relativamente mais instáveis, por sua vez, representam o “*trabalho não codificado (ou flexível)*” e se baseiam nos aspectos imprevisíveis que emergem da prática profissional e exigem disposições dos docentes no sentido de permitirem processos de adaptação, criação de novas formas de trabalho e inovação pedagógica. Essas duas estruturas permitem com que se compreenda o processo de ***aprendizagem da profissão***, ocorrido cotidianamente no desenrolar da própria prática profissional. Abordaremos cada uma dessas categorias separadamente a seguir.

8.3.2.1 O trabalho codificado: rotinas e *modus operandi*

Existem diversos elementos vinculados aos processos de intervenção profissional e que se articulam com a perspectiva do trabalho codificado, as estruturas relativamente estáveis que conduzem boa parte dos processos e práticas desenvolvidos pelos docentes durante a realização de suas atividades profissionais dentro do contexto escolar. As rotinas estabelecidas cotidianamente são parte integrante dessa caracterização, pois propiciam a reprodução de práticas através de esquemas operatórios mais ou menos estáveis que controlam parte das ações pedagógicas (PERRENOUD, 2001c) possibilitando, assim, considerar que parte do trabalho docente é rotinizado por meio da repetição de processos, procedimentos e práticas.

Também ganha relevo nessa perspectiva a compreensão sobre o modo de agir vinculado à perspectiva sociológica, agregada ao conceito de *modus operandi* (BOURDIEU, 1983a). Nesse sentido, procuramos desenvolver uma análise que tivesse como principal perspectiva o desenvolvimento de algumas compreensões provenientes do *modus operandi* dos professores de Educação Física ao longo de suas práticas profissionais. Entendemos como *modus operandi*¹⁰¹ as formas de agir mais ou menos estáveis e reprodutivas vinculadas à manifestação do *habitus* profissional desse grupo ocupacional que tem no desenrolar do tempo e nos

¹⁰¹ Nota: Esse termo é frequentemente reportado, por exemplo, na análise das formas de desempenhar as mesmas ações seguindo determinados padrões de comportamentos apresentados pelos “*serial killers*”. Não existe qualquer intenção em se vincular a imagem social e as representações do grupo dos professores aos atos promovidos pelos “*serial killers*”, isto é, os “*matadores em série*”. Apenas fizemos essa analogia pois o termo “*modus operandi*” é frequentemente utilizado nos jargões policiais e no campo investigativo para se compreender não apenas como uma determinada pessoa age, mas também como que suas ações são de alguma forma similares às estabelecidas por outros agentes desse mesmo campo social.

diferentes momentos e processos da carreira sua constituição. À medida que as ações reflexivas são capazes de trazer à tona o *habitus* manifestado e latente, novas formas de agir se colocam como possibilidades à serem exploradas, culminando em processos que podem possibilitar a transformação das práticas profissionais.

A primeira subcategoria representativa da categorização do trabalho codificado foi denominada de “*Relação dos colaboradores com os conteúdos da cultura corporal de movimento e com os currículos oficiais*”. Esse eixo procurou agregar as narrativas dos participantes no que correspondeu às suas vinculações com os diferentes conteúdos que se referem à Educação Física escolar, bem como com a utilização de materiais didáticos e currículos oficiais. De forma geral, os conteúdos são o vínculo que articula o docente com os alunos por meio dos processos de ensino e aprendizagem. O domínio das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento e as compreensões aprofundadas acerca dos currículos permitem com que as rotinas sejam estabelecidas e haja certa estabilidade de procedimentos, fato que, como veremos, apresenta diversas dificuldades de concretização, tendo em vista a natureza *suis generis* da prática pedagógica

De forma geral, os colaboradores assumiram dominar boa parte dos conteúdos oriundos da cultura corporal de movimento. Esse domínio advém de uma conjunto ampliado de fontes de aquisição de saberes: experiências na socialização primária (práticas de atividades físicas e esportivas, por exemplo), desenvolvidos através da socialização secundária, durante os processos formativos, e ainda na própria socialização terciária, aprendidos no desenrolar da própria prática ao longo do tempo através das experiências profissionais. Essa multiplicidade de fontes pode ser compreendida pela fala da Professora Colaboradora 3:

Eu acho que a maioria vem sim da formação, quando a gente pensa nos conteúdos assim... os conhecimentos acerca dos conteúdos que a gente desenvolve, tem a ver como a gente aprendeu, o que eu aprendi na formação... mas eu fui atleta também né? Tem isso... mas muitas coisas, muitos conhecimentos eu busco durante o processo... então, como eu comentei, a gente não sai sabendo tudo da graduação... então eu procuro pesquisar bastante... se eu vou trabalhar algum conteúdo que eu não tenho conhecimento sobre aquilo, eu pesquiso, para que eu possa estar desenvolvendo com as crianças, mas são conhecimentos da formação mais conceituais mesmo, de como gerir a aula em termos organizacionais e do conteúdo mesmo né? (PC3).

Em termos de conteúdos, é possível compreender, pela descrição apresentada por todos os colaboradores, que existe um processo de aprendizagem bastante intensificado durante a socialização terciária, momento de confrontação com as experiências anteriores, sobretudo da formação inicial. Esse movimento se traduz em um desequilíbrio na própria dinâmica

profissional à medida que o não domínio de um determinado conteúdo vai sendo substituído, com o passar do tempo, pelo processo de desenvolvimento dessa compreensão até torna-la parte da rotina, integrando-a ao trabalho realizado pelo docente. Nesse intuito, o tempo é um elemento chave do processo, assim como a capacidade de procurar conhecer mais as múltiplas e diversas manifestações advindas da cultura corporal de movimento.

Um trecho retirado da narrativa do Professor Colaborador 4 nos parece bastante interessante sobre essa perspectiva. Ao explicar sobre como ensina um conteúdo sobre a coluna vertebral presente no currículo oficial, esse colaborador descreveu todo um processo de diferentes fontes de saberes que acabam por fundamentar sua aula. Nesse intuito, ganha relevo os processos de socialização primária e os saberes da experiência advindos de suas outras práticas profissionais. Nesse sentido, ele relatou:

Eu uso os conhecimentos que eu consegui na rua, na vida de forma geral... aquilo lá que eu falei, pular metro, brincar de pega-pega, um monte de brincadeira não foi na escola que eu aprendi e nem na faculdade, foi na rua, brincando com os outros... a gente de vez em quando ainda usa... as coisas que eu aprendi na faculdade... as coisas que eu aprendi nos cursos de formação, isso daí a gente usa ainda... então vamos dizer essa parte mais técnica, eu acho que é importante né? Eu acho que muitas coisas é experiência de vida também, por ter trabalhado num monte de coisa e tentar fazer um link dessa parte técnica com outras coisas importantes né? Ah, vou trabalhar coluna, tá certo? Coluna vertebral, por exemplo, que tem lá no currículo... os cuidados, conhecimentos sobre o corpo... então pra dar uma aula disso eu uso um bambu que tem os nós, os gomos... aí eu falo da estrutura de vértebra e de disco. Aí eu falo: 'que postura que tem um pintor de parede na hora que está pintando o teto? E uma pessoa que está cortando cana?'. Isso daí eu peguei da vida, tá certo? Porque eu trabalhei num monte de coisa, por exemplo, no colégio agrícola eu trabalhava muito com enxada (PC4).

Outro exemplo bastante interessante oferecido por esse colaborador se refere à forma com que ele conseguiu estruturar o ensino do conteúdo de dança, mais especificamente do xaxado. Ele afirmou não ter muitas vivências com esse tema, mas que ao longo do tempo foi construindo uma forma de trabalho que atualmente está bastante sedimentada. Dessa forma, a estratégia descrita é utilizada em todas as turmas e todas as aulas correspondentes. Uma diversidade de fontes de saberes fundamentam sua explicação. De acordo com o PC4:

Vou ensinar dança, o xaxado... primeiro eu ensino as crianças à carpir, porque o xaxado vem de 'xaxar', ou 'sachar', que é de puxar a enxada. Conforme você vai puxando o passo, você vai andando no trilho, bota um pé na frente outro atrás, um pé na frente, outro atrás. Essa é a base. Aí eu puxo pra outra história e fala que o negócio é sachar. Por que sachar virou xaxar? E daí eu perguntou: 'como é que chama a filha da Xuxa?'. A turma fala 'Xaxa', mas é 'Sasha', né? Então é a mesma coisa, você vai ligando... no fim eu acho que você vai ligando uma coisa com outra pra tentar trazer próximo do que as crianças sabem... então, o que você aprendeu na sua vida... aí você

vai começar a ligar uma coisa com outra... e quanto mais informação você tiver, mais possibilidades você tem de fazer esses links (PC4).

A formação inicial, por sua vez, agrega forte representação nesse contexto do domínio dos conteúdos por diversas razões. Os professores com mais experiência profissional (formados há mais tempo) reforçaram que com o passar do tempo tiveram que se readequar de forma mais veemente às dinâmicas curriculares mais contemporâneas que se vinculam à Educação Física. Esse foi o caso do Professor Colaborador 4, por exemplo, ao frisar que por ter sido formado em um outro contexto histórico, teve dificuldades em se adaptar aos conteúdos e temas necessários atualmente, justamente por não ter sido essa a ênfase de seu curso de graduação. Para ele: *“depois eu vim aprender e vi quanta coisa tinha. Daí eu fui encaixando as coisas que eu sabia da prática com tudo que me foi apresentado porque pensa bem, essas coisas vieram depois da minha formação, me formei em 87, a turma começou a fazer isso mais ou menos nessa época”*. Esse choque de perspectivas teóricas provocou profundas e conflituosas alterações nas rotinas desse colaborador, como é possível compreender no trecho abaixo:

No começo caiu o meu chão né? A certeza que eu tinha acabou tudo... não só por causa do estudo, mas por causa da realidade... porque quando eu me formei na faculdade falaram que eu ia dar aula de esporte... pronto! Eu cheguei na escola e falaram que eu ia dar ginástica e depois esporte... Pronto! Tá feito! Objetivo feito! Pronto, ficamos campeões Estaduais... não consigo ser mais nada que isso... maior sucesso do mundo! ‘Quebrei’ o aluno de tanta ginástica que eu dei, não foi isso que o diretor pediu? Então eu achava que era fácil, está certo? Agora, hoje, você trabalhar a cidadania... trabalhar a orientação sexual... poxa rapaz, eu fico pensando em todos esses anos o tanto de projeto que eu fiz na escola! Nossa! Projetos, se você visse quanta coisa que eu tive que ir aprendendo você não acredita (PC4).

Esse processo descrito pelo PC4, mas também enfatizado por outros participantes, a exemplo da PC5, reforça a ideia de que é fundamental a criação de estratégias de sobrevivência as quais, por sua vez, se baseiam na aprendizagem de novos conteúdos e formas de trabalho durante as dinâmicas profissionais. Nesse sentido, a incorporação de novos conteúdos permite após um longo processo de adaptação, ressignificar as rotinas, estruturando-as em prol das necessidades preconizadas pelas dinâmicas curriculares vigentes.

Contudo, não são todos os conteúdos que acabam sendo dominados por todos os professores ao longo da prática profissional. Algumas manifestações, por diversas razões (experiências prévias, dificuldades, desinteresse, etc.), acabam não se incorporando ao conjunto de capitais culturais de certos agentes (docentes), de modo que essa configuração altera a dinâmica interativa com os alunos até que passe a adentrar na estruturação de suas rotinas. O professor passa a desenvolver macetes e estratégias para o ensino de determinados temas e

conteúdos, reconstruindo suas rotinas de trabalho. Um exemplo dessa perspectiva adveio da fala do Professor Colaborador 2 com relação ao tema da dança:

Olha, uma coisa que eu particularmente tenho dificuldade é a parte de dança... eu não me envolvo em dança, então, o trabalho que eu faço em dança é... vejo um trabalho bastante com vídeos, porque eles visualizam né... e tem muitas coisas que tem alunos na própria turma que já se envolvem, já sabem alguma coisa de dança e esse próprio aluno que eu puxo e falo: 'olha, então você me ajuda nas informações, com as coisas' porque eles têm a vivência... e eu entro com as informações, tem o caderninho, conhecimento daquela dança e tal. Aí na prática eles visualizam em vídeo como é a dança, para identificar, conhecer como é, entender e em alguns casos quando os alunos na própria turma já sabem um pouquinho, faz alguma coisa que envolve a turma, os demais e assim vai (PC2).

Outra narrativa profícua com relação à essa falta de domínio de certos conteúdos e, conseqüentemente, de transformação nas rotinas de trabalho adveio da fala da Professora Colaboradora 5. Essa participante frisou que em um determinado momento de sua prática profissional optou por não ministrar um determinado conteúdo o qual, posteriormente, foi exigido por meio de avaliações institucionais. Nesse encaminhamento, ela destacou:

Eu nunca vou esquecer, vou te dar até um exemplo... a gente tem uns caderninhos... aí lá no Ensino Médio, no terceiro ano do ensino médio é pra gente falar sobre jongo e samba de roda. Eu olhei para o coordenador e falei assim: 'esses meninos vão fazer ENEM, esses meninos vão fazer vestibular, esses meninos vão fazer SARESP'... tem uma outra parte nos caderninhos da Educação Física que é na área de saúde... questão de biomecânica né... eu falei: 'o quê? Eu não vou dar esse conteúdo de jongo, eu não sei nada de música, vai ter gente falando que é coisa de macumba'... porque tem essa questão social também... pensei: 'ah eu vou pular, eu não vou dar esse conteúdo'... falei para o coordenador e dei só a parte de biomecânica. Aí eles foram fazer a prova... o que caiu? Justamente... só o tal do jongo! Eu virei e falei assim: 'olha, eu não dei'... não dei, mas aí tá errado aonde? O enfoque do cara que deu a prova? Que escolheu? Não sei, eu tive que priorizar... não sabia né? (PC5).

Inúmeras questões podem ser decorrentes da compreensão apresentada por esses colaboradores supracitados. Nesse momento, o que objetivamos analisar se refere à compreensão de como o professor passa a traduzir seus saberes sobre um determinado conteúdo (ou a falta desse saber) em rotinas e modos de agir mais ou menos estáveis e que são estruturados e estruturantes por meio de seu *habitus* profissional. Assim, consideramos que o desenvolvimento de saberes acerca dos conteúdos curriculares subjaz um longo processo de apreensão conceitual ao mesmo tempo que exige, mesmo que em linhas gerais, certos domínios práticos, haja vista ser essa uma característica fortemente entrelaçada com as manifestações da cultura corporal de movimento. A falta de vivência, os preconceitos presentes, o desinteresse sobre um dado tema, o fato dele não ter sido contemplado durante os processos formativos

(iniciais ou continuados) ou mesmo as dificuldades oriundas de seu domínio repercutem como um fator interveniente, gerando um efeito de dissonância do agente em sua relação com o campo. A busca de estratégias tais como a valorização de alunos que dominem o tema para suprir as necessidades imediatas da prática ou então o fato de abordar certos conteúdos apenas em parte das aulas (prioritariamente nos momentos embasados pelos materiais curriculares) é uma forma de contornar essa problemática.

Isso cria um processo de adaptabilidade do professor para com os conteúdos curriculares tendendo ora a um domínio mais acentuado, ora a uma apreensão mais limitada. Se, por um lado, devido à amplitude e variabilidade de práticas que compõem a cultura corporal de movimento, o professor possivelmente tenderá à se aproximar mais de algumas em detrimento de outras, por outro, ele buscará estabelecer rotinas de trabalho que levem em consideração essa falta ou excesso de domínio em sua estruturação. Assim, consideramos que independente do quanto um docente saiba e conheça um determinado conteúdo, ele tenderá à construir estratégias e esquemas operatórios que busquem a rotinização de suas ações através de uma infinidade de procedimentos didáticos diferentes: utilização de aulas teóricas, realização de aulas práticas, desenvolvimento de trabalhos em grupo e seminários, valorização do protagonismo dos alunos, realização de pesquisas sobre um determinado tema, entre outros.

Boa parte da base que fundamenta essas escolhas de conteúdos e, eventualmente, acabam tencionando os professores a abordar temas que não são de muito domínio por parte deles se refere à utilização dos currículos oficiais como parte integrante do processo de intervenção profissional. As diferentes representações sobre os materiais curriculares, especialmente o currículo do Estado de São Paulo, demonstram que boa parte das rotinas e do *modus operandi* desenvolvido se refere à estruturação estabelecida por esse documento.

A Professora Colaboradora 1, por exemplo, admitiu utilizar plenamente o currículo oficial. Todavia, ela teceu uma comparação interessante ao frisar que quando começou a ministrar aulas não havia ainda esse documento. Ela destacou: *“era a gente que montava o currículo... não tinha nada... eu montava com aquilo que eu achava importante para eles, de acordo com a faixa etária... então a gente montava com o que a gente tinha mais segurança, porque a gente coloca o que a gente entende mais né?”* (PC1). Ainda com relação à essa comparação entre a utilização ou não desse material, essa mesma colaboradora admitiu que o utiliza, apesar de reconhecer erros conceituais. Ela também frisou:

Eu peguei um pouquinho do antes e hoje... pelo menos aqui eu vejo o currículo como obrigatório... então eu tenho que seguir... então é um norte para eu seguir... é uma base... porque eu coloco um monte de coisa a mais... mas tenho que seguir a base... mesmo porque é cobrado que eu trabalhe o currículo...

então eu trabalho. O currículo é muito falho em muitas coisas... em não ter uma continuidade... primeiro ano do Ensino Médio traz basquete, mas no Ensino Fundamental teve basquete sei lá... se teve foi no sétimo ano, não teve mais... é muito quebrado... parece jogado: 'vamos encaixar isso aqui, isso aqui, isso aqui', um pouquinho de cada coisa... e então virou o currículo. E também tem muita coisa nova: basebol, tchoukball, e esqueceu o tradicional... Ensino Médio não tem vôlei... tem zouk na sétima série pra criança... e é uma dança super cheia de malícia. Então eu uso, mas... foi bom pra nortear assim né... eu tenho muitos amigos meus que não usam... poucos usam eu diria... ou eles usam só assim: uma aula faz o caderninho, porque uma aula está bom e acabou, pronto... pra mim isso não é usar o currículo. Eu uso todo o bimestre, tantas aulas, vou trabalhando, peço coisas à mais, trago vídeos, vou colocando, tento associar com a prática, mas às vezes não dá (PC1).

De acordo com a fala dos professores colaboradores, ao menos os que possuem um currículo oficial a ser seguido (uma vez que alguns docentes ministraram aulas em redes sem esse documento, ou então aos anos iniciais do ensino fundamental, cujo material é inexistente), utiliza-lo é parte integrante de suas rotinas de trabalho. Segundo os colaboradores, o uso desse material, além de uma responsabilidade, parece ser uma espécie de instrumento definidor ou preditor da competência profissional dos professores, o que exige domínio do que se pede nesse documento. Nesse sentido, o Professor Colaborador 2 admitiu:

Bom, aqui tem que aplicar o currículo, então, tem que ter conhecimento do currículo... tem que conhecer o currículo... ver o que o currículo faz... até uma responsabilidade, porque esse currículo se é do Estado todo né, se você está chegando pra aplicar, o que a gente percebe é que vem aluno de outra escola, ele já estava aprendendo aquele currículo, chegou aqui, ele sabe que vai ter continuidade, que vai ter sequência, que ele saiu de lá, chegou aqui e está vendo que vai continuar esse currículo... tem uma responsabilidade, porque é o material do governo que a gente tem que fazer uso né? Senão seria deixar de usar, seria um gasto, um desperdício para o governo, então tem essa questão (PC2).

A orientação curricular mais sistematizada, ao que tudo indica, ressignificou boa parte da estruturação das práticas profissionais. Ela acabou ainda por delimitar uma dicotomia entre dois grupos de agentes no interior do campo: os que usam e os que não usam o material. As justificativas para não se usar (a exemplo da falta de domínio de determinado conteúdo, como vimos) e mesmo a consideração de transgressão que parte dos colaboradores afirmou sobre quem não utiliza demonstra as lutas e disputas presentes nesse subcampo. Foi também necessário um processo de adaptação ao material, como salientou o Professor Colaborador 4, o qual ressaltou que esse documento facilitou consideravelmente suas rotinas de trabalho:

Então, eu acho que é uma construção que foi sendo feita... uma construção vamos dizer assim, histórica... como eu aprendi, como é que as crianças foram ficando... como é que eu fui organizando espaço e material... o que eu pude acrescentar, quais ligações eu pude fazer para mexer com outros interesses das crianças (...). Me facilitou muito foi a questão do currículo... ele já tem

uma linha pra você seguir, ele já tem um conteúdo. Você já tem lá um material, um espaço, uma coisa preparada lá, fica muito mais fácil trabalhar. Hoje em dia eu não preciso preparar tanto a aula igual eu preparava... o que eu tenho que fazer é enriquecer, ter um tempo, ver se eu consigo alguma coisa a mais ou transformar alguma coisa, pra não ficar sempre repetindo o mesmo né... uma música nova que para as crianças dançarem, um ritmo novo, uma coisa assim... organização, sabe? (PC4).

A predição do conteúdo utilizado, bem como sua sistematização, contribuiu com a solidificação de certas rotinas de trabalho, evitando-se certas ‘surpresas’ sobre o que deve ser ensinado, assim como diminuiu as possibilidades da prática pedagógica estar enraizada em apenas uma ou outra manifestação corporal. Por meio da utilização do material os colaboradores indicaram procurar estabelecer rotinas que possam ser até certo ponto premeditadas e mais organizadas. Ainda de acordo com o Professor Colaborador 4:

Mais do que uma contribuição para o meu trabalho, foi uma contribuição para a Educação Física de forma geral... ele organizou né? Não vou dizer que ele padronizou porque a gente ainda tem uma liberdade de como trabalhar... não quero fazer crítica aos outros professores, inclusive eu não pesquiso, não estudo, não sirvo para verificar o que os outros estão fazendo ou deixando de fazer, mas assim, eu acho muito interessante. Dentro da minha aula um dos objetivos é encerrar o conteúdo... chegou no final do período, do ano, do bimestre, a gente completou o caderno que era pra completar... a gente realizou algumas atividades... cumpriu em parte! Cumpriu o programa, mas não cumpriu outra parte... assim vai (PC4, grifo nosso).

A necessidade da organização das rotinas de trabalho com base na definição clara dos conteúdos a serem ensinados esteve presente no relato mesmo das participantes que não possuem um documento oficial a seguir. Tanto a PC5 quanto a PC6 admitiram ter todo um planejamento de suas ações com base nos conteúdos a serem ministrados. Apesar de se basearem em pontos de vista e perspectivas de fundamentação distintas, elas buscam, com essa sistematização, maior orientação para suas rotinas de trabalho. Desse modo, a Professora Colaboradora 5, por exemplo, destacou que se baseia na psicomotricidade:

Então o que eu sinto de conteúdos... as crianças mais novas até o terceiro ano eu ainda acredito nessa coisa da psicomotricidade que é da onde eu venho. A criança hoje não sabe correr... você fala assim: ‘vamos correr, dar dois pulos’... uma sequência de movimentos... não equilibra... então essa coisa das habilidades motoras básicas mesmo: correr, saltar, rodar, ziguezaguear, manipular objetos, pra que ela tenha um desenvolvimento motor o mais abrangente que eu conseguir. Níveis de altura diferentes: alto, médio e baixo, fazer corrida... vou correr reto? Pra onde eu tenho que ir? Quem vai fugir? Quem vai pegar? Porque eles não têm essa noção... eles correm que nem ratinho né? Essa questão espacial. Aí do terceiro ano em diante eu sinto a necessidade de começar a trabalhar os jogos coletivos e eu não posso fugir de uma esportivização... buscando o esporte... porque essa criança tem muita informação hoje em dia e eles querem saber sim quando vão jogar vôlei, quando vão jogar basquete... cobram! E eles tem que fazer isso (PC5).

A coerência do trabalho desenvolvido pela PC5 advém de toda sua história, tendo sido fundamentada na construção de uma série de saberes ao longo do tempo, com contribuição dos cursos e processos formativos continuados na área da psicologia e psicomotricidade. Sua fala demonstra ainda que ela necessita de uma certa estrutura coerente para suas ações, apesar de não contar com um currículo que sistematize todas suas aulas. De modo semelhante, porém, partindo do referencial teórico dos PCN (BRASIL, 1998) a Professora Colaboradora 6, por sua vez, destacou:

Não tem um currículo e também na particular também não tem! Eu pego os PCN e eu vou em cima deles... e também eu pego assim, as características da idade... então, por exemplo, eu sei que meu aluno de primeiro ano, eu tenho crianças muito bem resolvidas e tenho crianças que não são muito bem resolvidas... ficam mordendo, beliscando... então eu tenho trabalhado conteúdo que eu consiga trabalhar o respeito com eles... eu sei que eu não vou conseguir sanar tudo porque eu tenho consciência, é da idade, é deles... mas eu consigo fazer eles entenderem aos poucos... então eu comecei a ir em cima dos PCN... da minha experiência, do que eu via aqui na escola... o que eles faziam e deixavam de fazer (...). Eu falo para os meus alunos: 'olha, a professora pensou nisso, nisso e nisso'... 'primeiro bimestre jogos cooperativos, segundo bimestre, lutas... terceiro bimestre, a professora vai trabalhar jogos com regras... quarto bimestre vou trabalhar com circo, o que vocês acham?'... é assim que eu faço (PC6).

Dessa forma, podemos compreender que, a despeito dos conteúdos a serem abordados ou do fato de haver ou não um documento oficial, os professores colaboradores apresentaram como sendo fundamental o fato de haver em sua prática uma lógica coerente e sistematizada de ações que permitam predizer, prever e planejar sua prática. Por meio do trabalho prescrito é possível considerar que algumas dificuldades advindas da falta de planejamento possam ser supridas de forma apropriada, o que se traduz como um importante aparato de rotinização do trabalho e, dessa forma, de aprendizagem da profissão.

A segunda subcategoria proveniente do trabalho codificado, por sua vez, foi denominada de “*Desenvolvimento dos saberes da experiência na prática profissional*” e se vinculou com a grande importância alocada ao saber experiencial como forma de sedimentação do trabalho docente e, conseqüentemente, de maior domínio da própria prática. Essa perspectiva agrega sentido à ideia de que a aprendizagem da profissão perpassa um contínuo vivenciar de experiências que podem propiciar o desenvolvimento de saberes fortemente atrelados às dinâmicas profissionais e que se baseiam justamente na jurisprudência particular de cada docente (GAUTHIER et al., 2013). Essa democratização de saberes e desprivatização de práticas (COCHRAN-SMITH, 2012) pode vir a se tornar pública através de processos reflexivos, tais como as estratégias de Análise das Práticas.

Nesse direcionamento, de acordo com a Professora Colaboradora 1, por exemplo, a prática profissional e as vivências agregadas ao longo do tempo a permitiu construir um repertório de experiências fundamental em suas ações. Essa participante ainda reforçou a importância do currículo oficial como forma orientação de seu trabalho. Para ela: *“Acho que pela prática da experiência mesmo. Cada dia diferente do outro. Nos últimos anos o que ajudou é que o currículo é igual todo ano... então você pode preparar uma aula num ano, aplicar a mesma aula um pouquinho melhor no outro e assim vai, sabe que não vai mudar”* (PC1).

Em um outro momento de sua narrativa, essa mesma colaboradora reforçou a ideia de se colocar sempre em uma postura de aprendizagem sobre as ações desenvolvidas. Ela se remeteu a um processo de reflexão sobre sua própria prática, embora não tenha o caracterizado de forma sistematizada, sendo eventualmente desenvolvido de forma espontânea, mas que permite à ela agregar saberes oriundo de suas experiências docentes prévias. Segundo a PC1:

Eu acho que eu vou vendo meus próprios erros e acertos mesmo e vou fazendo... às vezes repensando... depois que eu dei a aula... vendo, analisando... às vezes eu posso continuar repetindo o mesmo erro várias vezes, depois que vem o estalo que devia fazer isso diferente (PC1).

E esse estalo vem como assim? (PESQUISADOR).

Às vezes pensando na atividade... eu não sei dizer pra você da onde vem... mas eu tento, eu tento... às vezes têm alunos que sabem um pouquinho mais que eu, aí eu coloco pra dar alguma coisa na minha frente, no meu lugar, aí eu aprendi com ele também... então, na próxima turma eu vou usar esse conhecimento você entendeu? (PC1).

O processo de desenvolvimento de saberes oriundos da própria prática profissional reforça a ideia de importância da aprendizagem da profissão e do papel do tempo nesse intuito. Segundo Tardif (2012b) a experiência desempenha um papel semelhante a um “tribunal crítico” no qual os conhecimentos que fracassam quando colocados à sua prova parecem pouco pertinentes e distantes da realidade prática.

Além disso, podemos compreender que essas experiências agregadas permitem com que haja mais domínio da atividade docente, tendo em vista dirimir as possíveis imprevisibilidades e aumentar as possibilidades de previsão e rotinização das ações. Essa conduta permite ao docente, mesmo que não consiga prever tudo o que acontecerá em sua prática, ao menos gerar respostas aos imprevistos e urgências que sejam mais ou menos estáveis, de acordo com seu *habitus* profissional. A fonte desse processo parece ser a própria prática, como reforça a Professora Colaboradora 1: *“onde eu aprendi isso? Acho que é um conjunto de coisas... a faculdade ajudou com alguns conhecimentos... tanto com o que eu queria fazer quanto com o que eu não queria, porque tem muita coisa que não uso na prática, mas o principal é a minha própria prática né?”* (PC1).

Evidentemente, esse processo de estabilização com o trabalho requer em certa medida um conjunto significativo de atividades práticas desenvolvidas cotidianamente permeadas por ações reflexivas para que seja possível sair do estado de “*piloto automático*” como bem caracterizou Perrenoud (2002). Além disso, o tempo é um elemento condicionante importante, por permitir uma ampliação nas possibilidades de desenvolvimento das experiências e, em certa medida, acomodação com as condutas vividas e aprendizagem da docência como um todo. Essa perspectiva pode ser evidenciada pela fala do Professor Colaborador 2, ao descrever como ele desenvolveu esse processo de aprendizagem de seu próprio ofício:

Olha, eu acho que no primeiro ano é aquela coisa que a gente vai aprendendo bastante né... no segundo ano, onde vai trabalhar... rever tudo que foi feito no ano anterior, no terceiro ano, aí tem muita coisa que eu já fiz no ano anterior, a experiência do ano anterior, no segundo ano já senti mais tranquilo, mais seguro... a partir do terceiro ano, depois que passou tudo que tinha trabalhado, do planejamento feito, voltar ao que a gente fez nos anos anteriores né? Aí senti que depois já deu uma tranquilidade, vi como é que é, aí iniciei de forma mais tranquila assim, já comecei... aí foi aprimorando, aprimorando... cada ano uma coisa... até hoje (PC2).

Esse processo também é salientado por certas experiências marcantes que provocaram mudanças no *habitus* dos agentes de diferentes formas. No caso da Professora Colaboradora 6, um desses momentos se deu após a troca de experiências bastante significativas em um evento científico da área da Educação Física. Nesse contexto, a colaboradora pôde desenvolver o processo de compartilhamento de saberes da ação pedagógica com outros pares, provocando a desprivatização de suas ações (COCHRAN-SMITH, 2012) e, conseqüentemente, tornando-a pública em um processo fundamental compreendido por Gauthier et al. (2013) de “jurisprudência pública validada” que é, justamente, trazer à tona os saberes oriundos das próprias experiências em processos de democratização e compartilhamento comunitário. Sob esse prisma, a PC6 relatou:

Eu me senti mais segura quando eu voltei do Paraná, quando eu fui pro Congresso no Paraná... eu já estava até no mestrado... que foi quando eu percebi que às vezes eu quero planejar 50 mil coisas pra aula... eu planejo a aula, nunca dei aula sem planejar... mas eu não preciso pegar 5, 6 brincadeiras numa aula e ficar tão preocupada com o meu tempo... eu posso diluir isso um pouco mais... então foi quando eu comecei a me preocupar mais com a qualidade e não com a quantidade... então de 5 comecei a fazer 4 atividades... depois foi pra 3 e assim foi (PC6).

Consideramos essa fala da PC6 bastante significativa à medida que demonstra que as experiências são desenvolvidas por diversas vias e podem ser provocadas com o passar do tempo, mas também com eventos marcantes ou, como denomina Josso (2004), os acontecimentos “charneira”. Em suma, esse trecho destaca a importância do compartilhamento

de saberes da experiência que deve ser preconizado ao longo de todo o processo desenvolvimento profissional. É preciso dar um novo sentido aos saberes da ação pedagógica, democratizando as próprias ações de forma crítica e aberta ao crescimento profissional.

Mesmo sendo um dos participantes mais experientes, o Professor Colaborador 4 também descreveu que com o desenvolvimento do tempo ele foi paulatinamente aprendendo as dinâmicas e especificidades de seu trabalho, fato que não cessou durante toda sua trajetória. Segundo esse docente: *“todo ano que passa eu falo assim ‘eu aprendi esse ano’, sabe? Porque você vai vendo umas coisas assim e vai aprendendo né? Agora, eu fico pensando assim, hoje eu tenho consciência, experiência... nem se compara com o que eu tinha antes né?”* (PC4). Ainda nessa linha de raciocínio esse mesmo colaborador reforçou:

Tem umas coisas que eu tenho hoje em dia que eu não tinha naquela época... hoje em dia eu tenho mais experiência, eu tenho um material que está pronto que é o currículo... facilita... eu tenho um monte de coisa pronta no meu computador vamos dizer assim, guardadinho lá, de vídeo, de reportagem, de história da própria Educação Física que a gente fez (...) em termos de recursos, como é que foi sendo montado a escola... porque a gente não dá aula do nada... a gente não vira professor do nada... então a nossa história dentro da escola sabe, como vem evoluindo, como vem sendo construído as coisas... às vezes você está dando aula para um aluno e você vê ele fazendo uma coisa e fala pra ele fazer de um jeito e daqui a pouco ele está fazendo de outro e você aprende com aquilo... então eu tento daquele jeito... então vai somando todas essas coisas (PC4, grifo nosso).

Todo esse repertório de materiais, de atividades, de ideias e, principalmente, de saberes oriundos da prática profissional contribuiu consideravelmente com a criação de rotinas de trabalho que facilitam o desenvolvimento da prática pedagógica. Existe um enlace de diferentes perspectivas, a exemplo da do comprometimento ético-profissional com o trabalho, a intenção em se aprimorar, entre outras coisas. Esse processo permite considerarmos que embora não seja determinante, o processo temporal de construção de saberes representa um importante alicerce do trabalho. Sobre essa questão o Professor Colaborador 4 inda destacou:

Eu acho, que pensando assim, infelizmente, eu não sabia dessas coisas quando eu comecei a dar aula... eu fico pensando: ‘nossa, agora que eu estou ficando bom’, mas isso daí é tema de um monte de filme né? Você querer voltar ao passado, mas o ‘se’ não existe, só no cinema, na música entende? Então o que eu posso fazer é de agora em diante, se é que eu posso, porque agora os desafios também são diferentes (PC4).

Tardif e Lessard (2014), ao analisarem as dimensões inerentes ao trabalho docente consideram que parte significativa de sua natureza se refere ao *“trabalho como experiência”*. Para os autores, conforme frisado anteriormente, é fundamental que possamos procurar compreender como o próprio trabalhador percebe e vivencia seu ofício. Segundo os autores

existem dois eixos distintos quando se compreende a experiência. O primeiro está vinculado aos “*processos espontâneos de aprendizagem*” que são adquiridos durante as vivências e abrange como o docente é capaz de adquirir as manhas e macetes de sua profissão, como resolve os problemas cotidianos, etc. O segundo eixo, por sua vez, abarca a compreensão de “*intensidade e significado de certas situações*” as quais, por diversas razões, tornam-se marcos e podem mudar as formas de ver o mundo e agir, a exemplo dos momentos decisivos e marcantes, também considerados como ‘divisores de água’. Embora nos referimos às experiências como momentos singulares, pois se referem à individualidade de cada docente, elas também apresentam certos elementos sociais, vinculados ao *habitus* profissional, uma vez que “essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 53).

Dessa forma a aprendizagem da profissão pode ser compreendida como um contínuo processo de desenvolvimento dos saberes da experiência. Não se trata de uma ação simplesmente espontânea e irrefletida, mas de um processo construído social e historicamente, galgado na identidade do sujeito e nos elementos profissionais vinculados ao grupo ocupacional no qual eles se vinculam, no caso, os professores de Educação Física escolar. É preciso ressaltar, por fim, que os professores colaboradores investigados constituem docentes fortemente comprometidos com seu trabalho o que se apresenta como um elemento central do processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da profissão.

8.3.2.2 O trabalho não codificado: imprevisibilidades e adaptações

Apesar de boa parte das ações docentes serem permeadas por processos alicerçados no trabalho codificado através de rotinas e da compreensão do *modus operandi*, existe uma série de situações cotidianamente apresentadas que se vinculam ao fator da imprevisibilidade. São momentos que fogem da alçada e do controle do profissional e que não são margeados e nem traduzidos por meio dos planejamentos previamente elaborados e que requerem respostas rápidas, adaptações ao que vinha sendo feito e transformações das realidades circunscritas. Trata-se do trabalho não codificado, ou flexível, e das imprevisibilidades à ele relacionado.

Schön (1987) salienta que essas situações de imprevisibilidade presentes na prática profissional estão implicitamente vinculadas aos processos artísticos e intuitivos que fazem com os profissionais ajam de forma a responder da melhor maneira possível às necessidades oriundas de cada contexto dentro das limitações apresentadas. Segundo o autor, parte significativa das atividades profissionais estão baseadas por meio de ações de incerteza,

instabilidade, singularidade e conflito de valores (SCHÖN, 2000; 1987; 1983). Por escaparem dos cânones da ciência aplicacionista, elas requerem que o praticante mobilize um conjunto de saberes alicerçado no trabalho realizado, bem como permite com que o *habitus* profissional seja manifestado (PERRENOUD, 2002; 1997).

Nessa conjuntura, agregou-se à essa compreensão as visões correspondentes e advindas da análise dos professores colaboradores com relação aos seus processos de intervenção profissional. A subcategoria arrolada à perspectiva do trabalho não codificado foi denominada de “*Aprendizagem da profissão: criação, inovação e adaptação*”. Esse eixo representou parte dos diversos fatores imprevisíveis que exigem que os professores desenvolvam de forma corriqueira processos de tomada de decisão e de ação frente às situações embaraçosas, atividades não previamente estabelecidas ou mesmo práticas incertas e imprevisíveis que constroem, condicionam, desestruturam e transformam os planejamentos anteriormente estabelecidos.

Evidentemente, a necessidade de transformação das práticas e de improvisação das ações não é construída à revelia do processo de desenvolvimento profissional dos professores e está alicerçada em suas experiências, saberes, conhecimentos sobre os alunos, o ambiente e o contexto de atuação, entre outras questões. Assim, os processos de reflexão (na ação ou sobre a ação) permitem com que o praticante consiga se desvencilhar da incapacidade de agir através da imprevisibilidade e da incerteza que permeia boa parte de sua prática profissional (PERRENOUD, 2001b; SCHÖN, 1987).

Nesse sentido, a partir das falas dos professores colaboradores foi possível compreender que boa parte de suas ações é permeada pela capacidade de adaptação, criação e inovação de condutas e práticas ora destinadas aos conteúdos a serem ministrados, ora aos procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados. Essa assertiva nos leva à considerar que parte significativa da aprendizagem da profissão é estabelecida por meio do desenvolvimento da capacidade de agir na urgência e decidir na incerteza que as situações imprevisíveis sancionam.

Ao se reportarem à esse tipo de ação, os participantes admitiram que tendem a adaptar certas situações apresentadas. Foi utilizado uma série de caracterizações para essa questão, a exemplo da capacidade de criação, realização de adaptações, aprendizagem de macetes, aquisição de manhas, atenção ao senso de percepção, sentidos apurados e ao *‘feeling’*, etc. Nessa conjuntura fica evidente que a prática profissional não é representada apenas pela reprodução de ações, mas pela contínua reconstrução de situações até certo ponto inéditas, apesar das experiências anteriores poderem antever, em certa medida, parte do que poderá acontecer. Como trecho representativo dessa questão há a fala da Professora Colaboradora 3:

Ah, eu acho que a gente vai construindo macetes né, que a gente vai aprendendo durante a experiência com coisas que dão errado, que dão certo, que a gente vai vendo de que forma é melhor conduzir a aula, lidar com problemas com as crianças, com comportamento de criança que também é uma coisa complicada assim, mas que eu acho que vai ser pra sempre assim... comportamento, lidar com essa questão do comportamento deles... acho que a gente vai melhorando devagar, tentando várias estratégias e vendo qual é a melhor e aí você vai adequando cada estratégia para aquela turma e cada turma também é diferente, uma coisa que funciona com um, uma coisa não funciona com outro (PC3, grifo nosso).

Em outra parte de sua narrativa a PC3 frisou que apesar de ter pouco tempo de experiência docente e considerar que certas ações se tornaram mais fáceis com o passar do tempo, há ainda inúmeras dificuldades em sua prática profissional. Ela admitiu que as experiências vividas cotidianamente propiciam à ela a aquisição de manhas sobre seu trabalho que permite adaptar suas ações frente às demandas e contingências específicas de seu contexto. Ela ainda salientou:

Olha, assim, eu me sinto mais tranquila né... mas ao mesmo tempo eu não posso dizer que eu estou tranquila... porque eu acho que eu ainda estou em processo de aprender mais assim né? De pegar as manhas... principalmente com o fundamental que já começa a entrar muitas coisas conceituais e eu me pego a todo momento pensando de que forma é melhor eu conduzir isso, isso e aquilo... eu ainda reflito muito com as coisas que eu faço... mas eu posso dizer que eu estou mais tranquila, porque eu já não me sinto assim, perdida... não sei se eu estou me expressando direito... mas eu acho que eu estou tranquila mas não estou [risos]... no sentido assim que eu estou sempre pensando no que eu posso estar fazendo (PC3).

De acordo com esse ponto de vista, podemos inferir que parte da capacidade de adaptação advinda do trabalho docente está baseada em processos que, em certa medida, se assemelham à ‘tentativa e erro’. Todavia, cabe ressaltar que esses processos não se dão à revelia das experiências passadas, muito menos dos esquemas operatórios manifestados pelo *habitus* profissional. Nesse sentido, o desenvolvimento dos saberes docentes e das experiências profissionais permite ao professor executar processos de julgamento, inferência e interpretação, muitas vezes realizados no curso das ações, mas que, eventualmente, não deixam de trazer certos contornos de uma abordagem de ‘tentativa e erro’, de testagens, adaptações, reorganizações e novas ressignificações para as ações, as quais são sempre estruturadas e estruturantes pelo *habitus*.

Esse processo de percepção da realidade, julgamento e adaptação foi reportado pela Professora Colaboradora 5 como sendo uma conduta baseada em um ação “intuitiva”, ou seja, seu “*feeling*”. De acordo com essa participante: “eu tenho uma coisa que é mais intuitiva, acho que um ‘*feeling*’ mesmo de professor: ‘opa, péra aí, com essa classe isso pode funcionar, com

essa daqui não’. Você adapta, muda e tem essa coisa do mudar rápido...não pode ir lá e falar só que vai dar aula de um jeito” (PC5, grifo nosso).

Esse processo muitas vezes é desenvolvido no ‘calor’ da ação profissional e, por isso, pouco percebido pelo docente. Por meio de processos mais sistematizados de reflexão sobre as práticas, determinados aspectos conseguem ser apreendidos e, desse modo, ressignificados. A Professora Colaboradora 1 relatou claramente uma forma de manifestação de seu *habitus*, isto é, aquilo que ela faz sem perceber, sem pensar, mas que dita suas ações em confronto com as situações vivenciadas. Ela admitiu: *“e ao longo dos anos eu acho que eu vou me adaptando e vou melhorando... então às vezes eu dou uma aula de tal jeito, aí a próxima turma já é diferente, que nem aconteceu com o menino ali... por que eu fiz daquele jeito? Não sei, foi direto assim, sem pensar”* (PC1). Ao comentar sobre esse processo criativo de adaptação e transformação das práticas essa mesma colaboradora ainda considerou:

Acho que eu crio [risos]... eu não sei de onde vem isso... algumas coisas eu adapto de algumas outras práticas, mas acho que eu crio... vem de mim sabe... algumas coisas eu já usei de congresso ou de simpósio, como aquela coisa de colocar as cadeiras, eles estão batendo palma e jogando no meio, quem ficar sem sentar vem jogar... então algumas coisas assim, eu já vi em cursos... ou às vezes coloco uma coisinha à mais... mas isso acho que vem do meu feedback assim sabe (PC1, grifo nosso).

O Professor Colaborador 2 também considerou realizar diferentes processos de adaptação de suas ações. Para ele: *“às vezes você não tem ideia se a turma vai corresponder bem ou não... aí você vê e fala que isso ficou legal, aí começa a aplicar em outra também... de repente de uma aula pra outra a gente vai... na mesma atividade, mas uma resposta diferente a gente acaba adaptando”* (PC2). Mesmo quando utiliza as propostas do currículo oficial ele considerou ainda que analisa a atividade, os alunos, as características do contexto, entre outras questões, até exercer seu processo de julgamento e modificação. Segundo esse professor:

Você começa a ver uma atividade... você começa a ver, porque tem atividade que você pega na apostilinha... no caderno do aluno né, tem as propostas de atividades... a gente vê que dependendo da atividade eu acho que vai ficar um pouco maçante, ou eu acho que o aluno possa se desenvolver mais a partir da dinâmica né... tem turma que é mais apática, você tem que buscar uma coisa bem dinâmica que anima e anima e tal... então a gente vai vendo atividade e vai adaptando para a turma (PC2).

Em outro trecho de sua entrevista, o PC2 reforçou a ideia de sempre procurar adaptar suas ações de acordo com o contexto vivenciado. Segundo a fala desse colaborador, existe um processo de tentativa e erro na busca pela adaptação das ações. Contudo, não se trata de uma ação irrefletida, mas baseada em seus próprios julgamentos, saberes e experiências que acabam

por permiti-lo analisar o seu contexto e, com essa interpretação, desenvolver adaptações e detalhes que ele considerar ser o mais adequado em uma dada situação. Para esse docente:

Ah, às vezes tem muita coisa... durante a aula vai da criatividade né? Você está lá vendo que não está legal, aí você fala: 'ah, vamos mudar, vamos fazer isso assim', então vou fazer diferente... tem que ser na hora assim né... de repente surge alguma coisa, aí a ideia é legal, depois você vê que ficou legal, aí aplica em outra turma... tem que fazer essas adaptações... tem coisa que é interessante (...) de repente eu começo uma prática em um ano um dia... de repente a gente analisa e vê que podia melhorar tal coisa... aí na aula seguinte, que é com outra turma, dessa mesma atividade com outra turma a gente já faz essa mudança né? De repente com essa turma tem essa variação e fica melhor... então eu vou experimentando também... tem coisas que de anos anteriores que eu já sei que é interessante, dá certo... tem coisas novas, de repente você experimenta e vai aprimorando também... então tem muita coisa do aprimorar e eu busco também pesquisar a ideia de outros professores... tem aí vídeos mostrando atividades... na internet também (PC2).

Uma outra forma de adaptação das ações se refere à necessidade de mudar certas estruturas da atividade por conta da falta de domínio do professor frente à um dado conteúdo. Um exemplo de fala nesse sentido se refere à Professora Colaboradora 1 que destacou: *“Ah, eu vou adaptando. Kata, por exemplo, eu não sei fazer. Posso trazer um vídeo pra eles... eu já trouxe pra interpretarem as figuras... então eles faziam o kata da maneira que eles achavam que era... juntando uma figura com a outra... montando a sequência de movimento”* (PC1). Esse relato indica que parte substancial da adaptação se refere ao processo de compreensão das ações tendo em vista manter o domínio sobre a prática.

A Professora Colaboradora 3, por sua vez, afirmou que se utiliza de alguns saberes aprendidos na época de sua graduação, apesar de ressignificá-los dentro de seu contexto. Todavia, mesmo tendo sido formada recentemente ela reforçou a concepção de que as experiências profissionais são o elemento prioritário no processo de adaptação e transformação das ações. Para essa participante:

A gente tem aquela coisa... a gente aprende né, na graduação... é... a como estruturar uma aula... eu sigo isso? Tento seguir... tento... eu sempre penso na minha cabeça aqui né, que a aula tem que ter um momento inicial, um desenvolvimento e um momento final, nesse sentido assim... mas, nem sempre acontece desse jeito e não é uma regra também... e é coisa que você vai adaptando durante a sua experiência... o que é melhor pra uma turma (PC3).

Outra fonte relatada pelos colaboradores se referiu à utilização de adaptações em propostas e materiais existentes. Esse processo de transposição das proposições previamente estipuladas subjaz a confrontação do que consta no material com a capacidade de julgamento do professor e sua necessidade de adequação ao contexto de atuação. Esse processo é galgado

nas experiências anteriores que servem de momento de discernimento sobre a melhor forma de adequar-se às dinâmicas da própria prática. Como relatou a Professora Colaboradora 5:

É a experiência... por exemplo, eu tinha que trabalhar atletismo... quase 'matei' as crianças, porque não tinha noção assim da intensidade do que eles iam aguentar (...) no outro dia estava todo mundo doído. Pensei: 'cara, fui muito forte com eles'. Outra coisa: têm uns livrinhos antigos, era do governo do Estado de São Paulo... eu tenho ainda... 'atividades para handebol', aí tem toda uma sequência didática... você acha que aquilo vai funcionar né? Porque o cara já fez... nossa, aí você vai fazer... a criança não sabe bater a bola... 'opa, péra aí, péra aí, vamos adequando'... eu acho que essa adequação do que realmente funciona é importante, porque o papel aceita tudo né? (PC5).

Em síntese, podemos considerar que a capacidade de julgamento das ações e adaptação de atividades e práticas é desenvolvida durante o processo de aprendizagem da docência, induzindo o professor à refletir sobre seu trabalho, buscar aprimorar suas ações, adequá-las ao seu contexto e modificar e adaptar. Muitas vezes, eles não se dão conta do andamento desse processo, tendo em vista a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Todavia, a transformação das ações permite a manifestação do *habitus* profissional e da capacidade de julgamento. Podemos questionar as razões que correspondem à inferência do professor em julgar-se capaz ou não de realizar uma determinada ação ou de ser necessário desenvolver uma dada adaptação em sua conjuntura. Independente das experiências e dos saberes que fundamentam as ações profissionais, é preciso considerar que o trabalho não codificado, por ser flexível e altamente variável, exige que o profissional tenha que lidar cotidianamente com um emaranhado de imprevistos e urgências, possibilitando a manifestação de seu *habitus* à todo momento.

De acordo com Hargreaves e Fullan (2012, p. 5, tradução nossa), na atividade do ensino, *“realizar decisões em situações complexas é tudo que o profissionalismo é”*. Sendo assim, ao assumirmos que a docência apresenta uma natureza de atividade altamente complexa, é necessário que o professor tenha essa capacidade de julgar e tomar as decisões mais adequadas de acordo com seu ponto de vista e dentro de seu contexto de atuação. Agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001b) é uma demonstração inequívoca da complexidade presente nos processos de ensino e aprendizagem dentro do campo educativo.

Baseado nessa visão de complexidade que representa boa parte das características fundamentais do ensino, Shulman (1987b) admite que a marca registrada de uma profissão é a presença de situações problemáticas extremamente complexas e indeterminadas. Segundo o autor, o exercício do julgamento profissional frente às ações é uma das principais características que determinam a capacidade do professor. Assumir a complexidade da docência significa assinalar que boa parte das decisões são tomadas em meio à variabilidade de comportamentos e imprevisibilidade de ações.

Portanto, compreendemos que embora a capacidade de adaptação e transformação das práticas é exercida por todo profissional envolvido em situações de trabalho concretas, é preciso refletir sobre de que forma essas interpretações e julgamentos são tomados tendo em vista o desenvolvimento da prática profissional. O fomento de processos reflexivos mais sistematizados, bem como da utilização de estratégias de Análise das Práticas pode contribuir com o duplo papel de trazer à tona o que fundamenta essa capacidade de adaptação e como desenvolvê-la a partir da transformação do *habitus* profissional. Ainda mais importante, é preciso que a consideração da complexidade do ensino e de sua natureza *suis generis* baseada em uma congregação de imprevisibilidades cotidianas esteja presente nos processos formativos para que os agentes inseridos no campo profissional atuem de modo adequado com a perspectiva da profissionalização do ofício docente.

8.3.3 Formação profissional: processos formativos continuados ao longo da carreira

Dentro do eixo dos processos de formação profissional procuramos representar as descrições relacionadas às formações continuadas e em serviço desenvolvidas pelos professores colaboradores ao longo da carreira através dos processos de socialização terciária. Desse modo, consideramos que todos os participantes relataram em diversos momentos de suas narrativas que passaram por diferentes estruturas de formação ao longo da carreira, tais como outras graduações, cursos de curta duração, seminários, pós-graduações *lato senso* (especializações) e *stricto senso* (fundamentalmente o mestrado acadêmico), entre outras.

De modo mais específico, podemos considerar que duas participantes, as PC5 e PC6 realizaram o bacharelado em Educação Física em regime de complementação. Além disso, três docentes, as PC1, PC3 e PC5 fizeram outro curso de graduação, nominalmente em pedagogia. Curiosamente as três assinalaram ter feito o curso de forma à distância ou semipresencial. Com relação às pós-graduações em nível de especialização, do total de seis docentes, cinco afirmaram terem concluído ao menos uma. É o caso dos PC1, PC3, PC4, PC5 e PC6. Cabe destacar que os PC4 e PC6 foram os únicos que ressaltaram terem feito mais de uma. O Curso de especialização mais enfatizado se referiu ao denominado de “Educação Física escolar”. Finalmente, com relação ao curso de mestrado acadêmico, três participantes se intitularam mestres, especificamente os PC4, PC5 e PC6, todos em programas de pós-graduação na área da Educação Física em algumas IES públicas do Estado de São Paulo. Nenhum professor assinalou o curso de mestrado profissional ou o doutorado acadêmico (embora alguns admitiram o

interesse de um dia cursá-los). Cabe ainda destaque ao fato de todos os participantes terem assumido ter participado de diversos cursos de curta duração, participação em congressos, seminários, eventos diversos, oficinas, *workshops* e afins.

As motivações dos professores para a realização dos processos de formação continuada variaram de acordo com suas perspectivas e interesses. O curso de graduação em pedagogia realizado após o exercício profissional da docência em Educação Física, por exemplo, foi relatado como forma de possibilitar o acesso aos cargos de gestão escolar, como relatado pela Professora Colaboradora 1: *“A pedagogia eu quis fazer porque eu quero daqui um tempo prestar gestão, ser diretora de escola... então quando eu tiver oportunidade é o que eu vou tentar fazer... eu gosto dessa área, então a pedagogia foi pra isso, a ideia é pra um dia fazer concurso de direção”* (PC1). Essa foi a mesma motivação apresentada pela Professora Colaboradora 5, a qual descreveu que realizou esse processo com outros pares da escola privada em que trabalhava. Ela ainda admitiu que realizou esse curso em concomitância ao seu mestrado, trançando, inclusive, algumas comparações entre as instituições de desenvolvimento de cada um. De acordo com essa colaboradora:

E aí no meio do outro ano, os professores que trabalhavam comigo falaram assim : ‘vamos fazer o curso de pedagogia e administração escolar’... curso de graduação, um curso de 2 anos... pedagogia e administração escolar... aí com isso eu posso fazer cargo de direção... e a gente estava numa escola particular né... aí eu falei... ‘ah gente’... e eles falaram que seria o maior esquema, iríamos juntos, no mesmo carro, vai apertado... era só de sexta e sábado... aí eu falei ‘ah, tá bom’ (PC5).

Já os cursos de formação continuada, em especial os de pós-graduação em caráter de especialização, não voltados à área acadêmica, foram relatados por diversas necessidades. Os principais aspectos assinalados pelos professores se referiram à importância em se ampliar o repertório de saberes vinculados à Educação Física escolar, com especial atenção às atividades práticas a serem ensinadas na escola, ao suprimento de defasagens advindas dos cursos de formação inicial, à importância em se atualizar e reciclar frente às demandas contemporâneas da área educativa, a valorização das trocas de experiências entre os pares, entre outras questões. Cabe ainda salientar que muitos dos cursos desenvolvidos podem vir a se refletir em aumentos salariais e outros aspectos vinculados às condições de trabalho e progressões nas carreiras, o que também acabou sendo considerado nas falas dos docentes.

Com relação ao suprimento de defasagens advindas da formação inicial, a Professora Colaboradora 1, por exemplo, ao descrever seu curso de pós-graduação (especialização), afirmou: *“tinha a parte prática pra gente ver novas estratégias, novos jogos, novas coisas... então acho que foi mais pra aprimorar mesmo, porque fazia pouco tempo que eu tinha saído*

da faculdade, fazia dois anos só, então estava fresco, mas queria me aprofundar” (PC1). Essa mesma perspectiva de encontrar lacunas no processo de graduação foi salientado por diversos outros participantes, à exemplo da Professora Colaboradora 3 ao analisar certas questões vinculadas às defasagens que compreendeu ser marcantes nesse processo. Para ela:

Principalmente em relação a como lidar com os alunos, a indisciplina e tudo que envolve os alunos a formação deixa muito a desejar, porque é totalmente distanciado da prática. Então são coisas que a gente vai adquirindo mesmo conforme o tempo vai passando, conforme a gente vai ganhando experiência e aprendendo os macetes e como lidar com as diferentes e possíveis situações que tem numa sala de aula. Nesse sentido, a formação ela não... eu posso estar sendo injusta em dizer, mas ela não contribui muito não. Ela contribui mais em termos de conhecimento, a bagagem específica da área, um saber mais curricular, mas em relação à como lidar com os alunos, isso deixa a desejar, porque é só você estando ali pra saber, você precisa de uma vivência real, não tem como você imaginar uma situação que às vezes a gente faz casos de ensino e tal... imaginar uma situação e como lidar com aquilo é totalmente diferente do que acontece ali na hora, não tem como comparar... então é só com a prática mesmo, não dá (PC3).

Outra participante que apresentou uma visão crítica com relação ao processo de graduação, motivando-a à realização de formações em serviço foi a Professora Colaboradora 5. Ela ressaltou que após formada passou a sentir cada vez mais necessidade em ampliar seus conhecimentos na área, o que a levou não apenas à complementação do bacharelado, mas aos cursos de especialização. Sobre esse ponto de vista ela frisou:

Na verdade, na hora que eu voltei a fazer o bacharelado, eu trabalhando e fazendo o bacharel em treinamento, eu comecei a ver no dia a dia que eu não sabia nada... estava dentro de uma instituição grande e eu não sabia nada dessa questão do aprendizado, do processo de ler e escrever. Eu falei: ‘cara, a gente tá dentro da escola, os professores pedem ajuda’... eu não tinha isso... na psicologia, desenvolvimento infantil, tive muito pouco... aí surgiu uma possibilidade... uma universidade particular que tinha um nível bem legal e tinha um curso de psicopedagogia... e eu gosto dessa área de psicologia... curso de especialização, aí fui fazer (PC5).

Por fim, tomamos como referência um trecho extraído da entrevista com a Professora Colaboradora 6, justamente por representar parte das críticas provenientes da formação docente no campo acadêmico. Essa colaboradora enfatizou a necessidade de se submeter à processos formativos que enfatizassem as questões práticas vinculadas à seu campo profissional. Todavia, esse processo resultou em formas muito superficiais de lidar com os conteúdos da Educação Física, o que a fez ter uma visão negativa do curso vivenciado. Para ela:

*Eu procurei uma pós na área escolar que fosse prática... eu cheguei lá e eu odiei a pós prática... porque eu via que as pessoas não pensavam... uma especialização em Educação Física escolar... aí eu chegava lá, **eram tão práticos que esqueciam da questão do que era importante na escola... eu fui procurar essa especialização porque eu estava sofrendo... pra suprir né,***

porque na graduação não tinha muita atividade prática... e eu chegava na escola e os alunos 'matavam' a minha aula... cheguei a ter 4 alunos em quadra! Então, aí entrei na pós... aí eu estava fazendo o meu bacharel e fazendo essa pós (PC6).

Muitas vezes as motivações vinculadas ao suprimento de defasagens estão fundamentadas em formas de geração de respostas pontuais e específicas às contingências e imprevisibilidades que surgem na prática profissional. Talvez, os processos formativos continuados acabam gerando uma expectativa exacerbada que, ao não conseguir ser suprida, causa certas críticas a quem os realiza. Essa perspectiva é claramente evidenciada no trecho da PC6 supracitado. Sendo assim, boa parte dos problemas advém, de fato, das próprias defasagens dos cursos de formação inicial, especialmente no que corresponde à compreensão de prática presente no campo acadêmico. Não se exime, desse contexto, processos continuados pouco vinculados com a realidade concreta, baseados em dinâmicas igualmente muito disciplinares, pouco dialógicas ou ainda baseadas exclusivamente em interesses de mercado.

Outro ponto de vista considerado pelos colaboradores se referiu à importância das formações continuadas em trazer perspectivas inovadoras que pudessem gerar a denominada “reciclagem” de ações e fundamentações teóricas. Trazer novas abordagens e pensar em inovações torna-se importante, à esteira da análise dos participantes, à medida que a Educação Física aprendida em seus cursos de graduação acabou sendo transformada com o passar do tempo, gerando a necessidade de novas compreensões. Nessa assertiva, a Professora Colaboradora 1 destacou:

Eu acho que a maioria dos professores precisa se reciclar... não sei como fazer isso também... mas formação, em usar o conteúdo, dominar o conteúdo... não sei, porque a Educação Física, do jeito que está na escola hoje, eu acho que ela está muito diferente do que ela era né, então eu acho que tem que se reciclar, em sua maioria buscar alternativas onde todos participem (PC1).

Seguindo uma perspectiva semelhante, a Professora Colaboradora 5, por sua vez, reforçou que existe um duplo processo na dinâmica profissional da Educação Física em sua visão: de um lado, falta de interesse e estudo por parte de alguns professores em atuação e, do outro, pouco envolvimento do campo acadêmico em aproximar-se com a realidade concreta do campo profissional. É na confluência dessa relação mais efetiva que se pode atingir perspectivas mais inovadoras. De acordo com essa participante:

Eu acho que falta muito estudo, eu acho... divulgação dos estudos... eu acho que tem trabalhos, mas eu não sei se chega ao professor... não chega... professor não lê artigo científico, não lê, não lê! Não chega pra ele, imagina! A Secretaria de Educação também tem uma coisa muito errada: a gente só pode usar os cursos deles pra gente fazer a evolução funcional, não sei se você sabe disso... se eu quiser fazer um curso seu, que bom, mas não conta

nada pra eles... então é muito errado... eu vira e mexe entro nuns cursos aí pra fazer... online... da Secretaria de Educação conta... tudo digital... alguns acrescentam, outros não, mas por que eu não posso assistir à um simpósio de Educação Física escolar que vai ter em Foz do Iguaçu, por exemplo? (PC5).

Pensar os processos formativos de forma coletiva, a exemplo de sua possibilidade de progressão na carreira docente é importante na perspectiva da profissionalização. Todavia, parte dessas iniciativas perpassam as disposições e interesses individuais dos professores em desenvolver-se por meio de formações em serviço. Um exemplo de fala a esse respeito foi vinculado à Professora Colaboradora 3 que admitiu procurar por cursos continuados para não se sentir “parada no tempo”. Em sua visão:

Ah, eu acho que é uma coisa meio que pessoal de não se sentir parada no tempo, estagnada e tá sempre se atualizando, tentando melhorar, pelo menos eu penso assim né... ficar parada às vezes a gente acomoda e quando vê não faz mais nada, então... e eu acho que tudo que a gente faz pode acrescentar de alguma forma no trabalho... então é uma coisa meio pessoal mesmo de não querer parar sabe, de querer estar se atualizando (PC3).

Além dos cursos de especialização, diversos outros processos formativos, tais como cursos de curta duração, foram descritos. Um exemplo foi apresentado pela Professora Colaboradora 3: “A sim, desde que eu me formei eu continuei fazendo coisas assim... fiz pedagogia... à distância né, mas fiz e fiz especialização em Educação Infantil... já participei de cursos oferecidos pela prefeitura, pelo SESC, congressos... então estou sempre fazendo alguma coisa”. Além de congressos vinculados às instituições da área, chamou a atenção o fato de muitos professores, inclusive de redes diferentes, afirmarem terem participado de capacitações e oficinas promovidas em parceria com o Serviço Social do Comércio – SESC São Paulo. Isso foi descrito, por exemplo, pela Professora Colaboradora 1: “eu fiz os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação... cursos de sábado sobre o currículo... logo que o currículo foi implantado... há dois anos atrás teve parceria do Estado com o SESC... então a gente ia lá pra fazer extensão de coisas do currículo também” (PC1). Descrição semelhante foi apresentada pelo Professor Colaborador 2:

Até o ano anterior, por dois anos seguidos os professores de Educação Física daqui do Estado, aqui na diretoria, a gente teve as oficinas, preparadas pelo SESC... eram sies encontros no ano, cada escola encaminhava um professor, então tinha uma reunião de professores de Educação Física... a gente trocava muita ideia... e lá tinha as oficinas... aí cada dia era um tema e aprendia bastante coisa lá... então, essa coisa de ver o que os outros professores estão fazendo é interessante... essas oficinas que eles passam também tem coisa que até hoje eu aplico aqui... então são coisas legais... tem coisas que eu fiz lá nessas oficinas e aqui no ensino integral a gente monta uma disciplina né... as eletivas para os alunos... então eu tive uma oportunidade de uma coisa que eu aprendi lá eu coloquei aqui e montei uma disciplina em cima disso (PC2).

Conforme reforçado pela análise do Professor Colaborador 2, boa parte desses processos formativos, inclusive os cursos de curta duração, são importantes no que corresponde a troca de experiências entre pares, processo que consideramos fundamental na perspectiva da profissionalização do ofício docente. Segundo esse colaborador: *“eu sempre achei importante ter esse encontro entre os professores, porque eu estou aqui, tem uns outros professores lá e não tem esse encontro realmente... então aquele curso, essas oficinas são bacanas, porque a gente aprendeu e conversava muito um com o outro”* (PC2). Ainda dentro dessa perspectiva, esse mesmo participante considerou:

Eu acho que é realmente necessário o professor bem formado, mas não é só a partir da formação, ele tem que continuar né... tem que buscar aprimorar alguma coisa ou outra... então cursos, continuar... mas há a necessidade de se oferecer isso para o professor né... eu tive na rede aí alguns anos esses encontros que tiveram de Educação Física né... foram aí acho que dois anos seguidos, até isso, antes não tinha nada, agora acabou e não tem mais... então acho que é importante ter isso, esse contato entre profissionais... formação continuada e uma coisa pra se trabalhar o currículo, forma diferenciada, inovações que se tem com o meio tecnológico, pra agregar nas aulas também. Então não é parar na formação, é também ter que continuar e ter o professor com aquela vontade de querer se aprimorar também. Aproveitar seus colegas, ter outro colega da área pra sempre estar conversando... essas trocas... eu tive assim na minha carreira essas trocas... trabalhei junto com professores que deram oportunidade de terem essas trocas, conversas né (PC2).

Essa perspectiva de troca entre pares foi tão importante na visão dos colaboradores que alguns consideraram certas experiências tão marcantes que podem ser consideradas, como salienta Josso (2004), como momentos ou acontecimentos “charneira”. Segundo a autora:

Momentos ou acontecimentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004 p.90).

Um dos exemplos mais consolidados apresentados pelos participantes se referiu à uma fala reportada pela Professora Colaboradora 6. Ela afirmou que durante a época em que cursava o mestrado participou de um evento destinado para professores de Educação Física escolar na cidade de Londrina no Paraná. Esse evento foi considerado como um divisor de águas em sua vida profissional. Para essa professora: *“quando eu fui no congresso no Paraná eu vi professores tão seguros e eles não tendo vergonha de falar: ‘tem dia que eu dou aula cansado’, eu tinha vergonha de falar. Essa troca foi muito rica (...) porque a gente é humano, não é uma máquina”* (PC6). Ainda nesse mesmo encaminhamento, ela frisou:

Eu fui num congresso em Londrina no Paraná... na época que estava aquela revolta contra o governo lá... cheguei lá com a UEL em greve... e teve o

congresso... foi quando eu vi que os professores do Paraná eram muito mais empenhados na área do que a gente aqui em São Paulo... e foi quando eu comecei a ver a formação... porque eles estavam em greve, mas aquilo estava lotado de professores da rede municipal... tinha uns 300 professores lá, eu fiquei impressionada... eu falei 'gente, como assim?'. Eles tudo procurando formação... aí eu falei assim 'ah, então eu vou mudar'... aí foi quando eu comecei a ter uma outra visão de escola... e também me mudou como pessoa... quando eu voltei até a dar aula pra cá depois já era uma outra pessoa... uma outra professora... mais madura, mais decidida e mais organizada (PC6).

Outra questão bastante destacada pelos colaboradores se referiu à valorização dos aspectos vinculados às práticas nos cursos e processos desenvolvidos em serviço. A importância da consideração das atividades práticas, bem como de proposições que os docentes consigam visualizar de forma efetiva a transposição para seus contextos de atuação foi alvo de destaque e valorização pelos entrevistados. Essa foi a perspectiva, por exemplo, elencada pela Professora Colaboradora 1: *“Os cursos servem para aumentar meu leque de atividades para aplicar com os alunos. Às vezes não daquele jeito, mas eu dou uma adaptada. Eu adapto de acordo com os alunos, os materiais que eu tenho, o espaço... vou adaptando... tem coisa que não dá pra fazer igualzinho”* (PC1).

A valorização dos contextos de prática não tem necessariamente a intenção de propiciar um esvaziamento conceitual. Algumas participantes mais críticas com relação às experiências formativas vivenciadas, a exemplo da Professora Colaboradora 6, admitiu buscar cursos práticos para que pudesse haver a ampliação de saberes para ensinar. Todavia, por estar vinculada ao campo acadêmico, tendo cursado na mesma época seu mestrado, essa colaboradora perpassou diversos dilemas desse processo. Assim, ela salientou:

Eu comecei a aprender as matérias, comecei a aprender as atividades práticas... só que faltou... você via professores defendendo que Vygotsky defende o aprendizado de fora pra dentro e você falava: 'meu, não é isso'... e depois você vê a pessoa montando uma aula nesse estilo e eu pensava: 'gente, estou ensinando errado o meu aluno'. Você vê um professor falando... e eu comecei a ver que os meus colegas de turma da pós não sabiam os conhecimentos... tinha aluno que o dia em que a gente teve aula sobre a história da criança, da infância, nunca tinha ouvido falar de Philippe Ariès, nunca tinha ouvido nada... não sabia do contexto! Pra entender a criança hoje... aí eu falei 'gente, para com essa revolta' (PC6).

Como um ponto de convergência apresentado pelos professores colaboradores é interessante perceber que o grande elemento que mobilizou-os em prol da busca por processos formativos em serviço, independente da modalidade escolhida, adveio da imersão na prática profissional, isto é, através da procura por respostas aos problemas vivenciados cotidianamente no próprio exercício do trabalho docente. Com efeito, embora não generalizável, foi a partir da prática pedagógica desenvolvida nas escolas, seja como efetivo ou como substituto, que o

professor passou a sentir diferentes necessidades que puderam ser ao menos em parte supridas por meio das formações continuadas. Por um lado, essa perspectiva escancara as deficiências dos cursos de formação inicial. Por outro lado, contudo, compreende-se que o desenvolvimento profissional exige um processo contínuo de formação. Um exemplo viabilizado pela Professora Colaboradora 6 acerca de como se relacionar com os alunos ilustra essa questão:

Aí eu comecei a estudar e eu fiquei pensando... aí eu comecei a observar a escola, e eu comecei a ver: o que adianta ser um bom professor, mas se eu não sei lidar com aluno? Que é outra história! Aí foi quando abriu uma pós de 'Ética, valores e cidadania na escola'. Pensei: 'vou prestar' (...) e foi quando eu aprendi a falar com aluno (...) então, quando eu entrava numa escola difícil eu comecei a usar tudo que eu estava aprendendo a meu favor... foi quando eu comecei a me dar bem na escola... no outro ano eu peguei uma escola de pequeninhos... de primeiro ao quinto ano... era o que sobrou... eu gostei tanto de trabalhar com eles que eu falei que queria pegar os grandes de novo... só que eu comecei a pegar pequeninhos... e foi quando eu comecei a ler mais... eu não passava tanto nervoso... então eu conseguia trabalhar melhor... e eu fui lidando (PC6).

Outro exemplo de fala nesse sentido pode ser caracterizado pela explicação do Professor Colaborador 4: “*chegou uma época que eu comecei a dar aulas de substituição e a partir daí eu falei assim: 'bom, já que eu estou aqui eu tenho que aprender alguma coisinha a mais', as coisas estavam mudando e estava dando aula pra criança... aí comecei a fazer cursos*”. Esse colaborador comparou seu processo às graduações existentes nas cores das faixas nas artes marciais, sempre procurando galgar novas possibilidades de formação. Para ele:

Chegou um momento que eu cansei daquilo lá, dava muito problema, e eu falei também 'bom, eu gosto de dar aula, então vou investir mais nisso', aí comecei a fazer as disciplinas... não sei que ano que foi... queria estudar um pouquinho mais... igual você tira uma faixa azul, você quer uma faixa maior né? Aí fui estudar devagarzinho, fiz umas 2 ou 3 pós-graduações naquela lato sensu... Fiz 2 de Educação Física escolar, fiz uma de Ensino à Distância e fiz um curso técnico também da IAAF de atletismo que durou 15 dias lá em São Paulo, internacional... e mais um monte de cursinho pequeno né... depois fiz o mestrado (PC4).

Essa mesma necessidade foi apresentada pela Professora Colaboradora 5 ao descrever seu processo de entrada no mestrado acadêmico. Ela afirmou que foi a partir de questões cotidianas vinculadas à sua própria prática profissional que ela passou a materializar um projeto de pesquisa. Essa docente admitiu que em um primeiro momento não se preocupou em adequar-se à linha de pesquisa ou projeto de algum possível orientador, fato que a fez não conseguir adentrar no curso em uma primeira tentativa. Com o passar do tempo ela fez as adequações necessárias para se inserir na pós-graduação desejada. Nesse sentido, ela afirmou:

Eu sempre fui muito xereta aí na metade do curso da pós a coordenadora falou 'Você é muito boa pra escrever, por que você não faz o mestrado?', aí

eu falei ‘ah, estou dando aula, não sei o quê’. E ela: ‘não, faz, faz, faz’. E me irritava essa coisa da Educação Física não ter o que avaliar, porque eu estava numa escola que a professora falava assim: ‘hoje é basquete, vocês têm dez cestas, a sua nota é quantas cestas você acertar’. Aí eu falava: ‘cara, não é nada disso que eu vi na faculdade!’. Tá, aí fui estudar. Daí no meio do caminho eu terminei a psicopedagogia e falei pro meu marido: ‘ah, quer saber? Vou escrever um projeto pro mestrado’ (PC5, grifo nosso).

A Professora Colaboradora 6 apresentou trajetória semelhante em seu processo de inserção no mestrado acadêmico também. Segundo sua própria análise, ela considerou que em meio à realização de outros processos de formação continuada, emergiu uma necessidade bastante presente em seu contexto de compreender mais sobre os jogos virtuais. A partir dessa constatação houve um movimento para a fundamentação apropriada do projeto o qual, posteriormente, tornou-se seu tema do mestrado, realizado em sua instituição de origem. Nesse encaminhamento, ela ainda relatou:

Aí estava fazendo as duas pós e comecei a contextualizar a escola, olhar isso e aquilo outro e eu comecei a fazer alguma coisa na escola onde eu trabalhava sobre jogos virtuais... aí eu comecei a ver que eu tinha resultado... aí eu falei assim: ‘gente, isso aqui tem que ir pra área acadêmica’... não adianta eu ficar aqui falando se eu não consigo provar academicamente... e eu sempre gostei muito de estudar... então eu falei: ‘vou prestar o mestrado’ (PC6).

A inserção no campo acadêmico, especialmente no que se refere ao curso do mestrado desenvolvido pelos PC4, PC5 e PC6 gerou diversas representações aos docentes. Os participantes admitiram ter passado por diversas dificuldades nesse momento à medida que todos realizaram o processo juntamente com o andamento de suas práticas profissionais. Em nossa análise, podemos considerar que o mestrado acadêmico, por estar inserido dentro da lógica que rege o campo acadêmico, apresenta certas estruturas tais como formas de cobrança através de produções científicas, valorização da linguagem discursiva, fundamentação científica, entre outros fatores. Do modo como a prática profissional tem sido constituída, tendo dificuldade em se dialogar com o âmbito científico (e vice-versa), muitas são as dificuldades que incidem aos docentes que se disponibilizam à essa empreitada. O relato apresentado pela Professora Colaboradora 5 é muito interessante e demonstra sua dificuldade em se inserir no campo acadêmico, gerando uma espécie de efeito de “*hysteresis*” na linguagem bourdieusiana:

*O mestrado, o que eu senti? Eu queria tanto o mestrado! Eu tinha as disciplinas... trabalhei com a avaliação escolar... proposta de avaliação escolar. E aí quando chegou pra fazer disciplina eu tive outra graduação lá... eu não tinha novidade (...). Aí saía, eu dava aula, corria pra faculdade, tinha aula e voltava... **então na hora que eu entrei no mestrado eu entrei empolgadíssima assim, aí fez assim, murchou né... tinha que fazer artigo, artigo, artigo... foi mais do mesmo, eu já tinha visto tudo isso... acabei ficando na mesma instituição vendo as mesmas coisas...** e aí não me deu mais vontade, tanto que se você falar hoje pra fazer o doutorado eu não quero.*

E a cobrança né? ‘Vocês tem que produzir artigo, artigo, artigo’... e eu pensava que tinha 20 diários de classe pra fazer... papelada de escola... aí falavam pra escrever um artigo, eu falei, ‘ah tá bom, vou escrever’... escrevi... aí manda e vem recusado... manda, recusado, manda, recusado... aí eu falei ‘pô, não vou mandar mais’. ‘Não, porque você tem que produzir’... eu falei: ‘produzir? Produzir professor?’. Eu estou produzindo na minha prática, vai ver o que eu faço com meus alunos... construir boneca de pano, fazer essa criançada brincar, fazer pipa... juntar com a professora de matemática. Isso que é produzir! Agora artigo, papel aceita qualquer coisa (...) se você falar se foi uma coisa legal... metade foi, outra metade não! (PC5, grifo nosso).

Resguardadas as devidas especificidades, a Professora Colaboradora 6 assinalou ter passado por um processo semelhante. Embora não tenha relatado dificuldades na parte de escrita ou publicação de dados de seu estudo, ela afirmou que seu tema de pesquisa, bem como o fato dele ter partido de uma contextualização de sua prática profissional fez com que fosse necessário haver um processo de diálogo e acordo com o orientador. Ela descreveu:

Quando eu cheguei o meu orientador falou: ‘seu trabalho é muito diferente’ e eu falei assim: ‘olha, porque que eu estou trazendo a prática pra teoria? Porque eu só tive da teoria pra prática’... então assim, eu queria fazer um trabalho de mão dupla! Ter os dois lados. Aí ele falou assim: ‘olha, é ousado... aqui dentro você sabe que é uma casa conservadora’. Eu falei que eu sabia que era... perguntei: ‘você quer fazer comigo?’ e ele falou: ‘então vamos fazer’. Fomos colocar o ‘dedo na ferida’ e a gente começou a desenvolver um trabalho com os jogos virtuais na Educação Física escolar... e depois eu descobri que eram os exergames. Então eu comecei a estudar como que a gente pode deixar a aula mais atrativa, porque a gente tem alunos do século XXI na sala, com professores do século XX, com estrutura do século XIX. Então a gente começou a fazer uma reflexão durante o mestrado (PC6).

Ainda que tenha reconhecido inúmeras dificuldades advindas do processo do mestrado acadêmico, a Professora Colaboradora 6 admitiu que a experiência foi extremamente rica, embora não tenha sublinhado interesse em cursar doutorado nesse momento de sua carreira. Com relação à esse processo, ela ainda ponderou:

Meu mestrado me ajudou muito como pessoa... porque eu consegui não só ficar jogando a pedra do telhado, eu comecei a casar teoria e a prática... a ter menos preguiça... então assim, por exemplo, se eu vi um estudo que fala sobre uma aula que eu posso trabalhar com tal coisa, como que eu posso desenvolver isso na minha escola? E como eu já tinha entregado meu plano de aula, algumas coisas eu não consegui colocar, então eu desenvolvi projetos na escola... eu e os meus projetos... Fui desenvolvendo projetos por fora... então eu comecei a ver e a trazer a teoria pra prática (PC6).

Em suma, apesar de se tratar de dinâmicas extremamente complexas e que viabilizam diferentes disposições em prol do desenvolvimento profissional, os processos formativos continuados, realizados em concomitância com a prática pedagógica, são muito importantes por uma série de razões. Apesar de nem sempre atenderem aos objetivos propostos e, muitas vezes,

estarem enquadrados em lógicas que pouco se relacionam com o trabalho docente, existem iniciativas interessantes que, embora estejam distantes de serem consideradas como a tônica dos discursos dos colaboradores, ao menos ilustram uma seara a ser explorada. Como temos reforçado ao longo dessa tese, pensar os processos formativos continuados fundamentados no desenvolvimento profissional é um dos aspectos elementares da perspectiva da profissionalização do ofício docente.

8.3.4 Profissão: perspectivas da carreira para a profissionalização do ofício docente

Finalmente, apresentamos certas considerações advindas dos professores colaboradores que nos permitiu analisar algumas representações baseadas na compreensão da profissionalização do ofício docente. Esse último eixo teve como objetivo analisar em que medida os traços biográficos proporcionados pelos relatos das narrativas de vida apontam ou não para a perspectiva da profissionalização dos professores, especialmente, os de Educação Física, nosso foco de estudo.

Essas assertivas não estiveram necessariamente explicitadas pelos colaboradores ao longo de suas análises. Trata-se, na verdade, de desdobramentos advindos das falas dos professores que nos permitiu, de certa forma, compreender as dinâmicas acerca da profissionalização estruturada nos processos de socialização terciária, desenvolvida durante o desenvolvimento profissional. Questões como a legitimidade social do ser professor, dificuldades de valorização da Educação Física, perspectivas da carreira docente, postura e compromisso profissional, entre outras, estiveram presentes no transcorrer das narrativas.

Hargreaves e Fullan (2012), ao analisarem o profissionalismo no trabalho dos professores em diversas localidades do mundo, apresentam uma subdivisão dentro dessa compreensão. De um lado existe o “*ser profissional*”¹⁰², isto é, a visão ligada aos valores, atitudes, referências e comportamentos do indivíduo em prol de sua própria profissionalização. De outro lado, existe o “*ser um profissional*”¹⁰³, focalizado em como a sociedade considera essa prática profissional, ou seja, como os outros analisam a docência e como essas considerações afetam a imagem de si mesmo.

Galgados em ponto de vista semelhante, dividimos essa parte de nossa análise em três perspectivas. A primeira foi denominada de “*eu-profissional*” e se referiu aos apontamentos

¹⁰² Termo original em inglês: “*being professional*”.

¹⁰³ Termo original em inglês: “*being a professional*”.

dos colaboradores com relação à análise de si mesmo sobre a postura profissional e o que ela representa no contexto do trabalho e da docência. A segunda foi intitulada de **“nós-profissionais”** e abarcou as compreensões de coletividade presentes no discurso dos entrevistados. Mais do que considerar apenas as próprias condutas tem-se aqui as visões com relação à coletividade que representa o grupo ocupacional formado pelos professores de Educação Física a partir das falas dos colaboradores investigados. Por fim, a terceira categoria foi caracterizada de **“eles-profissionais”** e teve como principal abordagem a análise do ponto de vista de terceiros (gestão escolar, campo político, pais e responsáveis, etc.) a respeito do trabalho desempenhado pelos docentes, ou seja, como os outros observam e compreendem a prática profissional dos professores de Educação Física. Analisaremos cada um desses eixos separadamente a seguir.

Dentro do contexto denominado do *“eu-profissional”*, foi bastante evidenciado pelos colaboradores a importância do perfil e da postura profissional dos professores, com especial atenção ao compromisso ético vinculado ao trabalho exercido pelos membros dessa ocupação, especificamente, aos docentes relacionados ao componente curricular da Educação Física. Boa parte das narrativas que se inserem na perspectiva do desenvolvimento profissional estão alicerçadas no intenso comprometimento com a atividade do ensino preconizado pelos participantes. Essa foi a tônica da fala estabelecida pela Professora Colaboradora 1, ao frisar as características que compõem sua forma de agir profissionalmente. Para ela:

Eu sou organizada, eu pesquiso tudo, procuro... então acho que tem professor que é mais ‘cuca fresca’, então assim, o meu perfil de pessoa acho que eu vou ser assim em qualquer lugar. Eu acho que quando você mostra para o aluno que você sabe o que está fazendo, ele te respeita. Eu vejo professores às vezes que deixam as salas mais livres e acontece tudo dentro daquela sala... então eu acho que o meu perfil de dar aula acho que ajuda... o meu perfil de personalidade me ajuda (...) porque todos sabem que eu sou comprometida, que eu faço e tal... De uns anos pra cá eu me sinto mais reconhecida... no começo não era assim (PC1).

Esse mesmo aspecto foi valorizado por outros docentes, como o Professor Colaborador 2. Esse participante assumiu que diferente de alguns colegas que conhece, ele sempre procurou se atualizar e desempenhar suas ações de modo diferente para que sempre pudesse ter uma postura de comprometimento com seu trabalho. Nessa perspectiva, ele salientou:

São coisas assim realmente necessárias. Acho que procurar aprimorar o que você faz, você está numa profissão que se eu fiz num ano daquele jeito, no outro ano vai ser igual, no outro vai ser igual... aí acho que não fica legal... nesses dez anos o que tenho feito é realmente, a cada ano ao invés de estar fazendo sempre a mesma coisa é mudar, aprimorar... porque você não para né, vai tentando sempre estar melhorando alguma coisa, acrescentando, ou melhorar, ou faz diferença, fica bom igual, da mesma forma... então buscar

aí novos conhecimentos e variar um pouco sua prática também. Aqui aprendi em relação a ter uma conversa muito boa com os alunos (PC2).

Curiosamente, esse comprometimento com a própria prática pode, inclusive, culminar em uma perspectiva de dificuldade na valorização profissional. Essa visão pode ser compreendida a partir da análise proposta pelo Professor Colaborador 4 com relação ao conjunto de ações desenvolvidas cotidianamente por esse professor. Em sua análise, ele admitiu desempenhar uma diversidade de ações na escola, muito além do que lhe seria destinado como dever a ser cumprido. Isso pode caminhar no sentido contrário à profissionalização à medida que perpassa uma representação de que o professor de Educação Física é um “faz tudo”, um profissional de “mil e uma utilidades”, dito em linguagem popular. Nesse encaminhamento, esse participante destacou:

*Hoje, por exemplo, eu passei a manhã limpando a quadra... ontem teve um negócio e o pessoal não sabia mexer no computador... fui lá pra resolver... tem que estar envolvido com tudo. Então, em primeiro lugar, tem que ter energia... boa vontade... o cara que é preguiçoso fica em casa dormindo que é melhor... o cara que vai lá pra escola, mesmo que ele esteja quebrado e aquela coisa, vai fazendo devagarzinho, mas faz. O cara pode ficar até sentado, ver um aluno fazendo errado e corrigir. E olha, tem muito serviço dentro de uma escola pra fazer: você corrige um aluno, mas tem 30 outros que estão lá, às vezes fazendo errado, você não trabalha de ‘personal’, você trabalha com um monte de gente e cada um tem uma necessidade, uma dificuldade, uma vontade diferente... **tem que ter uma energia bruta pra conseguir dar conta de pelo menos um pouco disso daí... pelo menos sair de lá e falar ‘hoje eu dei uma aula bem dada’...** então aí... eu só falei algumas coisas, mas imagina, você ter um apoio político, ter um professor bem formado... precisava da colaboração da família, **mas isso seria ideal, mas eu já nem falo mais! Porque eu não gosto de falar de coisas que não dependem muito de mim,** entende? Porque eu vou falar de família pra quê? Tem a questão da infraestrutura que eu falo muito, mas a questão da política também... é a política que você faz dentro da escola (PC4, grifo nosso).*

Outra análise destacada dentro do eixo do “eu-profissional” se refere às descrições específicas sobre as práticas profissionais e as concepções e abordagens que fundamentam o trabalho desenvolvido com os alunos na escola. Mais uma vez, a compreensão vinculada ao *ecletismo* de perspectivas foi valorizado como elemento central na postura frente a legitimidade profissional da docência. Dentro desse encaminhamento e, tecendo uma análise frente à sua própria formação, a Professora Colaboradora 5 frisou que parte da competência profissional se faz no exercício de trabalhar com diferentes abordagens em suas aulas. A partir de uma crítica aos processos formativos, ela afirmou:

Eu acho que a gente tem que ter uma linha sabe? Se eu tivesse hoje estudando na universidade e eu lesse aquele livro do Coletivos de Autores eu falaria assim: ‘eu não vou dar aula!’. Elenor Kunz, que trabalha com essa coisa muito de visão aberta, no qual você vai ter algumas tomadas de decisões

coletivas... a gente está num mundo onde as pessoas não sabem tomar decisão sozinhas, imagina coletivamente! Isso é uma coisa que se aprende na escola, a tomada de decisão. Então, você não pode fazer assim... falta uma linha, porque dependendo do Estado e da universidade cada um fala pra ir pra um canto né? Eu não sei como está hoje, mas na minha época a gente sabe que quem saía formado da USP e eu vi isso muito claro quando eu fazia os cursos de Educação Física escolar lá, eles tinham uma linha que era muito diferente da nossa... brigavam, um não aceitava o outro... eles não se falavam... e aí quem faz essa fusão somos nós que estamos do dia a dia... o que é bom daqui? Então eu brinco, eu falo assim: ‘o que é bom daqui, o que é bom daqui e o que é bom daqui’... pega o bom de cada e você olha pra sua realidade e vê... Aí cada professor faz uma coisa, do mesmo jeito que na área pedagógica... elas dentro das salas de aula fazem o que elas querem... o que precisa é alfabetizar (PC5, grifo nosso).

Visão semelhante foi proposta pela Professora Colaboradora 6. Essa participante teceu uma análise sobre a proposta curricular do Estado de São Paulo, bem como com relação à outros documentos oficiais também. Em sua perspectiva, nenhum currículo ou proposição de documento institucional supre de forma específica as demandas e contingências presente na prática pedagógica. Todavia, através de uma conduta mais eclética é possível apropriar-se de diferentes fundamentações em prol do desenvolvimento de seu trabalho. Ainda, essa colaboradora admitiu que inicialmente apresentava dificuldades em assumir-se dentro de uma determinada tendência, o que não ocorre mais por conta de sua maturidade. Ela apontou:

A proposta é boa! Tem os seus buracos, tem! Não é 100%. Mas é criativa... PCN é bom? É... é ótimo? Não... tem os seus buracos... mas tem que ter também pessoas que consigam ver esses buracos pra tentar remedia-los, reforma-los, reconstruí-los... se você só pensa numa coisa só você vira muito linear... você diminui muito a sua atuação profissional... isso não é legal... não é legal... eu falo, eu assumo... antes eu não assumia, mas hoje eu assumo... tem aula minha que é um pouco desenvolvimentista? Sim! Mas, eu converso com meus alunos antes, eu explico: ‘olha, hoje a aula é um pouquinho mais puxada, a gente vai fazer, tem que aprender a fazer um pouco de coordenação’, mas na mesma aula que eu tenho esse tipo de atividade eu faço um pega-pegas lúdico antes sabe? Eu faço um pega-pegas contando historinha... pega-pegas espadinha... a bruxa má que pegou a princesa, sabe? Porque eu quebro um pouco... mas aí eu consigo entender o que eu estou fazendo... e também refletir... saio daqui às vezes chateada: ‘nossa, a aula não foi legal’... e o que eu falo é que você não pode se abater, não pode... não deu certo, mas na outra turma dá certo, em outro contexto dá certo... às vezes foi o dia... você tem que pensar assim... porque senão você pira (PC6).

O processo do “*eu-profissional*”, como vimos, apresenta a importância sublinhada aos aspectos pessoais que compõem e caracterizam a profissão. Por conta das instabilidades e dificuldades dos professores, isto é, os agentes do campo profissional responsáveis pela dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, esse processo culmina em perspectivas que se vinculam à instabilidade profissional, ao cansaço, às análises sobre o envelhecimento e

até mesmo dúvidas sobre o prosseguimento na carreira. Na perspectiva da profissionalização do ofício docente essas questões precisam ser consideradas e contextualizadas, eximindo-se de perspectivas ora extremamente idealistas e romantizadas, ora demasiadamente pessimistas ou em caráter de desinvestimento profissional.

Os professores colaboradores apresentaram em diversos momentos de suas narrativas visões que se vinculam à possibilidade de evasão da prática profissional ou ao cansaço excessivo advindo da atividade docente na Educação Física. Ganhou destaque ainda a preocupação com os aspectos vinculados ao envelhecimento e como esse processo inevitável pode afetar, de diversas formas, o trabalho docente, sobretudo com esse componente curricular. O fato de nossa amostra ser composta integralmente por professores com cargos efetivos deve ser considerado uma vez que esse aspecto foi salientado diversas vezes como um fator positivo, diferente de outros contextos, tal como as academias de ginástica, por exemplo, no qual a idade é por vezes um marcador social de exclusão ou demissão no trabalho.

Consideramos, à luz da análise estabelecida por Jackson (1992) que ao longo da carreira dos professores existe um processo de mudanças considerável. Segundo o autor, ganha-se experiência, aprende-se novas habilidades, ao passo em que se torna cada vez mais informado, paciente, sensato ou ainda cansado, cínico e preguiçoso, por exemplo. Muitas das mudanças advindas do trabalho são inevitáveis, à exemplo do envelhecimento que perpassa o transcorrer do tempo. Todavia, o desenvolvimento profissional, por outro lado, se relaciona com transformações que sejam desejáveis e positivas e que proporcionem o aumento nas habilidades e competências, assim como no poder, na força, na sabedoria, nas virtudes, na felicidade e assim por diante. Assim, o desenvolvimento dos professores pode acontecer apesar de aspectos inevitáveis, tais como o declínio do entusiasmo ou o aumento do desânimo, por exemplo (JACKSON, 1992).

Nessa perspectiva, os professores assinalaram que suas condutas são marcadas pela obrigação moral com seu ofício, à luz da análise estabelecida por Contreras (2002). Apesar disso, de alguma forma, eles sempre ‘flertar’ com a possibilidade de abrirem mão da carreira. Ao que nos parece, o horizonte da aposentadoria para alguns, ou da exoneração e mudança de atividade profissional para outros, é algo que perpassa a construção da identidade profissional dos professores. Muitas vezes, apesar de relatarem gostar de seu ofício, as condições adversas e as dificuldades provenientes da prática profissional subjaz uma contínua dinamização do questionamento sobre até quando permanecer na função de professor de Educação Física. Isso pode ser representado, por exemplo, pela fala da Professora Colaboradora 1:

A escola interfere na minha prática assim sabe, na minha aula. Hoje em dia, do jeito que está não penso em sair... já sofri muito com direção de escola, sofri muito com amigos profissionais aqui dentro, da área... sofrer significa assim, sei lá, não ter espaço aqui dentro para o meu trabalho! Entendeu? A direção na época que entrou o outro professor aqui comigo ele queria só ele se destacar, então a direção dava tudo pra ele, eu era coadjuvante... isso incomodava, incomodava... horário... montagem de horário... porque assim, eu venho de fora... aí tem que almoçar aqui... aí você chega de manhã, tem que trazer almoço para ficar até a tarde... não pode nem ir pra casa um pouquinho... então tudo isso já pegou bastante... hoje em dia do jeito que está em si eu não sairia... mas já pensei muitas vezes em desistir. O que me agrada aqui é a minha sala de aula, são os meus alunos (PC1).

Outro exemplo de estresse e possibilidade de desistência da prática profissional foi oferecido pela Professora Colaboradora 5. Nesse contexto, ela salienta o âmbito de cobranças que a permeava na época de sua prática na escola particular. A necessidade de justificar toda e qualquer ação, bem como as cobranças advindas da lógica da dinâmica de trabalho nessa instituição a fez repensar por diversas vezes seu papel. Para ela:

Então é assim, tinha dia que eu entrava na biblioteca que era num canto lá e chorava a tarde inteira, de estresse, de cobrança... até o dia que eu falei para o meu marido: 'chega, os meus problemas de escola vão ficar do portão pra fora', não vou levar pra minha casa, porque isso eu fui vendo colegas que acabaram casamentos, relacionamentos por conta disso... porque eu imagino que num banco, numa empresa também tem, você leva tudo, mas não dessa forma (...) tinha que explicar tudo sem gaguejar, justificar na hora... então isso acho que me trouxe um processo de reflexão muito grande, mesmo que eu não tivesse ciente disso... e muita aula né? É impossível falar que vai dar seis aulas de manhã e cinco a tarde, onze no total e que a tarde eu vou estar com o mesmo pique que de manhã (PC5).

De acordo com a Professora Colaboradora 6, essas dificuldades alicerçadas na prática profissional, especialmente do professor de Educação Física em redes públicas, deve ser contextualizada aos alunos em formação, bem como às pessoas que almejam inserir-se profissionalmente nesse campo de atuação. É preciso que se rompa com as possibilidades de idealização da prática profissional e se compreenda os condicionantes que interferem diretamente em seu desenvolvimento. Segundo essa participante:

*Muitos vem ser professor pra ter estabilidade financeira em um concurso futuro... **aí quando começa a ver que não é só isso que move um professor... que a vida de um docente é muito dura... é muito rotina, é muito dura... tem hora que você está contente com você, com a sua função, tem hora que você fica triste... então é muito cheio de altos e baixos**, então assim, eu tento fazer com que eles percebam isso... então quando eles veem que não é linear, muitos acabam indo embora, desistem (PC6, grifo nosso).*

O processo de envelhecimento, de acordo com alguns colaboradores, também interfere nessa possibilidade de cansaço proporcionado pela carreira. Esse foi o caso do relato da

Professora Colaboradora 5: “se você me perguntar se hoje eu faria essa faculdade, eu acho que não! Com a idade que eu estou, com a escola do jeito que está, com o país desse jeito... são vinte e três anos já! E eu comecei muito cedo... muito cedo!” (PC5). Essa mesma entrevista ainda reforçou essa sua visão:

A gente cansa, a gente envelhece... então o pique que a gente tem hoje eu não sei se eu aguentaria dar tantas aulas... igual aquele professor que dá 40 aulas na semana... eu acho que eu aguentaria se eu tivesse sentada ali e jogasse a bola pra eles, aí é fácil... mas não de dar aula... não de dar aula... então eu acho que essas são mais as dificuldades mesmo (PC5).

Curiosamente, essa perspectiva de aventar a possibilidade de desistência da carreira ou de compreensão do cansaço provocado pelo envelhecimento não foi apenas destacado pelos colaboradores com mais tempo de profissão. A Professora Colaboradora 6, por exemplo, mesmo sendo uma das mais novas e motivadas da amostra pesquisada, em diversos momentos de sua fala ponderou sobre até quando ficará na carreira docente. Ela destacou:

Eu não sei até quando eu vou ficar... o Estado é muito duro... eu não sei até quando eu aguento ser assim, mas é recompensante, é muito gostoso quando você vai embora pra casa e você sabe que fez uma aula e a aula deu certo... mas a aula deu certo não porque a atividade foi feita exemplarmente, porque o aluno conseguiu arremessar longe... não! Tem seus objetivos, tem os objetivos, mas é recompensante porque eu sei que o meu aluno aprendeu... eu sei que o meu aluno vai poder desenvolver isso fora da vida dele e que eu sei que ele conseguiu entender... então isso pra mim é o mais importante (PC6).

Em outro momento de sua fala, a Professora Colaboradora 6 ainda reforçou essa perspectiva de desistência da carreira e de seu concurso público por conta das dificuldades. A alta carga burocrática da escola, o cansaço proveniente das atividades desenvolvidas, o desgaste nas relações, entre outras coisas, são fatores intervenientes consideráveis que pesam e tencionam a possibilidade de abrir mão da carreira construída ao longo do tempo. Para ela:

*A escola tem hora que é muito pesada, você se sente mal, se sente contaminado pelo clima ruim... às vezes é muito burocrático! Muito burocrático! Muito pai em cima, muito supervisão... a Secretaria de Educação primeiro vai na DE¹⁰⁴... A DE solta na diretora... a diretora solta na professora... e a professora solta no aluno... é efeito dominó. Então, por isso eu acho que você tem que realmente gostar! **Eu não sei, assim... eu não sei quanto tempo eu aguento como professora... eu gosto do que eu faço! Mas o desgaste é muito grande, é muito grande! Mas enquanto eu puder fazer, eu vou fazer! Se não der pra fazer, eu prefiro afastar, sair e deixar o lugar pra alguém... faço outra coisa da vida, deixo o lugar pra quem realmente quer fazer, quer trabalhar! Dinheiro pesa? Também pesa, mas a gente tem que ter primeiro a realização profissional...** é estar aqui doente e falar: ‘eu não vou embora porque eu falei para os meus alunos que a gente ia fazer uma caminhada, mas eu tenho que acertar coisas, preciso explicar antes, preciso estar aqui’... tem*

¹⁰⁴ DE: Diretoria de Ensino.

que gostar. Independente disso, é gostar mesmo do que faz e não se abater, porque tem hora que o 'bicho pega' (PC6, grifo nosso).

Com base nas presunções apresentadas pelos professores colaboradores, podemos inferir que o “*eu-profissional*” é composto por uma forte conotação com a responsabilidade advinda do trabalho. Essa perspectiva reforça o apontamento vinculado ao comprometimento e à postura ética profissional que fundamenta a profissionalização do ofício docente. Entretanto, ela está galgada em diversas tensões advindas do campo profissional que fazem com que os participantes, eventualmente, tenham representações ligadas à possível desistência da carreira, cansaço e desinvestimento profissional. É no bojo dessas concepções de investimento e desinvestimento na carreira que a prática pedagógica vai se constituindo com o passar do tempo.

Dentro do contexto denominado de “*nós-profissionais*”, procuramos incluir de que forma as representações ligadas à coletividade que representa o grupo ocupacional composto pelos professores de Educação Física pode viabilizar formas de se desenvolver a perspectiva da profissionalização. Nesse encaminhamento, segundo os colaboradores, parte das análises deve recair não nas ações de um ou outro docente em específico, mas no quadro da composição desse grupo de trabalhadores que, inseridos no campo profissional, estabelecem relações de luta e de disputas entre si e também com os demais agentes.

Nesse sentido, a legitimidade dos professores de Educação Física está permeada pelas ações de compreensão do coletivo docente como fator preponderante para a valorização dessa área como um todo. Esse sentido de união esteve presente, por exemplo, no trecho assinalado pela Professora Colaboradora 5, no qual ela tece uma crítica ao papel do Conselho da Educação Física. Para ela: “*Mas eu acho que a gente precisava primeiro se unir porque o CREF... a gente tem um Conselho, mas que no caso não vale nada... não une... você lê aquela revistinha e tem vontade de chorar né? Porque é só fiscalização, fiscalização, fiscalização... eu não quero fiscal*”.

Esse senso de colaboração é fundamental uma vez que, como temos reforçado, a profissionalização do ofício docente se apresenta como um empreendimento alicerçado na coletividade. Apesar da cultura escolar tender muitas vezes para o âmbito do individualismo (HARGREAVES; FULLAN, 2012), em suma, é preciso buscar por culturas colaborativas que permitam um diálogo mais sólido com agentes de outros campos.

A análise estabelecida pelas narrativas dos colaboradores nos mostrou que o desenvolvimento do “*nós-profissionais*” perpassa o fortalecimento da relação entre universidade (campo acadêmico) e escola (campo educativo) por meio processos e práticas advindas do campo profissional. Ao se eximir de parte significativa da compreensão de

coletividade necessária à profissionalização do ofício dos professores o contexto formativo interrompe o fortalecimento da profissão docente através da cultura colaborativa.

Esse processo, como vimos, se apresenta como uma via de mão dupla, isto é, uma relação sinérgica tanto entre os agentes do campo acadêmico, quanto os do campo profissional. Com relação à essa ponderação, a Professora Colaboradora 5, por exemplo, ilustrou que o distanciamento entre universidade e escola é representado também pelo pouco interesse em atividades propostas aos professores das escolas. Para ela:

Eu acho que tem uma distância muito grande e eu não culpo só a universidade. Será que a gente que está na escola pública também foi lá cobrar? O ano passado teve uma atividade na faculdade e a diretora perguntou quem iria. Só eu fui! Três dias pra assistir trabalho de professores magníficos da rede... lá dentro do auditório da medicina... ar condicionado... ninguém quis... era fora do horário de trabalho, era o dia inteiro... eu falei que não tinha aula, mas eu fui! Essa mentalidade também do conformismo eu acho que tira muita gente da sala de aula (PC5).

Evidentemente, existem muitas variáveis assinaladas nessa perspectiva do conformismo que assola parte dos profissionais da área da Educação, inclusive fugindo da alçada da análise desse trabalho. Todavia, a perspectiva de ‘tensão permanente’ proveniente da relação entre formação e prática profissional inviabiliza que a coletividade necessária para a profissionalização seja extremamente frágil e pouco efetiva. A Professora Colaboradora 6, por sua vez, trouxe em sua análise uma crítica ainda mais severa ao papel da universidade nesse cenário. Segundo essa participante:

*Eu acho que a gente tem que fazer, desenvolver estudos, pesquisas e não condenar quem está do outro lado da corda... porque eu já li muitos trabalhos que falam que o professor é isso, isso e isso... criticando. Os professores, antes deles serem pesquisadores, eles são humanos... e eles são educadores (...). A nossa contribuição é muito grande porque ela vai ficar na vida das crianças, dos filhos delas, dos netos e assim por diante, das gerações... então, a gente tem que realmente ter consciência do que faz. Na universidade os professores são bons? Sim, são! São preparados? Os meus eram extremamente preparados... sabiam o que faziam, sabiam o que falavam... **mas, eu acho que eles devem tentar fazer uma reflexão um pouco mais da prática de uma forma menos caluniosa...** igual, tem muitos motivos que levam um professor hoje a não querer dar aula... **não ficar só colocando o dedo na ferida...** o salário pega, pesa! Mas não é por isso que eu vou ficar lá na escola particular dando uma aula melhor que aqui. Quando eu cheguei aqui me falaram pra pegar a escola toda e eu falei que pegava, porque a gente faz o que a gente pode. Tem que levar os dois lados. Eu sei que conciliar é difícil, mas a gente precisa trazer mais esse lado prático... isso no acadêmico... às vezes eu acho que assim, desenvolver mais atividades com os professores (PC6, grifo nosso).*

Outro problema representado pelo “*nós-profissionais*” esteve relacionado com a falta de postura profissional advinda de muitos docentes de forma que elas afetam consideravelmente o desenvolvimento do trabalho de todos os docentes de Educação Física que representam esse

grupo ocupacional como um todo. Em suma, problemas nas condutas profissionais não depõem apenas contra o trabalhador em si, mas afetam de algumas maneiras, os demais membros dessa mesma coletividade. Um exemplo de crítica a esse respeito, particularmente vinculado à acomodação de certos professores, foi assinalado pela Professora Colaboradora 6:

*Tem muito professor que tá acomodado... acomodado... desenvolve atividade por desenvolver... já fala que acordou de mau humor sabe? Você até pode acordar de mau humor... tem dia que você não tá bem... você também tem problemas, então assim, vamos contar isso... porque as crianças sentem! Saber entender isso de um modo geral é muito importante... **e os professores deixarem de ser acomodados e lutar pela sua área...** isso eu acho que falta muito, eu vejo isso dentro do Estado de São Paulo... porque a gente fala muito “ah, por que não tem material”, mas: “filho, o que você fez, se você é o primeiro a dar rola bola e depois vai condenar a proposta de São Paulo?” (PC6, grifo nosso).*

Nesse mesmo aspecto, a Professora Colaboradora 1 também frisou que tal perspectiva de abandono profissional não pode ser endereçada apenas aos docentes que estão na fase final da carreira. De fato, o fenômeno atual sinalizado por alguns autores tem apontado para o desinvestimento precoce da prática pedagógica vinculado à Educação Física (GONZÁLEZ et al., 2013; FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012; PORATH et al., 2011; BRACHT, 2010; MACHADO et al., 2010). Nesse sentido, essa participante frisou:

*Tem muita gente formada ainda na década de 70 e 80 dando aula, porque se aposenta muito tarde... que não se reciclou, não se aprimorou... e fica naquela visãozinha lá. E o que me dá mais medo né... **tem gente nova chegando que segue o mesmo caminho... será que não vai parar nunca isso?** Eu tenho um aluno mesmo, que pegou minhas aulas a tarde... ele foi estagiário meu aí e ele dava as atividades, jogava junto com os alunos, deslocou o ombro trombando com eles... que aula que é essa? Não sei, ele acabou de se formar entendeu? Então, será que ele vai mudar? É muito estranho né... então não sei... a gente fala dos antigos porque não aprendeu assim... mas será que os novos aprenderam assim? Sei lá, não sei responder pra você... a maioria é assim... tem uma amiga minha que fala que só conhece dois professores que usam o currículo, eu e um outro... o resto não usa né? (PC1, grifo nosso).*

Na perspectiva da profissionalização, o comprometimento com o trabalho deve ser concebido de forma muito mais arrojada e robusta. O não desempenho das atividades profissionais, embora extremamente dificultoso de ser avaliado uma vez que as redes públicas são muito grandes e abarcam uma diversidade considerável de docentes, deve ser concebido como uma atitude que se distancia da visão profissional. Somado a esse entrave tem-se as seguridades propostas pelos regimes profissionais de estabilidade no funcionalismo público, fundamentais por uma série de razões, mas que eventualmente atravancam parte da possibilidade desenvolvimento da profissão. Em suma, visões distorcidas acerca do papel social

da Educação Física e o desinvestimento com a própria prática pedagógica são ingredientes pouco assertivos para compreensões mais consolidadas sobre o trabalho docente.

Uma última consideração vinculada à concepção do “*nós-profissionais*” se remeteu às análises dos colaboradores sobre alguns aspectos positivos advindos da prática profissional da docência da Educação Física. Em nossa visão, o elo em comum das diferentes narrativas se articula às interações humanas fortemente presentes nos processos de ensino e aprendizagem, levando à tona uma série de aspectos complexos como as relações de poder, da afetividade e da ética (TARDIF; LESSARD, 2014; 1999). Essa perspectiva se aproxima da aceção de coletividade e de composição de um mesmo grupo ocupacional, pois agrega à representação social da docência na Educação Física as marcas da interação humana presente nesse coletivo profissional. Um exemplo de fala que ilustra esse aspecto foi fornecido pela Professora Colaboradora 3:

A gente é muito querido pelos alunos [risos]... eu gosto disso. No [ensino] fundamental também, mas é que no infantil a afetividade é mais forte né? Mas a gente é muito querido pelas crianças assim... você percebe a empolgação deles quando você chega na sala e então isso é gratificante né? E é gratificante você ver o desenvolvimento da criança ao longo do ano... uma criança que não fazia e aí começa a fazer e isso é bem legal (...) porque como eu gosto de lidar com crianças, eu gosto de ter essa reciprocidade, essa troca é legal... é mais uma coisa pessoal do que da profissão em si... porque a profissão em si a gente sabe das todas as dificuldades que tem e que... mas eu penso assim... trabalho é trabalho e qualquer trabalho tem dificuldade e ponto. Não adianta ficar reclamando, tem que procurar fazer o melhor... se tiver insatisfeita vou fazer outra coisa, não vou ficar reclamando a vida inteira aqui (PC3).

Essa mesma representação da interação proporcionada pela docência foi foco de análise da Professora Colaboradora 5. Pra ela: “*eu acho que é reconhecimento... eu acho que a gente é reconhecida pelo aluno, pela família... quando a gente encontra... eu tenho alunos que já têm filhos, tenho alunos que são professores de Educação Física... eu acho que é o reconhecimento viu*” (PC5). O reconhecimento permite com que se vislumbre possibilidades de valorização profissional e, embora deva estar agregado à outras perspectivas, tem sua importância. Ainda nesse direcionamento, as relações estabelecidas permitem com que se construam proximidades o que, de acordo com o Professor Colaborador 4 representam um importante aspecto de interação propiciado pela docência. Para esse colaborador:

Eu acho que a Educação Física ainda é pra mim... não sei se eu vou continuar assim... mas ainda é aquela comunicação com aquele meu espírito livre... aquela questão do campo, da brincadeira, do sorriso, entende? A Educação Física, cada vez eu vejo como uma possibilidade de ajudar as crianças a resgatar uma coisa que está se perdendo muito hoje em dia, que é justamente esse distanciamento da atividade física, da natureza, do prazer do movimento

sabe? (...). E aí não é só ser Educação Física, pode ser qualquer professor... mas eu acho que o de Educação Física é especial justo por causa dessa proximidade (PC4).

Esse foi exatamente o mesmo encaminhamento dado pela Professora Colaboradora 6 ao destacar a importância da Educação Física e os aspectos positivos presentes no ensino desse componente curricular no interior da escola. Por se tratar de um componente curricular diferenciado e que desperta o interesse de parte significativa dos alunos, saber desempenhar o trabalho docente significa desenvolver formas assertivas que sejam agregadas aos pressupostos escolarizados. Isso não pode depender apenas do comprometimento individual, mas deve ser um objetivo da coletividade. Segundo essa professora:

Lidar com as pessoas... é saber que assim, é uma matéria que os alunos por si só gostam... dificilmente um aluno vai falar que não gosta de Educação Física. E por ser uma matéria, uma disciplina, um conteúdo, um conhecimento muito 'plástico', então eu consigo numa aula abordar muitas questões... depois que eu vim do congresso no Paraná eu penso o aluno como pessoa... como futuro cidadão... quando estamos na escola a gente tem, você pode perguntar pra qualquer professor: 'qual a sua função dentro da escola'... eles vão falar: 'é formar futuros cidadãos'... mas, às vezes a fala não condiz com a prática... então eu tento ao máximo valorizar isso deles... eu tento... escola de aluno grande, não guarda nome de aluno... você é conhecido pelo seu número: 1, 2, 3, 4, 5, 6... 'cadê o 10? Ah, matou aula? Falta!'... eu chamo pelo nome... eu faço questão de chamar todos pelo nome... eu faço questão de conhecer os pais (...) então eu tento cuidar deles... tento cumprir a minha função não só como professora, mas como pessoa (PC6).

Em suma, a legitimidade do “*nós-profissionais*” é composta por uma série de aspectos bastante complexos. Temos como hipótese uma consideração que gostaríamos de explorar. Em áreas mais consolidadas, tais como profissões mais reconhecidas, erros ou problemas profissionais que usualmente acontecem conseguem de forma geral não prejudicar o andamento da própria profissão como um todo. Um médico que quebra seu decoro, por exemplo, deverá ter sua imagem manchada e poderá até mesmo responder judicialmente pelos crimes cometidos, mas dificilmente prejudicará o fortalecimento de todo o grupo ocupacional composto pelo campo da medicina.

Todavia, em campos onde há mais fragilidade no fortalecimento do trabalho na perspectiva da profissionalização, como é o caso da docência na Educação Física escolar, erros ou desinvestimentos que culminem em práticas profissionais pouco comprometidas acabam por afetar e prejudicar de forma mais densa o desenvolvimento da própria área como um todo. Em uma escola que existam dois professores de EF, por exemplo, um extremamente comprometido com seu trabalho e outro em um processo de abandono de sua carreira fortemente estabelecido pode gerar a dúvida entre qual deve ser postura mais adequada. Quanto mais posturas

descomprometidas em uma área já pouco valorizada como a EF, maior será seu processo de desvalorização social. Por isso, todas essas questões compõem um processo de coletividade que é prioritário à cada profissional engajado em seu trabalho mas, fundamentalmente, base para a própria sobrevivência da Educação Física no interior do campo profissional.

Finalmente, temos como último foco de análise a perspectiva que denominamos de “*eles-profissionais*”. Dentro desse eixo objetivamos compreender a visão de terceiros sobre a Educação Física considerando as opiniões advindas das entrevistas com os colaboradores. Desvalorização das condições de trabalho, aspectos políticos que prejudicam seu desenvolvimento, bem como sua própria desvalorização social tangenciam a visão de grupos externos que prejudicam ou até inviabilizam a concretização do processo de profissionalização. Nessa subcategoria agregamos as falas dos colaboradores que analisaram de que forma os grupos compostos por agentes externos compreendem esse campo de atuação e em que medida isso afeta o desenvolvimento do trabalho docente.

A perspectiva mais evidente dessa questão envolve as questões vinculadas às condições de trabalho. Especificamente, foi abordado os aspectos de salários e condições financeiras, bem como as dificuldades oriundas da falta de materiais e de infraestrutura. Elas refletem boa parte de como certos agentes externos, especialmente os advindos do campo político, desvalorizam a consolidação efetiva da Educação Física e dirimem a possibilidade de profissionalização. Uma fala representativa sobre isso foi proposta pela Professora Colaboradora 1:

Então, acho que a gente teria muito o que melhorar, principalmente salário... condição de trabalho quem faz pra mim é a escola... se eu tivesse em outro local acho que as condições não seriam as mesmas... mas acho que faz diferença né, mesmo porque eu fico muito tempo com alunos... então eu acho que precisaria ser aplicada aquela lei do piso né... tanto por aluno quanto pra preparar aula... porque eu preparo aula em casa né? Eu corrijo prova em casa... isso precisa melhorar... precisa melhorar as condições de trabalho, salário... eles dão pouca chance da gente aumentar os salários né... o plano de carreira do Estado é muito ruim né... a cada cinco anos é um quinquênio, a cada cinco anos você pode dar 300 horas de curso. Então não adianta você fazer mil cursos, só vai contar 300 horas em cinco anos. E dá 5% de aumento no salário só... tem a prova do mérito também... você tem que fazer uma prova para saber se você é capaz de ter aumento... se você não passar você não ganha aumento... não é um estímulo né? Quem quer ser professor hoje em dia? Ninguém... pouca gente... Da minha sala mesmo na faculdade, poucos seguiram... e isso já fazem dez anos... hoje em dia deve estar pior ainda (PC1).

Nesse trecho retirado da entrevista com a PC1 fica claro como que as condições de trabalho preconizadas pelo Estado não são as mais adequadas de acordo com essa colaboradora. Apesar de haver uma estruturação regulamentada, o salário e as possibilidades de progressão não se encontram dentro daquilo que se compreende como necessidade proveniente da

importância que a docência representa socialmente. Isso foi alvo de análise da Professora Colaboradora 5, que também considerou:

Vou começar com o que é difícil: acho a remuneração baixa, muito baixa... hoje, se eu vivesse sozinha... se eu não fosse casada, não dependesse do meu marido e vivesse só com o meu salário, eu não poderia pagar onde eu moro, não poderia ter meu carro, minha filha não poderia estar estudando onde está... eu não poderia ter meu plano de saúde, enfim... então a remuneração... Claro que eu estou dando menos aulas, se eu tivesse dando mais aulas, mas enfim... mesmo assim, baixa! Mesmo tendo mestrado, eu e a pessoa que só se formou na graduação na faculdade particular 'x' teríamos iguais, talvez um pouquinho diferente. Estrutura das escolas... a questão estrutural da instituição escolar pública... espaços pra aula... materiais pra aula... número de alunos em sala de aula e gente ainda achando que a gente só faz brincadeira que só vai brincar... a população docente e discente... então eu acho que eles ainda têm uma visão muito distorcida da escola (PC5).

Outro ponto bastante debatido por parte dos professores colaboradores, além das condições salariais e de infraestrutura que, de certa forma, afligem o grupo ocupacional formado pelos docentes de todos os componentes curriculares, sobretudo na educação básica, foi a questão da desvalorização social da Educação Física. Esses aspectos representam questões mais específicas desse componente curricular, tal como sua representatividade social, baixo *status*, reconhecimento e importância. Dessa forma, a visão externa à área, ou seja, a compreensão do “*eles-profissionais*” que o poder público, a população leiga e mesmo outros agentes dentro da escola (pares de outras disciplinas, equipes gestoras, etc.) apresentada com relação à essa área é ainda bastante depreciativa ou, no melhor das hipóteses, ainda muito incompreendida.

A questão das desvalorização social da Educação Física foi exaustivamente abordada pelos colaboradores ao longo de todo o processo de entrevista por meio da trajetória de vida. Em seu conjunto, essas críticas tangenciam comparações com outros componentes curriculares que refletem a desvalorização da área, as incompreensões que se tem no cotidiano escolar sobre a EF e até mesmo o baixo poder decisório e a pouca representatividade dos docentes nessa disciplina na escola. Como destacou a Professora Colaboradora 5: “*mas a visão da população em geral é que a Educação Física é só brincadeira: ‘ah, você trabalha?’, aquela coisa de só dar aula de Educação Física, falta de respeito com professor, com funcionário, enfim*” (PC5). A fala da Professora Colaboradora 1 também ilustra essa questão:

*Acho que a falta de reconhecimento da disciplina... **porque muita gente fala que Educação Física não é importante... ainda ouço isso...** a própria fala de aluno e de professor ‘ficou de recuperação até de Educação Física’, já demonstra isso... artes e Educação Física... esses dias na reunião um pai falou para a professora de artes que tinha muita lição de artes, que artes não é importante... então se tivesse muita lição de matemática tudo bem, mas de*

artes que tem muita lição e não é importante... tem também essa cultura ainda... de não ser importante. E incomoda né? Porque é uma área de conhecimento e tem muito a acrescentar... é a única disciplina, pra mim, que eu conheço o aluno no movimento, porque o resto ele está sentado na carteira, entendeu? Então, a liderança dele numa atividade, a briga que ele tem com o outro, a competição que ele tem com o outro... é só na prática que eu vejo... e eles precisam dessa vivência, então eu acho que é uma área importante... eu acho que ainda faz falta... e eu acho que muito se deve à isso aos maus profissionais na área (PC1).

Consideramos as representações apresentadas pela PC1 emblemáticas à medida que ilustram, de um lado, a desvalorização social de conteúdos tais como artes e Educação Física, os quais, por exemplo, não são avaliados em instrumentos de larga escala. De outro lado, ela justificou a importância dessa disciplina na escola reconhecendo que a postura pouco profissional de alguns agentes tende a se tornar um empecilho ao desenvolvimento de seu *status* social. Dentro do campo profissional, essas ações exigem lutas e disputas dos diferentes agentes que o constitui. Parte dessas considerações foi apresentada pela Professora Colaboradora 3:

*Ah, eu acho que primeiro a gente tem que conseguir... **já está tendo uma luta muito grande pra gente legitimar mais a Educação Física** enquanto uma área de conhecimento... ela ainda é vista como uma disciplina em que as crianças só vão se movimentar... não que não seja o objetivo também né? Mas só vão ter um tempo mais de descontração? Não! Ela é responsável por uma área de conhecimento e a gente ainda tem que lutar pra que isso se legitime mais, acho que ainda tem dificuldade nesse sentido... tem lugares que são melhores, tem lugares que são piores, mas a gente precisa ainda lutar mais com isso e **pra isso o próprio professor tem que valorizar o que faz** né? Não adianta também querer lutar por alguma coisa, mas não fazer o mínimo né? Tem que partir dos próprios professores, como eu disse: trabalho é trabalho, então a gente tem que lutar pra melhorar onde a gente está... e não só reclamar, em termos de materiais, estrutura, tudo isso **a gente só vai conquistando se a gente mostrar um bom trabalho também...** não adianta eu só reclamar e querer um monte de coisa, mas as pessoas olham pra mim e falam que eu não faço nada, vou querer isso pra quê? Então eu acho que o próprio professor tem que mudar um pouco o pensamento (PC3, grifo nosso).*

Essa mesma entrevistada admitiu que parte de suas representações advém de seus idealismos enquanto professora, bem como por conta de seu pouco tempo de prática profissional. Nesse sentido, a PC3 advertiu:

Talvez eu fale isso ainda porque eu sou nova, porque eu estou no começo né? Porque você conversa com os professores mais velhos e eles têm muito de falar dessa forma né? Mas, eu acho que pra mudar a Educação Física, e não só a Educação Física, mas ser professor em si, os próprios professores tem que mudar um pouco a cabeça... claro que tem coisas que fogem totalmente do nosso esforço, a gente também não tem que jogar tudo em cima do professor, de forma alguma! Questões políticas, financeiras que aí não tem como a gente controlar... mas não adianta também só reclamar, tem que mudar um pouco a cabeça... e ir atrás das coisas e tentar fazer o melhor! É

isso! Dentro das condições, tentar fazer o melhor... meio utópico né? Mas eu ainda penso nisso (PC3).

O Professor Colaborador 4 também apresentou uma visão crítica com relação à valorização social da Educação Física na escola. Ele problematizou a importância de se trabalhar de forma coletiva na compreensão de valorização da docência e também questionou o papel do Conselho da área nesse cenário. Para ele:

*É tanta coisa! Primeiro, uma coisa que eu tenho certeza é que **o professor sozinho não vai dar conta de sanar todos os problemas da Educação Física...** eu acho que as pessoas estão querendo primeiro resolver os seus problemas do que os problemas da Educação Física, certo? Acho que tem muita gente fazendo propaganda do que fazer ou não fazer, mas estão se preocupando só com eles, por exemplo, o CREF, vai ajudar a Educação Física? Mas estão mais preocupados com os problemas da Educação Física na escola ou com os problemas dele como instituição? O governo que vem lá com essa abordagem, será que está com essa ideia mesmo ou é outra coisa? **Acho que a primeira coisa pra melhorar a Educação Física é perguntar pro pessoal que está lá dentro: ‘o que vocês precisam?’** (PC4, grifo nosso).*

Finalmente, a Professora Colaboradora 6 assim como os demais, reconheceu as visões depreciativas que subvertem as representações vinculadas à Educação Física proporcionadas pelas perspectivas de terceiros, agentes fora desse campo específico. Ao comentar sobre a cultura escolar essa colaboradora frisou: “*A gente tem uma cultura na escola de que professor de Educação Física não tem voz, não tem vez. Nunca ninguém perguntou sobre o que eu faço desde que eu entrei nessa escola. É como se fosse uma matéria inexistente. As pessoas não entendem que a gente tem conteúdo*” (PC6). Dentro desse mesmo quadro de análise, essa mesma participante considerou:

Quando tem formatura eu não sou reconhecida como professora da escola, eu não posso sentar na mesa pra entregar o canudo aos meus alunos... quando eu vou pra formatura ou eu abono, ou eu arco com a falta pra assistir junto com os pais, como se eu fosse pai de aluno. Eu cheguei a pedir pra minha coordenadora, foi uma coisa besta, mas questionei se elas sabiam o que eu fazia na quadra. Aí pedi um horário de reunião só pra explicar. A outra professora de Educação Física tinha mais aulas do que eu... ela não gostou porque ela era ‘rola bola’. Então tá bom, um ATPC por mês, meia hora, 15 minutos pra cada uma falar sobre Educação Física... eu tinha 15 minutos e montava aula, slides... falava que eu trabalhei isso, isso e isso, tirava foto... falava: ‘olha, os alunos produziram isso, aquilo e aquilo outro’. E eu aprendi na minha pós que eu fiz da parte prática pra dar uma amostra pra você mostrar o que você sabe... então tá bom... os alunos... eu trabalhei o corpo humano, tiveram brincadeiras, depois eu fui na sala de aula, eles desenharam, pintaram... eu explicava o que era um estômago... e eu desenhava o estômago com as crianças... e eles iam lá, desenhavam... perguntava pra que ser o intestino, pra que serve o cérebro e fui fazendo... esses desenhos eu recolhi... agora o que eu quero fazer? Vou pegar eles e vou colar num papel pardo e vou fazer uma exposição da produção dos alunos, porque o que acontece, porque aí a escola vê ‘nossa, você fez isso, olha que legal!’ (PC6).

O relato apresentado pela PC6 é bastante interessante e demonstra uma série de ações utilizadas por essa docente em prol da legitimidade social da Educação Física na escola. Essas representações fazem parte da luta estabelecida no interior do campo educativo para buscar consolidar a EF frente aos demais agentes que instituem a cultura escolar. Nessas iniciativas torna-se claro que além de ter que se comprometer com todas as ações didáticas necessárias, essa colaboradora ainda tem que constantemente provar o que faz. Essa conduta assemelha-se à uma expiação no sentido de demonstrar que ela precisa validar o seu trabalho aos olhos de terceiros para que se possa transformar a cultura cristalizada com relação a EF na escola. Com efeito, a consolidação da prática profissional do *“eles-profissionais”* perpassa a transformação do paradigma que aprisiona esse componente curricular dentro de sentidos e significados muito limitados aos olhos dos demais agentes exteriores ao campo. Ressignificar essas concepções é razão *sine qua non* para a transformação efetiva da Educação Física escolar e deve caminhar juntamente com as perspectivas do *“eu-profissional”* e do *“nós-profissionais”*.

9. CONFRONTANDO A REALIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No capítulo final de nosso trabalho objetivamos analisar algumas relações entre o contexto da formação profissional em Educação Física a partir dos discursos dos professores formadores, agentes do campo acadêmico, e os discursos e práticas dos professores colaboradores, agentes do campo profissional (educativo). Essa iniciativa surgiu da necessidade de apresentarmos, ainda que em linhas gerais, algumas relações existentes entre as duas etapas de dados da pesquisa pois, embora articuladas, consideramos que os procedimentos oriundos dos dados das entrevistas com os participantes denominados de formadores apresentavam poucas relações efetivas com os dados da etapa de aprofundado do estudo com os docentes colaboradores.

Dessa forma, não temos como intenção realizar uma grande comparação e inter-relação entre os dados oriundos desses dois contextos. Tem-se, de fato, a busca pela construção de algumas relações existentes entre os resultados e discussões do trabalho que nos permitam compreender alguns processos advindos do campo da formação de professores de Educação Física e suas implicações para a prática profissional. Sendo assim, buscamos propor algumas perspectivas que elucidam determinadas possibilidades de transformação ou de alteração do contexto ora vigente. Trata-se de um empreendimento em caráter *analítico* com relação aos dados coletados e discutidos no trabalho e também *propositivo* no sentido de sugerir alguns possíveis desdobramentos para o processo.

De modo geral, com base nas análises empreendidas, podemos compreender que a formação de professores de Educação Física, resguardadas as devidas exceções, tem tido dificuldade na constituição da profissionalidade docente e no fomento de processos formativos mais articulados com a realidade da prática profissional, apesar das iniciativas e das possibilidades apresentadas ao longo desse trabalho. Não temos como intenção realizar uma análise que desvirtue ou desarticule a concepção dicotômica de *'teoria e prática'*, alvo de intensa produção e debate científico no campo acadêmico. Trata-se na verdade da compreensão sobre como esses dois campos, de acordo com alguns postulados baseados na visão de Pierre Bourdieu, tem agido em prol do contexto da formação de professores de Educação Física.

Com base nessa perspectiva podemos inferir que a estrutura presente no interior do campo acadêmico, por valorizar mais a lógica e as práticas discursivas, tem se distanciado de forma proeminente do campo da prática profissional. Essa assertiva nos leva à considerar que

é necessário uma articulação maior entre ambos os campos, de modo que a formação de professores possa estar mais articulada com as restrições, constrangimentos, contingências e imprevisibilidades presentes na prática profissional e no trabalho docente. No entanto, consideramos que o debate frente à essa aproximação, apesar de existente, precisa ser mais desenvolvido, o que nos leva a tecer algumas considerações que possam, de alguma forma, contribuir com essa perspectiva de articulação e relação efetiva.

Assim como preconizamos em outros momentos do trabalho, temos como proposição a compreensão da ideia de “*campo profissional*”. Baseado nas perspectivas sociológicas apresentadas, em nossa visão, consideramos que o campo profissional deve ser entendido como espaço de forças e lugar de lutas e disputas de diversos agentes nele inserido os quais, por sua vez, contam com diferentes conjuntos de capitais construídos social e historicamente. Em seu interior estão presentes o agrupamento de diferentes conjuntos ocupacionais baseados em atribuições particulares, relações de poderes próprias, delimitação de campos intervenção e regulamentações específicas, tendo como finalidade a fundamentação de uma determinada área de atuação e a prestação de serviços para a sociedade. As diferentes profissões e ofícios tornam-se, nessa visão sociológica, subcampos dentro do campo profissional. Assim, temos o subcampo profissional da medicina, do direito, da enfermagem, da arquitetura, da engenharia, da Educação Física, entre inúmeros outros. A dinamicidade com que se relacionam entre si e com os demais membros das sociedades, bem como os diferentes processos de prestígio e reconhecimento que gozam entre si, variam de acordo com inúmeros fatores provenientes das lutas e disputas sociais à eles relacionadas.

A competição presente no campo profissional, bem como as relações e interações existentes são dadas de forma hierárquica de acordo com o lugar de cada agente em sua estrutura, bem como segundo as dinâmicas interativas de cada subcampo existente. Dessa forma, consideramos que a sustentação ecológica do campo profissional e, mais especificamente, do subcampo profissional educativo escolarizado requer que sejam ressignificados os enlaces hierárquicos que o rege, em especial no que corresponde à representação simbólica que os agentes do campo acadêmico (fundamentalmente os formadores e pesquisadores) e os agentes do campo político (fazedores de leis, legisladores, poder executivo, etc.) possuem em detrimento aos seus agentes (particularmente os professores responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem).

Nossa hipótese é que novas compreensões sobre a prática profissional, bem como sua valorização como *lócus* produtor de saberes pode contribuir para com a transformação na lógica que rege o campo profissional, rompendo com as estruturas que o delimita e interfere em seu

desenvolvimento. Assim, buscamos que se permita haver o empoderamento dos agentes do subcampo educativo, os professores, historicamente desvalorizados nessa estruturação.

Portanto, o campo profissional relacionado ao ensino escolarizado, a nosso ver, é a representação da relação existente entre o subcampo acadêmico, notadamente vinculado à formação profissional, e o subcampo educativo, relacionado à prática pedagógica dos professores dentro do contexto escolar. É na interseção desses dois contextos sociais que o campo profissional se solidifica como espaço de transformação ou de manutenção do *modus operandi* vigente. Em sua constituição, a formação de professores ganha grande relevo pois permite com que se desenvolva profundas alterações na lógica e no funcionamento do campo profissional por meio dos processos educativos vinculados à diferentes estruturas de socialização e constituição da profissionalidade de seus agentes. Isso nos permite considerar, à esteira das análises de Nóvoa (2017; 1999a; 1999b; 1995) e de Marcelo García (1999) que a formação é parte integrante e muito representativa da profissão como um todo.

Eis, ao nosso ver, uma das principais importâncias da compreensão de *Epistemologia da Prática Profissional* arraigada ao paradigma da racionalidade prática: possibilitar uma nova compreensão das ações profissionais que permita transformar essas mesmas práticas em formas mais condizentes tendo em vista a profissionalização do ofício docente, dotando-as de sentidos e significados mais adequados com as especificidades do campo profissional. Ainda mais importante, essa perspectiva nos permite elucidar de que modo o *habitus* profissional é manifestado no interior do campo, o que viabiliza sua transformação e, conseqüentemente, a própria transformação das práticas. Para isso, o desenvolvimento de processos de reflexão sobre as práticas, tanto na formação quanto na intervenção profissional deve ter papel de centralidade.

Os dados coletados nos mostram certos indícios de que a formação docente, em muitos aspectos, não está em consonância com o processo de profissionalização do ofício dos professores, assim como o próprio campo profissional vinculado ao ensino escolarizado apresenta inúmeros retrocessos nessa perspectiva. Há uma ‘cratera’ entre determinado conjunto de representações a serem considerados para o trabalho docente e sua efetiva profissionalização, o que dificulta o desenvolvimento pleno dos processos de ensino e aprendizagem, no caso de nossa análise, especificamente relacionados à Educação Física.

Para nortear nossas análises, dividimos essa parte final de nossa tese em quatro aspectos. O primeiro foi intitulado “*Visões sobre prática na formação e na intervenção profissional*”. O segundo, por sua vez, foi denominado “*Saberes valorizados na formação e saberes mobilizados na prática profissional: convergências e divergências*”. O terceiro representa a necessidade do desenvolvimento de novos olhares para o contexto da análise sobre as práticas profissionais e

tem como título “*O lugar da Análise das Práticas no campo acadêmico e profissional*”. Por fim, como conclusão, estabelecemos alguns olhares sobre os “*Processos reflexivos e a transformação do habitus: implicações para a formação e para a prática profissional e o desenvolvimento da Epistemologia da Prática Profissional*”. Cada uma dessas subcategorias serão analisadas separadamente a seguir.

9.1 Visões sobre prática na formação e na intervenção profissional

Ainda que os professores formadores tenham apresentado diferentes propostas à respeito das compreensões de prática no interior do campo acadêmico, podemos considerar que, por conta das estruturas curriculares anacrônicas, disciplinares, fragmentadas e, muitas vezes, permeadas pela lógica do aplicacionismo, há ainda uma desconsideração sobre as dinâmicas práticas e sua real importância como elemento que constitui a formação como um todo. Em linhas gerais, o paradigma constituído ainda se refere à formação como o local de construção de saberes e competências que deverão ser aplicados posteriormente, ao término do processo, já no campo profissional.

Nesse meio tempo há os estágios curriculares e outras atividades ditas de ‘*aplicação*’ que induzem brevemente o graduando dentro de determinados contextos de prática os quais, quer por sua breve vivência, quer seja por meio da lógica que estrutura esse processo, não são capazes de subverter a lógica aplicacionista. Tamanha é essa consideração que muitos professores colaboradores ressaltaram ter aprendido mais em estágios extracurriculares (tanto dentro quanto fora da escola) do que através do acompanhamento da universidade. Soma-se a essa problemática o fato desses momentos extracurriculares não terem um acompanhamento pedagógico ativo e presente e que ainda existe uma cultura do estagiário como um ‘faz tudo’, temos como resultado um processo extremamente fragmentado e incongruente.

A própria compreensão sobre o que significa uma ação prática deve ser ressignificada tanto no contexto da formação, quanto da própria atividade profissional como um todo. Perrenoud (2002, p. 76) é enfático ao afirmar que “ninguém é o porta-voz autorizado de todos os profissionais e ninguém pode dizer qual é a prática pedagógica que serve de referência atualmente (...) ninguém tem o monopólio da palavra nesse âmbito. Diversas concepções da prática se confrontam”. Se a prática pedagógica não é o lugar da aplicação de conceitos teóricos, ela tão pouco é apenas uma reprodução de ações sem a menor coerência entre si e que não leve à reconstrução de esquemas de percepções estruturados e estruturantes nas próprias práticas, isto é, sendo esse um *lócus* produtor de saberes e representações. No bojo dessa questão está a

concepção de *habitus*, essencial nessa nova configuração de prática. Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (1983a):

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados BOURDIEU (1983a, p. 65).

É nessa dialética relação entre uma situação com o *habitus* que a prática é capaz de ser manifestada. O agente, no interior de um dado campo social através de processos de interação com os demais agentes e com as situações vivenciadas, manifesta seu conjunto de disposições relativamente estruturadas, mas que também não deixam de ser estruturantes à medida que permitem a reprodução de certos comportamentos ao mesmo tempo em que possibilitam a obtenção de novos resultados que ressignificam, ao menos em parte, essas mesmas ações. No contexto do campo profissional, o *habitus* manifestado deve ser também aquele denominado de profissional, o que permite com que um determinado agente aja de forma coerente com um dado grupo ocupacional que ele também representa.

Nesse sentido, a prática profissional deve ser compreendida como o *lócus* de atuação de um conjunto de agentes que compõem um determinado grupo ocupacional. No caso dos professores de Educação Física escolar, o contexto educativo escolarizado é a representação de seu campo profissional o qual, como vimos, é revestido de lutas e disputas de diferentes segmentos. Buscando desenvolver uma análise mais consolidada, assumimos que a prática profissional é o domínio de uma dada comunidade de profissionais que compartilham de tradições e valores semelhantes. Segundo Schön (2000):

Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital, a empresa, por exemplo. Suas práticas são estruturadas em termos de tipos particulares de unidades de atividade – casos, pacientes, visitas ou aulas, por exemplo – e eles estão social e institucionalmente padronizados, de forma a apresentar ocorrências repetidas de tipos particulares de situações. Uma “prática” é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento (SCHÖN, 2000, p. 36).

De posse dessa compreensão, poderíamos assumir que a formação de professores de Educação Física, desenvolvida no interior do campo acadêmico, deveria dispende uma atenção muito maior no que corresponde à visão de prática profissional. Evidentemente que essa análise gera certas contradições à medida que o campo acadêmico apresenta suas próprias especificidades e lógicas de ação e desenvolvimento que se distanciam de diversas formas da realidade apresentada pelo campo educativo, *lócus* de ação dos professores de Educação Física na escola. A universidade privilegia o conjunto de conhecimentos objetivistas (com maior intensidade) e subjetivistas (em menor ênfase), mas oferece pouco espaço para os conhecimentos praxiológicos na linguagem bourdieusiana (BOURDIEU, 2009; 2008a; 1983a).

Assim, apesar de buscar a transformação do *habitus* de aluno (advindo dos processos de socialização primária) para o *habitus* profissional, o contexto da formação de professores tem obtido reduzido sucesso nessa empreitada. Em suma, fica à cargo do próprio agente, já inserido no campo profissional, ressignificar seu *habitus* o qual, por sua vez, precisa estar em consonância com seu grupo ocupacional ou haverá risco de proceder-se à “*hysteresis*” (BOURDIEU, 1984b) extremamente presente no subcampo da Educação Física escolar.

Com efeito, compreendemos que o campo acadêmico, mais especificamente o contexto da formação de professores no Brasil, tem tido dificuldade na transição do paradigma da racionalidade técnica e sua compreensão de Epistemologia da Prática para a estruturação curricular e formativa galgada na perspectiva da racionalidade prática e sua nova epistemologia adjacente. Esse fato pode ser explicado, como salienta Schön (2000; 1994; 1987; 1983) pela forte tradição histórica haja vista que a universidade e o campo acadêmico representam o *lócus* de criação e legitimidade da ciência e do paradigma do aplicacionismo.

Embora nossa argumentação evidencie que o campo acadêmico precisa ser alterado, pouco tem sido produzido à respeito disso ao longo do tempo e que tenha sido realmente capaz de transformar o paradigma aplicacionista. Via de regra, apesar das sucessivas críticas e constantes crises que assola a formação profissional e sua fundamentação academicista, ao que tudo indica, não temos aprofundado os olhares e análises sobre essa questão quando o foco é o ensino superior. Gatti (2015) apresenta uma crítica veemente à essa questão ao frisar:

As estruturas e os currículos efetivamente desenvolvidos nas instituições de ensino superior para a formação de professores para a educação básica praticamente não têm sido objeto de estudos na área educacional. Passado um século de sua institucionalização, pouco, ou nada, se avançou em termos dessa dinâmica formativa e de sua inserção institucional. As políticas para o setor têm se voltado, sobretudo, para aumentar a quantidade de titulados em nível superior, descurando da qualidade e da pertinência da formação oferecida para um profissional que vai atuar nas escolas, no ensino básico. Não tivemos até aqui iniciativa nacional forte para adequar o currículo dessa formação às

demandas do trabalho nas escolas e do ensino de modo especial considerando o cenário das sociedades contemporâneas e as condições societárias dos estudantes (GATTI, 2015, p. 227).

Mesmo que paulatinamente, consideramos, em nossa proposição, que é fundamental que o campo acadêmico, dentro de suas especificidades, se abra de forma mais consolidada à possibilidade de compreender o conhecimento praxiológico e as formas de transformação do *habitus*. A compreensão dessa nova Epistemologia da Prática Profissional requer, fundamentalmente, que nós possamos ser capazes de aproximar o campo acadêmico do profissional. Essa ação é extremamente complexa e exige um novo paradigma para o conhecimento profissional. Todavia, compactuamos com a análise de Imbernón (2011, p. 54) quando autor constata que “essa nova epistemologia da prática educativa gera uma nova forma de ver a formação e o docente, e torna mais complexa a formação do professor”.

Precisamos evitar que as práticas profissionais dos professores de Educação Física se mantenham cristalizadas em paradigmas pouco assertivos sob o ponto de vista da profissionalização do ofício docente. Dentre inúmeros outros aspectos, garantir a qualidade das ações profissionais é condição prioritária de uma profissão a qual, por sua vez, deve estar alicerçada em uma base de saberes sólidos que a fundamenta. Essas práticas cristalizadas tendem à reprodução de ações de forma mecânica e não permitem a tomada de consciência do *habitus* que a constitui. Franco (2008), ao analisar as diferentes formas de manifestação da prática profissional no interior da atividade docente, é enfática ao afirmar:

O fazer, decorrente do tratamento da prática como tecnologia, é o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva. Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação entre teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. (...) o mero exercício docente nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério pode produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história (FRANCO, 2008, p. 119).

Em suma, apesar das inúmeras dificuldades provenientes sobre essa questão, consideramos que o campo acadêmico desvirtua a compreensão de prática profissional ao estar embasado no paradigma aplicacionista. A atividade profissional, por sua vez, ao afastar-se da compreensão praxiológica e evitar a reflexão sobre as ações profissionais se aproxima de uma perspectiva de trabalho mecanizado ou rotinizado. Em nossa proposição, uma nova forma de se compreender as práticas profissionais deve ser valorizada, referindo-se à sua ligação com os

baseamos em alguns apontamentos da Análise das Práticas (AP), todavia, inúmeras outras estratégias podem ser arroladas nesse cenário de valorização dos processos reflexivos e das ações profissionais.

É fundamental que possamos pensar em aproximações sobre as diferentes visões de prática que permeiam o âmbito formativo e profissional. Como possibilidades, compreendemos que a estrutura formativa (acadêmica) deve perpassar disputas interativas que possibilitem a conquista de espaço de processos mais próximos da realidade profissional, aproximando-se dos diferentes campos de práticas e possibilitando interações mais efetivas. O campo educativo, por sua vez, precisa conquistar novas formas de pensar e agir no que se refere às diferentes disputas no interior do campo. A compreensão dos processos de manifestação do *habitus* dos agentes, seja na formação, seja na prática profissional, parece ser o fio condutor mais significativo dentro desse encaminhamento e precisa ser melhor desenvolvido em proposições futuras.

9.2 Saberes valorizados na formação e saberes mobilizados na prática profissional: convergências e divergências

Margeados pelos problemas decorrentes da compreensão de prática que assola o campo acadêmico e profissional, consideramos que a valorização dos saberes nesses dois contextos está em desacordo e necessita de novas compreensões. Em linha gerais, apoiados em nosso referencial teórico e baseados na análise estabelecida anteriormente sobre a prática, podemos compreender que o campo acadêmico valoriza um conjunto de saberes que são, ainda que articulados, diferentes dos saberes mais enfatizados pelo campo profissional educativo.

Tomando-se como perspectiva a tipologia do “*reservatório de saberes*” proposto por Gauthier et al. (2013) consideramos que os *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes das ciências da educação* se aproximam mais da lógica discursiva e estruturação do campo acadêmico. Por sua vez, os *saberes da tradição pedagógica*, *saberes experienciais* e, finalmente, os *saberes da ação pedagógica* tendem à se integrarem de modo muito mais efetivo com o campo profissional devido à sua natureza fortemente ligada à prática. Em suma, isso significa que campos distintos privilegiam saberes igualmente diferentes.

Todavia, a nosso ver, esse não é nem mesmo o cerne do problema, embora, evidentemente, essa dissociação possa causar rupturas entre os saberes da formação e os da prática profissional. Uma das grandes problemáticas que subjazem essa perspectiva se refere à hierarquização de saberes existentes em cada campo social e sua desvalorização correspondente, sobretudo vinculada aos saberes voltados às experiências e à ação profissional. Nesse bojo de representações essa diversidade de saberes é problematizada à medida que

prejudica sua unificação e recomposição durante as práticas profissionais. Tardif (2012a, p. 21) nos apresenta essa questão de forma bastante interessante: “se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho”.

Ora, os saberes dos professores, sendo plurais e heterogêneos, bem como complexos, sincréticos, personalizados, existenciais, temporais e sociais (TARDIF, 2012a; TARDIF; LESSARD, 1999) acabam correspondendo à uma coerência pragmática e biográfica, distanciando-se da consistência integrativa advinda da lógica objetivista e subjetivista de produção do conhecimento a qual, por sua vez, fundamenta grande parte dos processos formativos. Essa compreensão de saberes, a qual resguarda a importância seminal de procurar sustentar a base da profissão docente, pode ser encarada por uma ênfase “*praticista*” (ROLDÃO, 2007), tornando a prática profissional, no melhor das hipóteses, extremamente empobrecida de sentidos e significados fundamentados em processos analíticos, criticamente desenvolvidos e consistentes com o amplo legado de conhecimentos produzidos pela humanidade em suas diversas dimensões.

A nosso ver, compreender os saberes docentes sob essa representação acaba por sedimentar processos de desvalorização dos saberes profissionais e enaltecer os conhecimentos advindos do campo científico e suas abstrações muitas vezes pouco compreendidas pelos praticantes em seus processos de trabalho cotidiano. Entretanto, negar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade não se apresenta como uma estratégia minimamente aceitável tendo em vista a profissionalização do ofício docente. É preciso que possamos compreender que os conhecimentos, bem como as habilidades, competências, reflexões, e abstrações agregadas à perspectiva de saberes nesse sentido mais amplo advém de diferentes fontes que devem ser articuladas à luz do próprio sujeito, sendo manifestados no e pelo trabalho. Em síntese: não procuramos esvaziar a prática profissional de sentidos e significados baseados em procedimentos coerentes de fundamentação e sistematização de saberes disciplinares, curriculares e das ciências da educação, por exemplo. Todavia, consideramos que esses saberes são confrontados, cotidianamente, ao longo do exercício da atividade profissional e de sua estruturação galgada em uma série de problemas que fogem dos cânones da ciência tradicional.

Essa problematização demonstra, de um lado, que é fundamental que a formação profissional congregue um amplo repertório de conhecimentos e práticas baseado na tradição científica e, de outro, permita a consideração das especificidades que se atrelam aos saberes

oriundos das experiências profissionais e das ações pedagógicas cotidianamente construídos. Essa representação, como temos salientado, não encontra-se equilibrada e gera inúmeros entraves aos processos formativos e suas implicações durante a prática profissional. O campo acadêmico não parece que tem sido capaz de compreender os saberes docentes em todo seu sincretismo e natureza *suis generis*. De acordo com Schön (2000, p. 24), “o conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocupa um lugar marginal – se é que está presente – nos limites do currículo”.

Esse processo de desvalorização dos saberes voltados às práticas profissionais propriamente ditas é decorrente, em grande medida, da lógica que estrutura o funcionamento do campo acadêmico, o qual opera a partir de um processo de fragmentação, aprofundamento e especialização de saberes. Essa perspectiva, apesar de importante sobre o ponto de vista da investigação científica (sobretudo na pesquisa básica), está extremamente longe de representar o *modus operandi* da realidade profissional. Sobre essa perspectiva, Formosinho (2009) apresenta uma importante crítica que nos parece pertinente nesse momento:

O aprofundamento do saber é uma função constituinte do ensino superior; daí deriva a sua razão de ser. Tal aprofundamento veio, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde da especialização monodisciplinar e, dentro de cada disciplina, o molde da especialização monotemática. Quer isto dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas (FORMOSINHO, 2009, p. 79).

Um dos grandes entraves dessa perspectiva se refere ao que corresponde à proposição de uma formação inicial de qualidade, a qual, dentro da perspectiva da profissionalização, tem sido denominada de “*alto nível*”. Esse processo formativo, deveria, ao menos em tese, ser capaz de desenvolver essa pluralidade e multiplicidade de saberes de naturezas distintas e oriundos de diferentes fontes de aquisição, compreendendo suas formas de construção, mobilização, transformação e ressignificação. Para isso, é evidente a necessidade de maior aproximação entre o campo acadêmico e o campo profissional.

A própria resolução advinda das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (a partir da data de escrita desse trabalho) reconhecem que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido através da articulação entre a Instituição de Ensino Superior e o Sistema de Educação Básica (BRASIL, 2015). Entre outras considerações, o parecer referente à esse documento aborda:

Há questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento

cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade. Por certo, há indicações de possíveis soluções, mas essas não constituem, ainda, uma política nacional de formação sob intenso e contínuo regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2015, p. 4).

A busca por essa “*formação de alto nível*” deve ser direcionada não apenas para uma maior amplitude de processos e práticas que se apoiem nos conhecimentos objetivistas e subjetivistas, mas que também possa compreender as possibilidades advindas da construção dos conhecimentos praxiológicos e toda a representação de saberes à eles alicerçados. É salutar considerar a dificuldade dessa abordagem haja vista que os processos formativos acontecem dentro de um determinado período e apresentam inúmeras limitações físicas, espaciais, temporais, financeiras, entre outras, sendo tencionados por diferentes pressupostos teóricos, distintos interesses corporativos, delineamentos ideológicos diferenciados, etc. No entanto pensando nas dinâmicas possíveis, qual seria o papel do campo acadêmico e da formação de professores nesse cenário?

Altet (2016) nos oferece importantes contribuições com relação ao papel da formação de professores para a profissionalização do ofício docente que pode nos ajudar a compreender algumas possibilidades para o desenvolvimento dessa “*formação de alto nível*”, apesar das complexidades que venham à reboque dessa proposição. Assim a autora aponta:

Constata-se uma profissionalização efetiva na formação inicial dos professores quando essa formação profissional específica apresenta alto nível e gira em torno do saber ensinar, das competências profissionais próprias do ofício; quando tem uma abordagem marcada por uma formação puramente acadêmica, com cursos teóricos ou aplicados, colocando em ação uma alternância integrativa, com a organização de novos currículos, com os saberes profissionais nos quais pode se apoiar para tomar decisões; quando adota um referencial de competências e de dispositivos integradores de diferentes campos de saber com a prática, como as oficinas de análise de práticas, e com as diferentes categorias de formadores: pesquisadores universitários e professores já experientes na profissão. Em todos os lugares, o ponto de partida da profissionalização é o reconhecimento do fato de que o ofício do professor é aprendido, que se trata de um ofício complexo e especializado, que demanda certo modelo de formação profissionalizante dirigido pelos professores universitários e pelos atores da profissão. Quando a profissão está ausente na formação, a profissionalização não pode ser colocada em prática (ALTET, 2016, p. 57).

Ainda de acordo com Altet (2016), essa formação deve abranger ao menos três lógicas para articular e construir a profissionalidade do professor. A primeira se refere à **aquisição de saberes profissionais múltiplos**, bem como saberes disciplinares, pedagógicos, didáticos, entre

outros, que estejam ancorados nas situações que se constroem na formação e na prática profissional. A segunda está relacionada com a **lógica da ação em torno dos estágios curriculares**, formações didáticas, sessões de preparação de situações, permitindo a construção de saberes relativos à uma dada situação, bem como de referenciais teóricos, rotinas, procedimentos, competências incorporadas às ações etc. Finalmente, a terceira orientação, por sua vez, está baseada na **lógica de reflexão sobre a ação** que se desenvolve através dos dispositivos de Análise de Práticas, bem como de visitas, tutorias, construção de competências compartilhadas, etc. Segundo a autora, a profissionalização exige uma formação que possibilita a construção de uma profissão global, composta por múltiplos saberes e competências do ofício, apoiados em diversas dimensões: atitudes reflexivas e críticas, capacidade de ponderação, julgamento profissional, engajamento na cooperação entre pares e no próprio desenvolvimento profissional, etc. (ALTET, 2016).

Em nossa leitura, é muito significativo compreender que dentro da perspectiva da profissionalização, de um lado, não devemos abrir mão do arcabouço teórico orientado e sistematizado proporcionado pela ciência ao longo do tempo. Porém, de outro lado, ao mesmo tempo, é possível reconhecer que uma formação alicerçada única e exclusivamente nessa orientação científica tradicional não é capaz de ser traduzida nem mesmo nos mais incólumes ambientes da prática profissional. Essa mediação de saberes, ainda que complexa, se mostra como a alternativa mais viável tendo em vista galgarmos a possibilidade de trazer a formação para dentro da profissão. Desconsiderar os saberes práticos nesse cenário é caminhar no desencontro da profissionalização. Como alerta Tardif (2012b, p. 39): “uma formação que não leva em conta a experiência do ofício e o saber de experiência dos práticos é uma formação de má qualidade”. Ainda de acordo com o autor:

Não se pode formar um docente se não se levar em conta os saberes que estão na base da profissão e, principalmente, do trabalho em classe. É por essa razão que um dos grandes objetivos do movimento de profissionalização do ensino é, há vinte anos, edificar uma base de conhecimentos sobre o ensino que deixaria um grande lugar aos saberes de ação dos práticos (TARDIF, 2012b, p. 39-40).

Nesse intuito, buscando desenvolver processos formativos que se apoiem nos saberes docentes em sua diversidade de origens, fundamentações e naturezas, consideramos que é preciso repensar em que medida a formação tem sido capaz de fomentar e problematizar o projeto de profissionalização do ofício docente. Isso significa, conforme analisado em diversos momentos de nossos dados, que os professores de Educação Física, mesmo se reportando em partes com boas recordações aos seus processos formativos, não conseguem ver sentido em

uma série de conhecimentos abordados os quais, por sua vez, não foram validados pelo terreno do exercício de sua prática profissional.

Uma formação que abarque o projeto de profissionalização, inevitavelmente, precisa dialogar com os saberes de forma mais sólida, sendo menos verticalizada, para não incorrer ao risco de tornar-se coercitiva com relação aos conhecimentos praxiológicos. De maneira didática e propositiva Nóvoa (2017) nos apresenta uma explanação acerca das principais dimensões nas quais a formação de professores deve estar sustentada, denominadas pelo autor de cinco posições¹⁰⁵ para uma formação profissional dos professores. São elas: **disposição pessoal** (como aprender a ser professor), **interposição profissional** (como aprender a sentir como professor), **composição pedagógica** (como aprender a agir como professor), **recomposição investigativa** (como aprender a conhecer como professor) e **exposição pública** (como aprender a intervir como professor). Em seu conjunto essas disposições buscam ir além da compreensão aplicacionista de saberes e nos remete à fundamental importância do campo acadêmico valorizar o desenvolvimento do *habitus* profissional, principal forma de estruturação das práticas na perspectiva da profissionalização.

Sendo assim, podemos considerar, por fim, que a valorização e hierarquização de saberes diferentes apoiados em naturezas distintas acaba por distanciar a formação da prática pedagógica nos contextos de intervenção ao mesmo tempo em que torna o processo de reflexão sobre o *habitus* profissional dos professores extremamente dificultoso. É preciso que possamos dirimir as incompreensões que desvalorizam os saberes da ação pedagógica e experienciais. O papel da pesquisa, nesse *constructo*, talvez não mais do que em nenhum outro momento, se refere justamente a se questionar sobre essa hierarquização que a própria ciência solidificou, rompendo um paradigma fortemente presente na realidade concreta dentro do campo educativo.

9.3 O lugar da Análise das Práticas no campo acadêmico e profissional

Com base nas visões apresentadas sobre a prática e a desvalorização dos saberes docentes na relação entre formação e contexto de intervenção profissional podemos concluir, apoiados nos dados advindos dessa tese, que as estratégias e dinâmicas de Análise das Práticas

¹⁰⁵ O sentido de “posição” de acordo com a assertiva de Nóvoa (2017) configura-se em torno do conceito Bourdieusiano de *habitus* no sentido das disposições dos indivíduos e suas interações individuais e coletivas na construção do *habitus* profissional da docência. O autor assume que o sentido de posição apresenta cinco representações: *postura* (construção da atitude pessoal como profissional), *condição* (desenvolvimento de um ‘lugar’ no interior da profissão docente), *estilo* (criação de maneiras próprias de agir e organizar o trabalho como professor), *arranjo* (ou rearranjo, capacidade de construir novas formas de agir) e *opinião* (modo de intervenção e afirmação público da profissão).

ocupam um lugar marginal tanto nos currículos formativos, quanto como forma de desenvolvimento profissional em serviço. Essa afirmação está sumariamente baseada dentro dos contextos estudados nesse trabalho, especialmente acerca da formação de professores de Educação Física no Brasil, todavia, a partir de nosso referencial teórico, podemos concluir que esse tipo de estratégia e dinâmica formativa voltada à prática profissional ainda se apresenta de forma pouco consolidada tanto dentro do campo acadêmico, quanto no campo profissional.

Isso não significa compreender, obviamente, que as estratégias de Análise das Práticas não estão presentes de forma alguma através de iniciativas individuais e/ou coletivas em determinados contextos de formação e de intervenção profissional, bem como também por intermédio do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o tema. Entretanto, a utilização como recurso metodológico em algumas investigações, por exemplo, apesar de salutar, não corresponde ainda ao impacto e à projeção que a formação de professores abrange, tanto em processos iniciais quanto continuados. Essa sazonalidade da utilização desse tipo de estratégia, sob o ponto de vista da pesquisa científica, nos leva a crer que é fundamental haver uma ampliação no número de estudos e pesquisas sob seu embasamento no Brasil. Ainda mais importante: a ausência desse tipo de ferramenta formativa nos cursos de graduação demonstra a clara necessidade de maior compreensão não apenas sobre os aparatos técnicos necessários para o domínio das metodologias alicerçadas na AP, mas também sobre os saberes que as constitui e fundamenta.

Essa perspectiva de abordagem do campo científico no que corresponde à pouca utilização de estratégias investigativas arroladas à Análise das Práticas no Brasil¹⁰⁶ nos remete à ideia de que a forte tendência conservadora presente nesse campo acaba por impedir, ou ao menos limitar consideravelmente, essa estruturação de novos procedimentos. Bourdieu (2008a) considera que o campo científico é um exemplo particular de campo social cuja possibilidade de transformação resvala em inúmeros condicionantes. Para o autor:

Cada acto científico é, como qualquer prática, produto do encontro entre duas histórias, uma história incorporada na forma de disposições e uma história objectivada na própria estrutura do campo e em objetos técnicos (instrumentos), escritos, etc. A especificidade do campo científico prende-se, em parte, com o facto de a quantidade de história acumulada ser, sem dúvida, particularmente importante, graças em especial à “conservação” dos conhecimentos numa forma particularmente económica, com, por exemplo, a formalização e a conversão em fórmulas ou na espécie de um tesouro,

¹⁰⁶ Para proceder à essa afirmação tomamos como parâmetro o contexto brasileiro, nosso *locus* de investigação. Ao redor do mundo, diversas estratégias de Análise das Práticas têm sido implementadas de forma considerável. No entanto, apoiados em nosso referencial teórico e, sobretudo, no estudo desenvolvido por nós que precedeu essa tese, consideramos que a AP tem sido pouco desenvolvida no campo da Educação Física brasileira (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

lentamente acumulado, de gestos calibrados e de aptidões transformadas em rotina (BOURDIEU, 2008a, p. 54-55).

Com base nas estruturas presentes na formação e suas características disciplinares, altamente especializadas, hierárquicas, anacrônicas e distante da realidade prática e dos conhecimentos praxiológicos não surpreende que as estratégias de Análise das Práticas não estejam presentes de forma mais sistematizada. No entanto, dentro desse enquadramento, surge um dilema: *é preciso alterar a lógica e as estruturas que regem o campo acadêmico para que seja possível incluir nos processos de formação docente os dispositivos reflexivos das Análise das Práticas ou seriam essas estratégias capazes de, ao serem implementadas dentro do contexto atual, provocar certas transformações na dinâmica formativa vigente?*

Ora, há um enlace dialético nesse sentido no que se refere à utilização desse tipo de estratégia fortemente vinculada com a transformação do *habitus* e com a construção de saberes relacionados às dinâmicas de trabalho. Consideramos que a Análise das Práticas não deve ser implementada no sentido de estar à serviço da racionalidade técnica, sob risco de se esvaziar-se de seus próprios pressupostos e, com isso, subordinar-se à fundamentação aplicacionista. Contudo, tendo em vista a forte consolidação do campo acadêmico e suas bases científicas conservadoras, seria importante que tais dispositivos passassem a ser mais democratizados, mesmo que eles não venham a representar todas as alterações necessárias ao *modus operandi* da esfera formativa existente em nossa realidade social.

Atualmente, existe uma série de proposições que buscam, justamente, incluir a perspectiva da construção de saberes práticos e ligados às dinâmicas profissionais no contexto da formação docente. Ao longo do presente trabalho abordamos vários tipos de estratégias a esse respeito, a exemplo das propostas de Shulman (1987b) com relação aos relatos de experiência e à análises de casos de ensino baseados nas “*Conferências Clínicas Patológicas*” presentes na medicina, os modelos clínicos e de alternância propostos por Perrenoud (2001a; 1997), a construção de espaços híbridos de formação e do modelo do “*practicum*” de Zeichener (2013; 1990; 1986) e, claro, as próprias proposições de *Análise das Práticas* discutidas até aqui (ALTET, 2016; 2001; 2000; WITTORSKI, 2014). No Brasil várias estratégias também tem sido propostas, algumas das quais foram inclusive salientadas pelos professores pesquisados. Porém, ao não se fazerem hegemônicas, ou elas ficam limitadas à determinados contextos, ou são apresentadas de forma enxuta, restrita e, eventualmente, pouco significativa.

Como objetivos prioritários oriundos da utilização desse tipo de dispositivo procura-se fomentar um espaço de debate e troca de experiências que tenham como foco a discussão do trabalho docente em toda sua conjuntura, bem como de compreensão do *habitus* profissional

dos professores que rege as práticas desenvolvidas no interior campo profissional. Esse processo, como vimos anteriormente, deve ser preconizado desde a formação inicial, buscando desenvolver a capacidade de reflexão que acompanhe o desenvolvimento profissional futuro. Tornar público os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 2013) e desprivatizar as práticas (COCHRAN-SMITH, 2012) requer a intermediação efetiva entre campo acadêmico e profissional por meio de processos mais condizentes com a perspectiva da profissionalização do ensino através da compreensão das dinâmicas presentes no trabalho docente.

Em outro momento de nosso estudo ponderamos que a formação de professores deveria permitir que fosse possível desenvolver uma espécie de “*arqueologia dos saberes profissionais*” a partir da dissecação das práticas oriundas dos contextos de intervenção. Escrutinar as atividades e ações profissionais não deve ser confundido com a mera crítica enviesada à esse ou aquele modo de agir baseado na percepção permeada pelo campo científico, embora diferentes matrizes teóricas podem colaborar com essa empreitada. Assim, a nosso ver, esse processo reflexivo consubstanciado pela e na prática profissional deveria ser o fio condutor que direciona a formação como um todo, como salienta Perrenoud (2002).

Nesse sentido, as estratégias de Análise das Práticas emergem como possibilidade concreta de construção de novas interpretações sobre as atividades profissionais dos professores e professoras tanto na formação inicial, quanto nos processos formativos continuados tendo em vista o desenvolvimento profissional. Em suma, é preciso aprender a desenvolver uma análise sobre as próprias ações que permita ao profissional compreender seus esquemas mentais de pensamento e de decisão que estão na base de suas práticas, isto é, seu *habitus*. A compreensão do *habitus* é o ponto de partida para uma transformação efetiva nas próprias práticas e, conseqüentemente, na possibilidade de desenvolver formas de agir mais alicerçadas nas perspectivas da profissionalização do ofício docente.

Para isso, como veremos à seguir, a indução de processos reflexivos é fundamental. Ao longo desse trabalho lançamos mão de algumas estratégias nesse sentido, a exemplo da Autoconfrontação Simples. Essa e tantas outras possibilidades que tem sido desenvolvidas pela literatura acadêmica preocupada com esse processo nos permite desenvolver formas de reflexão que tenham como finalidade compreender as práticas desenvolvidas. Pode parecer estranho, mas, ao que tudo indica, o profissional muitas vezes se sente muito mais confortável em tecer críticas sobre os problemas mais amplos que recaem sobre seu contexto cultural, social, político e econômico do que sobre suas próprias condutas, ações e práticas de trabalho.

Smyth (1992) apresenta uma problematização interessante a esse respeito ao analisar a importância da reflexão sobre o ponto de vista da análise crítica. Segundo o autor, através de

uma abordagem crítica, é possível desenvolver uma série de reflexões sobre a prática reflexiva na formação e no ensino. Para ele, o conceito de reflexão tem sido muito difundido e, por isso, também muito incompreendido. Por um lado, o senso comum de que a reflexão deve fazer parte da prática profissional dos professores pode ser utilizado pela ideologia econômica dominante como forma de controlar e interferir na autonomia docente, reforçando os processos de proletarianização do trabalho. Por outro lado, o fato da reflexão significar muitas coisas diferentes para todas as pessoas pode ser utilizado como uma espécie de “guarda-chuvas” conceitual, significando algo que é bom e desejável para todos no ensino, o que acarreta ao risco eminente de se tornar algo esvaziado de sentido e significado (SMYTH, 1992).

Smyth (1992) argumenta ainda que embora os processos reflexivos devam ser considerados como elementos fundamentais para o desenvolvimento da carreira docente e de sua profissionalização, é preciso ter cautela em como tal conceito tem sido popularizado, evitando-se incompreensões conceituais vinculadas a ele. Nesse sentido, o autor afirma:

Então, o que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual no qual termos como reflexão tornam-se parte tão integrante do jargão educacional que não utilizá-los é correr o risco real de estar fora da moda educativa. Todo mundo sobe à bordo sob a bandeira da conveniência e o termo é usado para descrever qualquer coisa que se passe no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo (SMYTH, 1992, p. 286, tradução nossa).

Ainda na abordagem crítica de Smyth (1992) cabe ressaltar que o autor analisa o uso do termo reflexão no ensino em vários autores e documentos. Como destaque, cabe salientar a crítica apresentada à visão de reflexão apresentada pelo Holmes Group (1986), uma vez que segundo o autor, esse relatório apresenta como único tipo de reflexão um modelo que está em conformidade com a política dominante, estando inextricavelmente relacionado ao estabelecimento de padrões do que se considera como “bom ensino” segundo diretrizes estaduais e nacionais, em uma concepção que submete os professores à formas mais ampliadas de vigilância e avaliação (SMYTH, 1992).

Em síntese, o desenvolvimento de processos reflexivos apresenta complexidades evidentes, as quais serão focalizadas no último tópico. No entanto, as estratégias de Análise das Práticas se configuram como importantes meios de dinamizar e implementar de forma efetiva possibilidades concretas de ressignificação das ações profissionais por meio do ato de analisar o próprio trabalho ou de pares tendo em vista a formação de modos de agir que caminhem com o passar do tempo à dinamizar processos de desenvolvimento do *habitus* profissional que permitam ao docente desenvolver-se no complexo emaranhado de perspectivas que se atrelam à ideia de profissionalização do ofício docente, ocorrida dentro do campo profissional.

9.4 Processos reflexivos e a transformação do *habitus*: implicações para a formação e para a prática profissional

Finalmente, buscando relacionar as perspectivas debatidas brevemente nesse capítulo final, compreendemos que o desenvolvimento de processos de reflexão que tenham nas práticas profissionais seu *locus* de análise e compreensão deveriam ser mais incentivados tanto pelo campo acadêmico, quanto no campo profissional no que se refere à Educação Física na escola. Não devemos, como já alertado, traduzir os processos reflexivos como forma inequívoca de desenvolvimento profissional. É preciso que essas reflexões estejam embasadas em determinados pressupostos e que permitam a compreensão do *habitus* profissional. Reflexões aligeiradas, distorcidas do ponto de vista da realidade profissional ou galgadas em preconceitos e equívocos conceituais podem gerar o efeito contrário de apatia, incapacidade de transformação, acomodação, proletarização e até mesmo abandono da profissão.

De acordo com o que vimos até aqui, o campo acadêmico tem privilegiado a reflexão sobre os conhecimentos e práticas advindos da lógica proveniente da construção científica técnica e aplicacionista. Logo, os processos reflexivos voltados aos saberes profissionais e às experiências práticas no ensino acabam sendo pouco valorizados. Portanto, podemos compreender que o campo científico valoriza uma forma particular de capital simbólico, denominado por Bourdieu (2008a) de capital científico o qual, por sua vez, funda-se no poder do conhecimento e no reconhecimento. Isso dá às trocas advindas desse movimento profundas especificidades que contribuem com a manutenção das dinâmicas estabelecidas. Para o autor:

O capital científico é uma espécie particular de capital simbólico, capital fundado no conhecimento e no reconhecimento. Poder que funciona como forma de crédito, pressupõe a confiança ou a crença dos que o suportam porque estão dispostos (pela sua formação e pelo próprio facto de pertença ao campo) a atribuir crédito. A estrutura de distribuição do capital determina a estrutura do campo, ou seja, as relações de força entre os agentes científicos: a posse de uma quantidade (logo, de uma parte) importante de capital confere poder sobre o campo, portanto, sobre os agentes comparativamente menos dotado de capital (e sobre o requisito de admissão no campo) e comanda a distribuição das hipóteses de lucro (BOURDIEU, 2008a, p. 53).

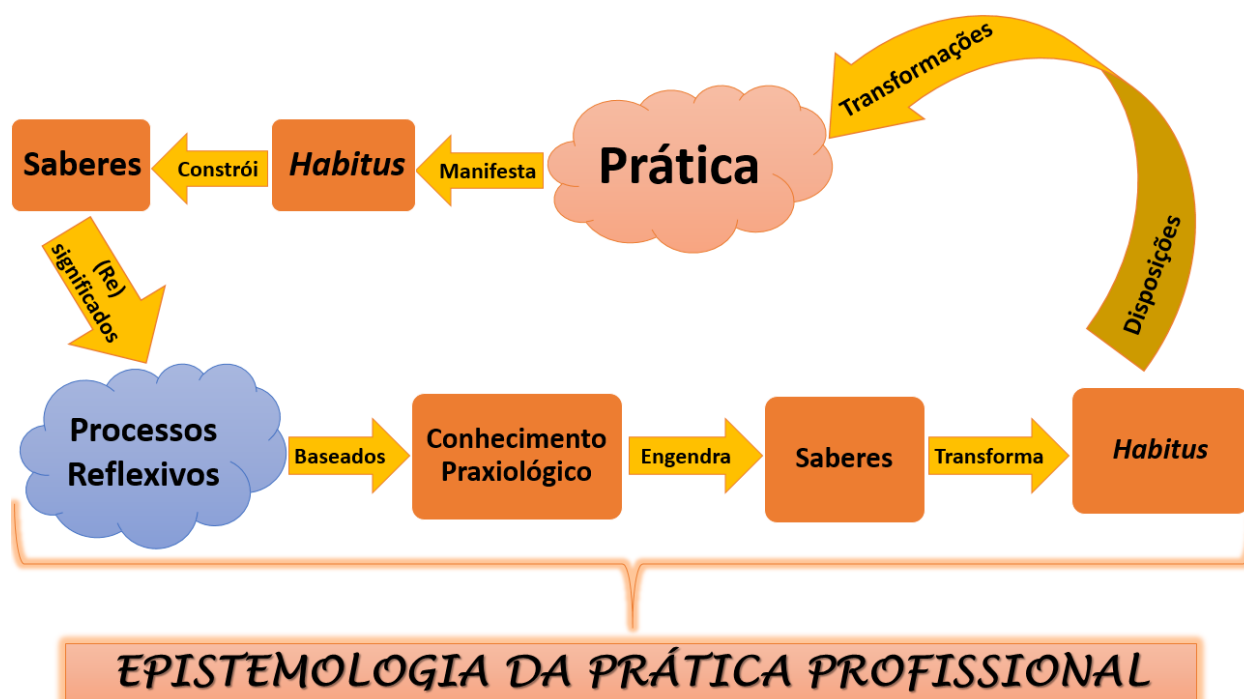
Mesmo sendo altamente conservador, é possível pensar em algumas possibilidades de alteração na lógica vigente dentro do campo científico o qual, entre outras coisas, fundamenta os processos formativos acadêmicos, cujo principal *locus* de atuação se refere à universidade. Ainda segundo Bourdieu (2008a), a ideia de *habitus* deve ser direcionada à compreensão das práticas científicas, buscando elucidar as dinâmicas que operam na base desse processo de constituição e legitimação, bem como de lutas e disputas em seu interior. Para o autor:

Reintroduzir a ideia de *habitus* remete as práticas científicas, não para o princípio de uma consciência cognitiva que age de acordo com as normas explícitas da lógica e do método experimental, mas para a ideia de “ofício”, ou seja, um sentido prático dos problemas a tratar, das maneiras adaptadas para os tratar, etc. (BOURDIEU, 2008a, p. 59).

Com efeito, repensar as estruturas que regem a lógica e o funcionamento do campo acadêmico e sua articulação com os pressupostos científicos nos permite considerar formas inovadoras de se pensar a dinâmica profissional e o papel da formação nesse sentido. Em seu conjunto, o campo acadêmico e o profissional devem ter como foco a reflexão sobre o *habitus* dos agentes neles inseridos, bem como devem levar em consideração as relações de força e de luta existentes nos processos de conservação ou transformação de suas estruturas.

Assim, de maneira didática, podemos compreender que a análise das práticas profissionais exercidas dentro do campo profissional educativo permite que possamos compreender o *habitus* manifestado pelos agentes em seu interior. Essa noção de prática não mais entrelaçada à ideia de aplicação, mas de construção de saberes é a base para os processos reflexivos que, desenvolvidos de diferentes formas por meio de uma série de estratégias possíveis, permite engendrar novos saberes e transformar novamente as práticas desenvolvidas. A figura 63 representa esse esquema interpretativo que permite compreender a fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional em nossa visão.

Figura 63 – Esquema representativo dos processos reflexivos tendo em vista a transformação das práticas fundamentados pela compressão de Epistemologia da Prática Profissional



Fonte: Elaborado pelo autor.

A nosso ver, conforme explicitado pela figura 63, a *prática* desenvolvida no interior do campo profissional manifesta o *habitus* de seus agentes, possibilitando a construção de *saberes* desenvolvidos desse processo. Esses *saberes*, por sua vez, podem ser ressignificados à medida que os *processos reflexivos* se fazem presentes nas dinâmicas profissionais. Todavia, como temos frisado, não nos referimos à qualquer forma de reflexão. Esses *processos reflexivos* devem estar baseados nos *conhecimentos praxiológicos* em linguagem bourdieusiana para que de fato permitam *engendrar novos saberes* à medida que as *reflexões* vão sendo construídas. Esses *novos saberes* e a *capacidade de compreensão sobre a própria prática* permite a transformação do *habitus* e, dessa forma, ao modificar as disposições dos agentes em seu interior é possível com que haja *transformações* efetivas nas *práticas profissionais*.

Evidentemente, a figura 63 trata apenas de um esquema didático que não tem como pretensão descrever de forma pormenorizada tudo o que acontece em uma dada realidade social vinculada às complexas relações existentes no campo profissional. Todavia, consideramos que ela nos permite elucidar, ainda que em partes, essa compreensão de *Epistemologia da Prática* que temos procurado investigar ao longo dessa tese. Esse novo paradigma sobre a prática profissional, em oposição à visão aplicacionista, tem como ponto de partida justamente a *análise da própria prática* a qual, através de diferentes perspectivas, tem a possibilidade de ser alterada a partir das transformações do *habitus* de seus agentes. O ponto de chegada proposto também continua sendo a *prática*, no entanto, de uma forma revitalizada por meio dos *processos reflexivos* desenvolvidos. Os diferentes saberes mobilizados para isso necessitam de amplo amparo acadêmico-científico, mas não se restringem ao campo acadêmico e precisam ser devidamente validados pelo campo profissional em todas as suas especificidades.

Os processos reflexivos conduzidos de forma organizada e sistematizada e que reconheçam os aspectos advindos do conhecimento praxiológico possibilitam que os profissionais (seja os que estão atuantes em contextos de intervenção, seja os que ainda se encontram em formação inicial), revisitem suas práticas e tomem consciência de suas ações. Compreender a manifestação do *habitus* através da reflexividade tem como principal objetivo trazer à tona certos elementos presentes nas ações profissionais que de outra forma ficariam obscuros ao próprio praticante. O *habitus* reflete esquemas operatórios estruturados e estruturantes que fazem com que o agente desenvolva modos de agir sem os quais ele tenha consciência explícita deles, apesar de obedecerem à certas regras sociais vinculadas aos contextos de intervenção e à sua posição no campo. De acordo com Bourdieu (1983a):

O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto,

‘sensatas’, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas; o próprio produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas (BOURDIEU, 1983a, p. 73).

Essa compreensão de prática profissional nos permite, como temos reforçado, redimensionar tanto a forma como compreendemos o desenvolvimento dos processos formativos dentro do campo acadêmico, quanto os modos de agir dos profissionais inseridos no campo profissional, especificamente em nosso caso, dos professores de Educação Física escolar. Nessa perspectiva, o eixo estruturador da dinâmica social se refere à compreensão de Epistemologia da Prática Profissional que busca compreender e elucidar os processos de desenvolvimento e manifestação do *habitus* profissional e de construção, mobilização e ressignificação de saberes alicerçados nas dinâmicas práticas.

Compreender a prática como *locus* de produção de saberes é um desafio a ser desenvolvido pelo paradigma profissional fundamentado na ideia de uma nova Epistemologia da Prática baseada na reflexão sobre o *habitus* profissional dos professores. Dessa forma, como encaminhamento final, apresentamos de modo sintético ao menos cinco eixos nos quais consideramos que essa nova perspectiva de Epistemologia da Prática Profissional poderia propiciar e fomentar um fértil debate tanto no que se refere ao campo acadêmico, quanto no que corresponde ao campo profissional, tendo em vista a consolidação de novas configurações às dinâmicas formativas vigentes até o presente momento.

1) Na formação inicial: por meio de processos formativos mais alicerçados na prática profissional, dinâmicas menos disciplinares e aproximações entre os contextos de formação e prática.

2) Na formação continuada: como modo de compreender os saberes produzidos na prática através de processos reflexivos que ofereçam subsídios e trocas entre os contextos formativos e da prática profissional e entendimentos mais claros entre os processos que corroboram com o desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

3) Para a valorização da prática profissional e da identidade docente: por meio do reconhecimento dos saberes produzidos na prática e fundamentados cientificamente, da geração de sentidos e significados do que é ser professor e da compreensão das configurações a eles envolvidos.

4) Na pesquisa científica no campo acadêmico: através de processos que valorizem as ações docentes e propiciem parcerias na construção coletiva de possíveis respostas aos dilemas, constrangimentos, contingências e condicionantes da prática profissional.

5) Para a elevação do status profissional: como forma de contribuir com o desenvolvimento de processos que aludam à perspectiva da profissionalização docente e de compreensão e transformação do *habitus* profissional.

Evidentemente, há inúmeros elementos que condicionam e impactam a consolidação da profissionalização dos professores na Educação Física, os quais vão além da perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional. Embora a configuração do campo acadêmico esteja no cerne de boa parte dos desafios presentes atualmente, outros inúmeros elementos devem compor o rol de problematizações acerca desse processo, a exemplo dos problemas acerca das políticas educativas vigentes. Apesar disso, algumas alterações na esfera formativa perpassam a compreensão de novas configurações que estabeleçam relações maiores de cooperação entre os diferentes agentes do processo.

Compreender que a prática profissional ocorre ao longo do desenvolvimento profissional, constituindo-se no exercício da profissão, não deve ser visto como uma forma de desconsiderar a importância da formação acadêmica no campo da Educação Física nem de esvaziar conceitualmente o contexto formativo no que corresponde às inúmeras contribuições produzidas pela comunidade científica. Por outro lado, a idade da profissão requer que sejam compreendidas novas configurações aos processos formativos que possam propiciar formas mais coerentes de ação baseadas na realidade da prática profissional. A aproximação entre os campos da formação (universidade) e prática profissional (escola) é fundamental para essa nova estrutura configuracional arraigada à ideia de Epistemologia da Prática Profissional. Essa constatação necessita de novas perspectivas e proposições tendo em vista o desenvolvimento da prática profissional dos professores desse componente curricular.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do conjunto de procedimentos arrolados no presente trabalho, temos como direcionamento ser possível apresentar algumas *conclusões* para o que compreendemos até aqui, tendo em vista a dinamicidade dos saberes e a forma com que os domínios de investigação apresentados têm sido desenvolvidos. Desse modo, iniciamos o capítulo vinculado às nossas considerações finais reforçando a perspectiva de consideração sobre a complexidade da prática pedagógica. Já nos inquietamos sobre essa visão nas conclusões de alguns estudos anteriores, fato que nos leva a confirmar a necessidade de rupturas paradigmáticas que possam provocar novas e ampliadas compreensões epistemológicas sobre a escola, o professor, os alunos, os processos de ensino e aprendizagem e as ações cotidianamente desenvolvidas na prática pedagógica da Educação Física (RUFINO, 2017a; 2017b; 2012b; RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Assim, apoiados nos resultados até aqui desenvolvidos no presente estudo, podemos considerar que a prática profissional dispõe de um conjunto imbricado de disposições enraizadas no *habitus* de seus agentes, engendrando uma série de modos de agir específicos de cada um, ao mesmo tempo em que agrega contornos sociais do grupo ocupacional correspondente. Enquanto estruturas estruturadas e estruturantes que compõem a “*gramática geradora das práticas*”, esses modos de agir são em parte conscientes e, portanto, passíveis de serem verbalizados, refletidos e modificados. Todavia, parte significativa está contida em ações inconscientes, em formas de operar a partir de esquemas mentais próprios e relativamente estáveis e que não se desenvolvem por meio de um agir conscientizado ou plenamente refletido, mas que produzem sentidos específicos a cada ação prática desenvolvida.

Esse modo de compreensão sobre a prática desenvolvida no trabalho docente que tem na manifestação do *habitus* profissional dos agentes inseridos nesse determinado campo social seu principal delineamento requer novas formas de análise sobre as suas estruturas. Além disso, é preciso tecer investigações no que corresponde às relações entre os agentes, suas lutas de poder, a busca pela legitimidade no interior do campo, a compreensão de saberes que alicerça seus modos de agir, entre outras questões. Esse bojo de representações nos fez, inicialmente, nos inquerir sobre a própria problematização dos saberes no mundo contemporâneo e o papel e as relações entre os campos acadêmico e profissional nesse cenário. Em nossa proposição, existe um conjunto imbricado de saberes que ‘navegam’ entre a escola e a universidade, isto é,

que fogem dos cânones da ciência tradicional vinculada ao campo acadêmico, mas que também não são totalmente delimitados através da atividade docente no campo profissional.

Nesse sentido, nossa problematização procurou analisar de que forma são constituídos os processos de produção, mobilização e transformação de saberes vinculados ao trabalho docente de professores de Educação Física e que estão fortemente relacionados às suas atividades profissionais na escola. Compreendidos como um conjunto heterogêneo, plural, complexo, sincrético e fortemente relacionado às dinâmicas práticas da profissão, esses saberes que são constituídos no desenvolver da atividade profissional são oriundos de diferentes fontes de gênese e aquisição. São ainda desenvolvidos durante toda a vida por uma complexidade de relações vinculadas às histórias biográficas de cada sujeito. No entanto, alguns marcos de socialização, tal como o curso de formação profissional, acaba representando um importante *lôcus* de desenvolvimento de saberes. Esses processos formativos deveriam, ao menos em tese, ser capazes de oferecer subsídios para a transformação do *habitus* anteriormente vinculado ao indivíduo em *habitus* profissional o que, como analisamos, tem sido um importante desafio a ser superado nos cursos de formação de professores, devido ao seu modo de funcionamento dentro do campo acadêmico.

Dessa forma, retomando nosso objetivo central, tivemos como principal intenção ao longo desse trabalho procurar compreender o processo de construção do paradigma da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física baseado na racionalidade prática, fundamentando-o e sistematizando-o a partir do conjunto de saberes que compõem tanto a prática pedagógica presente no campo profissional, quanto os processos formativos iniciais no campo acadêmico, destacando essa relação existente entre escola e universidade.

Para isso, foi fundamental que pudéssemos contar com fases diferenciadas de investigação que nos permitisse analisar tanto o campo acadêmico, a partir dos processos formativos realizados na formação inicial na Educação Física, quanto o campo profissional, através do aprofundamento de perspectivas acerca das práticas pedagógicas de professores efetivamente envolvidos com o trabalho docente desse componente curricular na escola. Esses dois eixos, eventualmente analisados separadamente por conta do recorte metodológico necessário, nos permitiu compreender uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais aprofundada, com relação ao nosso objeto de estudo alicerçado nessa relação entre as práticas e os saberes na formação e na intervenção profissional da Educação Física.

No que corresponde à análise advinda dos discursos dos professores formadores, pudemos constatar que existem inúmeros desafios e possibilidades para a compreensão de

prática profissional tanto no interior dos processos formativos, quanto nos contextos de intervenção vinculados ao trabalho docente. Enquanto agentes do campo acadêmico, esses participantes revelaram haver iniciativas importantes, a exemplo da busca pela aproximação entre universidade e escola. Todavia, a estrutura fortemente conservadora desse campo dificulta consideravelmente certas transformações em seu interior, o que resvala em profundas dificuldades na compreensão de prática que não esteja subordinada ao paradigma da ciência aplicacionista.

Com relação às representações dos professores de Educação Física, foi possível compreender inicialmente, a partir do diagnóstico da realidade advindo do questionário implementado, que existem muitos condicionantes quando se busca desvendar a prática profissional. Assim, questões mais amplas como permanência na profissão, entendimentos sobre as rotinas de trabalho, possibilidades aludidas pelos processos de formação continuada, entre outros, compõem as análises empreendidas. No entanto, quando o foco é o entendimento do evento aula, a partir da análise baseada na reflexão crítica foi possível compreender que muitos ainda são os desafios na perspectiva da profissionalização e que a realidade circunscrita é bastante desafiadora. Apesar disso, em muitos casos, constatou-se uma dificuldade em se apreender as próprias ações, descrevê-las e transformá-las. Ao que tudo indica, esse processo reflexivo mais sistematizado e baseado na própria prática não faz parte da cultura docente dos professores de Educação Física de forma geral.

Buscando o aprofundamento dos procedimentos, com uma amostra mais delimitada de participantes, os professores colaboradores, foi possível constatar algumas possibilidades bastante interessantes advindas da utilização de estratégias de Análise das Práticas. O processo de reflexão provocado pela análise a partir do dispositivo da Autoconfrontação Simples, por exemplo, se mostrou como uma possibilidade para se trazer à tona parte dessa iniciativa de cotejamento das práticas individuais e que se mostrou fundamental ao possibilitar ao sujeito analisar suas próprias ações. Esse processo foi complementado por meio das entrevistas a partir da trajetória de vida. Esse procedimento também foi muito importante uma vez que elucidou parte da complexidade da trama que se vincula ao desenvolvimento de saberes, fato que permeia as histórias individuais a partir de seus marcos biográficos, mas que também nos oferece subsídios para compreender parte da construção social presente no ofício docente.

Nesse encaminhamento, um importante aspecto a ser levado em conta se refere à análise sobre as formas de implementação da estratégia de Análise das Práticas e do dispositivo de Autoconfrontação. Apesar de termos utilizado essa ferramenta reflexiva como recurso metodológico de nossa pesquisa, isto é, como forma de obtenção de dados para fins científicos,

consideramos que não é possível dissociá-la de uma proposta formativa adjacente ao seu desenvolvimento. Os participantes, ao descreverem suas próprias ações por meio do questionário diagnóstico, analisarem-se em vídeo a partir da técnica de Autoconfrontação Simples e narrarem parte de suas trajetórias de vida tiveram inúmeras possibilidades de refletir sobre suas ações e, com isso, inclusive provocar certas transformações em suas práticas. Evidentemente, por conta do tempo de realização do estudo e devido ao fato da proposta não caminhar no sentido de uma pesquisa-ação, por exemplo, não foi possível constatar de que forma ou em que medida esse processo de mudança foi configurado e se ele se traduziu em transformações das práticas. Porém, os dados apresentados revelam que as análises sobre as práticas profissionais demonstram uma forma de compreensão mais aprofundada com o passar do tempo, o que pode levar à uma perspectiva transformadora da própria realidade.

Com base nessas considerações, tendo em vistas os dados obtidos com o presente estudo e as análises empreendidas até o momento tecemos como questionamento o seguinte aspecto: *é possível fundamentar uma visão epistêmica sobre a prática profissional? Se sim, quais são as implicações possíveis de tal perspectiva?*

Em nossa visão, a partir das análises desenvolvidas, compreendemos que é possível desenvolver uma visão epistemológica sobre a prática profissional, desde que tenhamos clareza sobre o sentido de “epistemologia” empregado. Em uma visão mais ampliada sobre o conceito, voltado às práticas cotidianas e aos saberes do senso comum advindos do esfacelamento das concepções mais ortodoxas sobre o tema (TARDIF, 2012a), podemos compreender que é possível reestruturar as formas de agir dos agentes em modos de compreensão e análise fundamentados em uma visão de Epistemologia da Prática galgada, como salienta Schön (2000), na atividade reflexiva por meio da racionalidade prática.

Essa perspectiva epistemológica, por um lado, se mostra potencialmente importante na compreensão das atividades desenvolvidas dentro do campo profissional, uma vez que concebe os praticantes como profissionais reflexivos e não mero ‘aplicadores’ ou ‘reprodutores’ de ações. Ela fornece novos sentidos ao trabalho desenvolvido e permite compreender as nuances presentes nos contextos de prática, a exemplo das imprevisibilidades existentes, um de seus elementos mais marcantes e caracterizantes. Entretanto, por outro lado, essa concepção reforça uma dificuldade premente dos contextos formativos em desenvolver processos que estejam vinculados à lógica das práticas e suas especificidades e apropriações.

Como salienta Borges (2008), um dos grandes desafios da concepção de Epistemologia da Prática Profissional alicerçada na ideia de racionalidade prática se refere ao fato dela colocar a prática no centro do processo de formação sendo, portanto, considerada como um lugar

imprescindível de formação e produção de saberes da profissão. De acordo com a autora, a formação universitária, nessa perspectiva, deveria criar espaços partilhados de significação das experiências vivenciadas na prática, possibilitando a tessitura de vínculos mais estreitos entre os saberes da formação e os da atividade profissional.

Nesse sentido, consideramos que a formação de professores na Educação Física de forma particular, e no ensino de forma geral, não tem demonstrado ser capaz de transcender ao paradigma da prática dominante e sua égide aplicacionista, limitando consideravelmente as possibilidades apresentadas por essa nova Epistemologia da Prática Profissional. Na perspectiva da profissionalização, valorizar essa relação mais estreita entre produção de conhecimento articulado cientificamente e compreensão dos saberes mobilizados nas práticas profissionais é condição fundamente sem a qual o projeto de profissão se esvai.

Com base nesse direcionamento, tecemos o seguinte questionamento: *em pleno século XXI, estamos formando professores tendo em vista a profissionalização?* Sobre essa questão, Nóvoa (2017) apresenta a seguinte análise:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico e pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período de 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Com efeito, não devemos procurar formar profissionais que sejam expectadores de sua profissão, mas que sejam criticamente atuantes e que possam intervir diretamente em sua própria constituição, isto é, que sejam os protagonistas de seu campo profissional. Para isso, a formação de professores deve fundamentar o processo de profissionalização do ensino o qual, para ser significativo, entre outras coisas, necessita de uma base de saberes fundamentados na prática profissional. Assim, a nosso ver, sedimentada na perspectiva da profissionalização, a **formação inicial** pode ser compreendida como um **processo**, uma vez que acontece dentro de um *continuum* com um desenvolvimento temporal específico. É também **finita**, no sentido de para se constituir ela precisa (ainda que em alguns momentos) ser finalizada, redirecionada, ressignificada, mesmo que seja retomada posteriormente por meio de processos continuados. Finalmente, consideramos que ela propicia um **legado**, uma vez que influencia de alguma forma nas ações e crenças posteriores à sua realização.

Nesse enquadramento, podemos considerar que existe atualmente na literatura científica uma série de propostas aos processos formativos mais arraigados às dinâmicas da profissão. No

entanto, é preciso ponderar que não se trata apenas da inclusão ou transformação de algumas metodologias de aula para processos mais ‘ativos’, por exemplo, embora tais estratégias podem ser de grande valia em termos didáticos, caso direcionadas aos objetivos pretendidos. Trata-se, de fato, em transformar a lógica curricular que compreenda os saberes profissionais como elementos centrais da profissão, sem desvalorizar o conjunto de saberes culturalmente acumulados em um dado domínio do conhecimento e que também devem compor os currículos dos processos formativos, embora devam estar focalizados na prática profissional. Assim, corroboramos com Nóvoa (2017, p. 1114): “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. E, se fizermos esta pergunta, deparar-nos-emos com uma resposta dura, e até dolorosa, no campo da formação de professores”.

De acordo com Schön (2000), é necessário repensar o *design* da formação profissional para que dilemas como o do rigor e da relevância e os jogos de pressão existentes sejam superados. É fundamental, nas palavras do autor, reconsiderar o contexto institucional das instâncias formativas, reconhecendo as tênues conexões entre os mundos da universidade e da escola. Para ele: “esses requisitos podem ser melhor atingidos conferindo um lugar central ao ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática” (SCHÖN, 2000, p. 234).

A partir de nossa análise podemos compreender que esse distanciamento entre o campo acadêmico e o profissional tem provocado lacunas muito evidentes na compreensão de prática, o que tem impedido o desenvolvimento dos processos de profissionalização do ofício docente. É preciso agregar à essa conjuntura o fato de que a análise sobre essas práticas muitas vezes tem sido feita sob o olhar do campo científico tendo como parâmetro e enquadramento o paradigma positivista da racionalidade técnica. Nesse sentido, grandes são as chances das críticas convergirem em processos depreciativos às ações profissionais dos professores que efetivamente estão intervindo na realidade prática cotidiana. Shulman (1987b, p. 264, tradução nossa, grifo do autor) faz um importante alerta à esse respeito: “nós temos que tentar entender as ações e reações dos professores a partir de *suas* perspectivas na sala de aula, porque o que pode parecer tolice para um observador no fundo da sala, pode ser a única rota de sobrevivência por detrás da mesa docente”.

Assim sendo, retomando o que analisamos ao longo desse trabalho, compreendemos que dentro do paradigma da racionalidade técnica a universidade, representada pelo campo acadêmico, tem procedido sumariamente à um processo que denominamos de ***‘inquisição das práticas profissionais dos professores’***. Essa *‘inquisição’* em linguagem figurada se dá quando

se compara práticas profissionais tendo em vista desconsiderar seus contextos de realização ou então quando busca-se alicerçá-las em conhecimentos científicos que são pouco efetivos na realidade concreta do trabalho docente. Todo processo depreciativo que induz ao fomento de críticas enraizadas pela lógica aplicacionista pode ser enquadrado dentro dessa visão. Nessa perspectiva, a universidade e os pesquisadores e formadores atuaram, e ainda tem atuado, muitas vezes, como uma espécie de ***‘Tribunal do Santo Ofício’*** nesse cenário, descreditando os profissionais em atuação através de estudos e pesquisas com certas abordagens positivistas que desvalorizam os sujeitos, ou por meio de processos formativos galgados no aplicacionismo. Embora essa seja apenas uma analogia, consideramos que ela pode representar em certa medida boa parte do que tem sido desenvolvido com relação às práticas profissionais dos professores.

Nossa tese defendida ao longo de todo o trabalho navega por uma compreensão que está sedimentada em dois pontos de vista. De um lado, evitar, conforme supracitado, o processo de *‘inquisição das práticas’*. No entanto, do outro lado, é preciso também procurar não incorrer ao risco de nos direcionarmos ao processo de *‘relativização das práticas’*, no qual tudo é aceitado irrestritamente. Explicaremos cada um desses pontos de vista a seguir.

O processo de *‘inquisição das práticas’*, conforme vimos, está relacionado à crítica exacerbada com relação à toda e qualquer conduta exercida pelos professores sem contextualizá-las por meio de suas históricas de vida, contextos de prática, etc. Não podemos correr o risco de tornar as práticas pedagógicas uma *‘vitrine’* de ações a ser criticada sem fundamentação ou *‘apedrejada’* por esse ou aquele agente baseado em determinado referencial teórico ou assegurado por meio de legislações que buscam reforçar os processos de burocratização e proletarização das ações profissionais no interior do campo profissional.

O outro extremo, por sua vez, se refere ao processo de *‘relativização das práticas’*, o qual está relacionado à compreensão de que toda ação que se enquadre em uma perspectiva próxima ao aceitável dentro do campo profissional pode ser tida como coerente, lógica e propícia à esse contexto. Nesse sentido, tomando-se como parâmetro as aulas de Educação Física escolar, desde que o professor cumpra sua função de pontualidade, tenha uma relação respeitosa com os alunos e pares na escola, cumpra mais ou menos o cronograma estipulado e conduza suas aulas em certas estruturas que não se configurem na prerrogativa da *‘não aula’*, isto é, do *‘laissez-faire’*, ou do *‘rola bola’*, está tudo dentro da conformidade. Essa relativização do agir profissional contribui para com o processo de desenvolvimento da *‘mística’* sobre as práticas, pois ao evitar-se o questionamento, evita-se também a reflexão que pode levar ao desenvolvimento profissional. Não podemos incorrer ao risco de transformar as práticas pedagógicas em um *‘tabu’* o qual ninguém fala sobre elas especificamente.

Entre esses dois extremos – de um lado a *‘inquisição das práticas’* e, do outro, a *‘relativização das práticas’* – está a possibilidade de construirmos significados que se coadunem com a perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional arraigada ao paradigma da racionalidade prática, possibilitando-nos empreendermos de forma mais efetiva aos processos de profissionalização do ofício docente. Para se evitar os extremos é necessário analisar as práticas, fundamentando-as a partir das razões de agir de quem as produz, isto é, considerando-se essencialmente o *habitus* do agente que a realiza. A prática profissional não é desenvolvida à revelia de um sujeito que a constrói, sendo ao mesmo tempo processo e produto constituído em uma dada realidade social, a qual denominamos de *‘campo profissional’*.

Nesse sentido, concluímos que é preciso que possamos discutir mais sobre as práticas profissionais. Muitas vezes parece que temos certa dificuldade em analisar de fato o processo de ensino e aprendizagem. Assim, deixamos à cargo de testes e avaliações em larga escala esse processo, ou então o revestimos de certa *‘mística’* com relação à sua realização, conforme salientado. Por exemplo: quando docentes de uma mesma unidade de ensino ou de um mesmo componente curricular dentro de uma rede se reúnem para algum fim (reunião pedagógica, processo formativo em serviço, etc.), grande parte das análises e discussões recaem para os problemas políticos existentes, as dificuldades provenientes das características dos alunos, a falta de recursos materiais, problemas salariais, etc. Essas questões, dada à sua gravidade e importância, acabam por tomar grande parte do tempo destinado às trocas coletivas. No entanto, acabam deixando pouco espaço para se pensar as práticas individuais e coletivas devidamente voltadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Não queremos com isso considerar que os professores devem ser subservientes e aceitarem de forma irrestrita e benevolente a realidade social presente em seu campo profissional. O que queremos questionar é qual tem sido o lugar da análise sobre as práticas profissionais propriamente ditas nesse tipo de enquadramento. O processo de desprivatizar as práticas (COCHRAN-SMITH, 2012) e torna-las públicas por meio da jurisprudência pública validada (GAUTHIER et al. 2013) precisa ser mais incentivado.

Assim, não é frequente, especialmente em se tratando do componente curricular Educação Física na escola, um processo de acompanhamento pedagógico que permita o desenvolvimento profissional à luz da análise sobre as práticas dos professores. Salvo raras exceções, o acompanhamento realizado pela equipe gestora das escolas, por exemplo, quando existe, concentra-se, grosso modo, no cumprimento de perspectivas burocráticas tais como pontualidade e presença nos horários de trabalho, frequência e assiduidade, cumprimento do calendário escolar, preenchimento de diários e outros documentos, entre outros. Todos esses

elementos são importantes e demonstram que, em certa medida, parte das ações dos professores recai justamente em uma postura capaz de adequar-se às solicitações e à própria cultura escolar em sua estrutura e funcionamento. Contudo, ao que tudo indica, há pouco espaço destinado à reflexão específica sobre as práticas profissionais dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem. A perspectiva ‘*mística*’ que nos referimos está relacionada à esse processo de haver uma certa representação social em não se questionar de forma muito evidente as práticas pedagógicas dos professores, apenas as condutas que conseguem ser qualificadas por meio das avaliações institucionais ou quantificadas através dos processos burocráticos que envolve as ações escolares.

Essa mesma lógica de acompanhamento dito pedagógico é compreendida, por exemplo, no ensino superior. A dificuldade em se avaliar o a prática educativa faz com que muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem não seja analisado devidamente, em detrimento do preenchimento de planilhas diversas, avaliações internas e externas, bem como outras ações orientadoras especialmente no que se refere ao eixo da pesquisa, mas também da extensão em menor ênfase. Assim, parte desse processo de avaliação e análise sobre as práticas profissionais é considerado por meio das avaliações dos próprios estudantes, seja por meio das provas e testes conceituais, seja por meio de avaliações em larga escala (a exemplo do ENADE), seja por meio das avaliações dos próprios alunos sobre suas opiniões e olhares subjetivos acerca das disciplinas. Não queremos desconsiderar essa perspectiva, uma vez que ela é fundamental. Todavia, ela é limitada e não resume o processo de Análise das Práticas existentes e nem permite o desenvolvimento profissional na perspectiva da reflexão crítica à medida que não fomenta essa articulação entre os professores e suas ações e disposições. Tem-se muito mais iniciativas individuais de professores que procuram refletir e desenvolver suas próprias práticas do que um processo mais organizado, sistematizado e coletivo.

Por conta de toda essa complexidade, tivemos que estabelecer alguns recortes, reconstruir alguns pontos de vista e proceder à determinadas apropriações que, certamente, contribuíram para com o processo de *limitações do estudo*. Nesse sentido, consideramos que os procedimentos arrolados, por permitirem um desdobramento considerável de dados nos fez aprofundarmos certas perspectivas que eventualmente fugiam de nossos objetivos iniciais, embora estivessem relacionadas ao nosso tema de estudo. Desse modo, o volume de dados advindos dos procedimentos, por conta de seu tamanho e dimensão, pode ser compreendido como uma limitação do trabalho. Estudos futuros que realizaremos levarão esse aspecto em consideração.

Além disso, consideramos que o número de colaboradores que participaram da fase de aprofundamento do estudo pode ser considerado limitado ($n=6$) e não representa a população alvo de estudo. Se, por um lado isso nos permitiu uma imersão mais densa, por outro, impediu que pudéssemos aprofundar o número de sujeitos na etapa de Análise das Práticas. Soma-se a essa dado o fato de serem apenas professores formados nas IES públicas de São Paulo, o que definitivamente não pode ser compreendido como um preditor de qualidade ou competência profissional.

É preciso destacar ainda que o recorte estipulado na primeira fase do estudo nos fez selecionar professores formadores vinculados às disciplinas de estágio curricular e práticas de ensino das IES públicas do Estado de São Paulo. Provavelmente, docentes universitários de outros componentes curriculares dos cursos de graduação trariam outros pontos de vista, os quais poderão ser abordados em estudos futuros.

Apesar dessas limitações, acreditamos que foi possível traçarmos uma perspectiva que se coadunou com os nossos objetivos e esteve entrelaçada com nosso quadro de coerência. Inúmeras são as possibilidades de continuidade e aprofundamento dos dados oriundos desse estudo e que serão explorados em momentos futuros.

Como encaminhamento final gostaríamos de reforçar, com base em nossa tese, de que **‘não se transforma *habitus* e nem práticas por decreto’**. Abordamos esse ponto de vista em outro momento, mas é preciso reforçar essa perspectiva, sob o risco de se desconsiderar a necessidade de se desenvolver processos reflexivos mais sistematizados vinculados à Análise das Práticas no campo profissional e, especificamente, dentro do contexto da Educação Física.

Ainda estamos caminhando de forma no mínimo bastante desigual na perspectiva da profissionalização do ofício docente, tendo em vista o processo no qual o ensino tem sido submetido em termos de legitimidade e representação social e toda as relações geradas na perspectiva da construção do campo profissional como um todo. Essa assertiva não se refere apenas à dificuldade em se compreender quais são os atributos vinculados à necessidade do desenvolvimento de uma postura profissional dos professores de ‘profissão’, mas, sobretudo, na compreensão das dinâmicas e nas relações de poder existentes e como esse determinado grupo ocupacional interage dentro do campo social no que se refere às relações com os membros das outras profissões, com os serviços prestados e com os demais sujeitos envolvidos no processo, com especial atenção aos alunos.

Esse enlaçamento de problemáticas, a partir de seu forte contorno histórico no qual a docência está sedimentada, nos permite compreender que as dinâmicas sociais existentes estão configuradas na prerrogativa da profissionalização do ensino como um espaço de lutas e

disputas não apenas pela hegemonia da prática profissional como um todo, mas também pela sua própria legitimidade no interior do campo (e nas relações entre campos).

Essa perspectiva vinculada à profissionalização algumas vezes se parece como revestida de uma visão “*utópica*”, no sentido apresentado por Eduardo Galeano (2013) de apresentar-se como um “horizonte” a ser explorado e, mesmo que não seja alcançado, não nos deixe cessar a busca e a caminhada¹⁰⁷ sobre isso. Nesse direcionamento, compreendemos que profissionalizar o ofício docente se revela, entre outras coisas, pela luta e pela conquista da legitimidade dos saberes que são considerados como base para a profissão, apesar de haver inúmeros outros condicionantes que também precisam ser considerados.

Em nossa visão, essa visão utópica trata-se de uma perspectiva teleológica no sentido de buscar apontar a direção de um lugar a ser explorado, mas que não se sabe ao certo quais são suas implicações. Profissionalizar o ofício docente está, à esteira da importante consideração de Gauthier et al. (2013) “*eivado em armadilhas*”. Todavia, como os próprios autores salientam: “apesar de tudo, a profissionalização do ensino parece ser, atualmente, o mais promissor projeto de ação” (GAUTHIER et al., 2013, p. 72).

Portanto, à nosso ver, não podemos compreender uma lógica binária referente à perspectiva de tornar o ofício docente um empreendimento profissional. Acreditamos, ao término de nossa tese, que não precisamos incorrer à icônica pergunta: “*profissionalizar ou não profissionalizar, eis a questão?*”, para responder à essa demanda. De fato, muitos são os condicionantes que se referem à complexidade da prática pedagógica, os quais fogem muitas vezes da alçada de qualquer perspectiva de valorização das práticas. No entanto, é preciso, entre outras coisas, ressignificar as visões de prática através de processos reflexivos.

Que possamos repensar as práticas profissionais como eixo articulador da profissão pois, em certa medida, são elas que fundamentam aquilo que o professor de Educação Física desenvolve cotidianamente, nos mais diversos e adversos contextos e em condições ainda muitas vezes precárias, baseadas eventualmente na solidão de suas próprias ações, no desamparo legal e, nesse conjunto de perspectivas, nas inúmeras possibilidades que se constroem diariamente. Que as práticas profissionais sejam um empreendimento capaz de fomentar a capacidade de crítica e contestação, mas também de criação e criatividade para que elas não cessem de se recriar, reconstruir e se transformar novamente em novas práticas.

¹⁰⁷ Baseado em vídeo de entrevista com o autor publicado pelo youtube. GALEANO, E. “*Para que serve a utopia?* – Eduardo Galeano”. Vídeo publicado em 17 de maio de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 05 de março de 2018.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABBOTT, A. **The System of Professions: an essay on the division of expert labor**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- ADLER, M.J. **The Paideia Proposal: An Educational Manifesto**. Nova York: MacMillan, 1982.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Editora Porto, 2000.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M.L. (Org.). **Profissão de professor: Cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneiras, 2002.
- ALVES, R. **O desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.
- ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- AMADE-ESCOT, C.; ELANDOULSI, S.; VERSCHEURE, I. Physical Education in Tunisia: teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v.20, n.5, p. 1-20, jan. 2015.
- AMADE-ESCOT, C. The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, n. 1, p. 78-101, 2000.
- AMORIM, M.L.; RAMOS, G.N.S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.223-238, abr./jun. 2010.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDREW, K.; RICHARDS, R.; GAUDREAULT, K.L. Socialization into physical education: Learning from the past and looking to the future. In: RICHARDS, A.R.;

GAUDREAU, K.L. (Orgs.). **Teacher Socialization in Physical Education: New Perspectives**. Nova York: Routledge, 2017. p. 3-10.

ANTUNES, F.H.C.; DANTAS, L.E.P.B.T.; BIGOTTI, S.; TOKUYOCHI, J.H.; TANI, G.; BRASIL, F.K.; ANDRÉ, M. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.179-184, set./dez. 2005.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 131-164.

BALL, S. **The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization**. Londres: Methuen, 1987.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. **Educational Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BANDEIRA, L.B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório**. 2017. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARBOSA-RINALDI, I.P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.03, p. 185-207, set./dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócio... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECKETT, D.; HAGER, P. Making judgments as the basis for workplace learning: towards an epistemology of practice. **International Journal of Lifelong Education**, Londres, v. 19, n.4, p. 300-311, 2000.

BENITES, L.C. **Identidade do Professor de Educação Física: Um estudo sobre os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica**. 2007. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades.** 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Educação Física, professores e estudantes: escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2011.

BERLINER, D.C. Knowledge is Power: A Talk to Teachers About a Revolution in the Teaching Profession. In: BERLINER, D.C.; ROSENSHINE, B.V. (Orgs.). **Talks to Teachers: A Festschrift for N. L. Gage.** Nova York: Random House, 1987, p. 03-33.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15. 1996.

BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p. 183-197, jul./set. 2005.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v.13, n.2, p. 282-287, jan. 1992.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p. 105-115, dez. 2011.

BETTI, M. O que a semiótica inspira para o ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, v.3, n.1, p. 25-45, out. 1994.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127, dez. 1996.

BELL, D. **The Coming of Post-industrial Society.** Nova York: Basic Books, 1976.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, v.2, p. 147-174, 2008.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BORGES, C.; DESBIENS, J.F. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais.**

Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas:

Papirus, 1998.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p. 59-76, abr. 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, P. A representação política: Elementos para uma teoria do campo político. In:

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Ed. Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas.** São Paulo, Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983a. p. 47-81.

BOURDIEU, P. **Esboço de Uma Teoria da Prática:** precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984a.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue française de sociologie**, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, jul./set. 1966.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Betrand, 2010.

BOURDIEU, P. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência.** Lisboa: Edições 70, 2008a.

BOURDIEU, P. **Pascalian Meditations.** Cambridge: Polity; Stanford: Stanford University Press, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 3ª ed.

BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984b.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas:** Sobre a Teoria da Ação. Campinas: Papirus, 2008b. 9ª ed.

BOURDIEU, P. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Invitation to a Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDONCLE, R. Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». **Recherche et Formation**, Lyon, v. 35, n.1, p. 117-132, 2000.

BOURDONCLE, R. Autour du mot « Universitarisation ». **Recherche et Formation**, Lyon, v. 54, n.1, p. 135-149, 2007.

BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines]. **Revue française de pédagogie**, Lyon, v.94, n.1, p. 73-91, 1991.

BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. **Revue française de pédagogie**, Lyon, v.105, n.1, p. 83-119, out.-dec. 1993.

BOURDONCLE, R. Savoir professionnel et formation des enseignants : une typologie sociologique. **Spirale – Revue de Recherche en Education**, Marcq-en-Baroeul, v. 13, n. 1, p. 77-96, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.J.; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n.48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2014. 4ª ed.

BRACHT, V.; FARIA, B.A.; ALMEIDA, F.Q.; GHIDETTI, F.F.; GOMES, I.M.; ROCHA, M.C.; MACHADO, T.S.; ALMEIDA, U.R.; MORAES, C.E.A. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRACHT, V.; FARIA, B.A.; MORAES, C.E.A.; FERNANDES, E.S.; ALMEIDA, F.Q.; GHIDETTI, F.F.; GOMES, I.M.; ROCHA, M.C.; MACHADO, T.S.; ALMEIDA, U.R.; PENHA, V.M. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BRACHT, V. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta: o que é Educação Física? **Movimento**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 1-8, jun. 1995.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil. **Decreto n. 1.331-A**. Rio de Janeiro: 1854. 17 de fevereiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil. **Decreto n.7.247**. Rio de Janeiro: 1879. 19 de abril. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 de novembro. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda Versão – Revista. Brasília: Secretaria da Educação Básica. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho, Seção 1. p. 8-12, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei número 11.738**. Brasília, 16 de julho. MEC. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei número 13.005**. Brasília, 25 de junho. MEC. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei número 13.415**. Brasília, 16 de fevereiro. MEC. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024**. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692**. Brasília, 11 de agosto. MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394**. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998. v.7.b.

BRASILEIRO, A.M.M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BRESSAN, E.S. The profession is dead – was it murder or suicide? **Quest**, Champaign, v.31, n.1, p. 77-82, 1979.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BROWN, D.; MORGAN, K.; ALDOUS, D. In: RICHARDS, A.R.; GAUDREAULT, K.L. (Orgs.). **Teacher Socialization in Physical Education: New Perspectives**. Nova York: Routledge, 2017. p. 194-211.

BUTLEN, M.; CHARTIER, A.M. Analyse de Pratiques: de la recherche à la formation. Éditorial. **Recherche et Formation**. Paris, v.1, n. 51, p. 5-10, 2006.

CALDEIRA, A.M.S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p. 87-103, maio. 2001.

CALDERHEAD, J. Reforma na formação de professores: lições do Reino Unido. In: TARDIF, M, LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001.

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S.B. **Understanding Teacher Education: Cases Studies in the Professional Development of Beginning Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1997.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Reforma do Ensino Primário**: várias instituições complementares e instrução publica. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Publica. Relator: Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

CAMPOS, C.M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANESIN, M.T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p. 85-101.

CARBONNEAU, M. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 115-134, jul./dez. 2006.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**. Report on the Task Force on Teaching as a Profession. Nova York, NY: Carnegie Forum, 1986.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.4, p. 758-773, out./dez. 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v.14, n.3, p. 119-125, maio 1993.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura – Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CASTRO, M.R.; ALVES-MAZZOTTI, A.J.; MAIA, H. Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova. In: MAIA, H.; FUMES, N.L.F.; AGUIAR, W.M.J. (Orgs.). **Formação, Atividade e Subjetividade: Aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013. p. 15-42.

CASTRO, P.H.Z.C.; SILVA, A.C.; SILVA, L.A.I.; LÜDORF, S.M.A. A produção científica em Educação Física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 869-882, jul./set. 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **L'invention du quotidien 1**. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.

CESÁRIO, M.; REALI, A.M.M.R. O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, out./mar., 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007. 2ª. Ed.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. In: **Le journal des psychologues**, Paris, n. 185, mar., 2001. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker.

CLOT, Y.; FÄITA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé**, Montreal, v. 2, n. 1, p. 1-9, maio. 2000.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, Londres, v.48, n.3, p.108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S.L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. (Orgs.). **Review of Research in Education**, Washington, v.24, n.1, p.249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, M. Reinventing Student Teaching. **Journal of Teacher Education**, Washington, v.42, n.2, p.104-118, 1991.

COCHRAN-SMITH, M. VILLEGAS, A.M.; ABRAMS, L.; CHAVEZ-MORENO, L.; MILLS, T.; STERN, R. Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 66, n. 2, p. 109-121, 2015.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTINO, A.P.R.; KRUG, H.N. Um olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p.63-83, jan./abr. 2008.

CUNHA, M.I.; ZANCHET, B.A.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DELLEY, J.M.; SAUVIN, J.; TRÉBERT, D. L'autoconfrontation croisée : Regards sur une méthodologie d'analyse de l'activité. **Scénarios**, Genebra, v. 567, n. 1, n.p., jun. 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1986.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 2ª ed.

DESBIENS, J.F. Mutações dos contextos socioeducativo e socioprofissional e desenvolvimento dos saberes profissionais no ensino da educação física. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p. 601-625, ago. 2003.

DUBOIS, V. The Fields of Public Policy. In: HILGERS, M.; MANGEZ, E. (Orgs.). **Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications**. Abingdon: Routledge, 2015.

DUHIGG, C. **The Power of Habit: why we do what we do in life and business**. Nova York: Random House, 2014.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador – volume 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, N. **The Genesis of the Naval Profession**. Dublin: University College Dublin Press, 2007.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ENGLUND, T. Are professional teachers a good thing? In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Org.). **Teachers' professional lives**. Londres: The Falmer Press, 1996. p.75-87.

ERAUT, M. **Developing professional knowledge and competence**. Londres: The Falmer Press, 1994.

ESTRELA, M.T. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, Porto, v. 2, n. 2, p. 5-30, 2014.

FARIA, B.A.; MACHADO, T.S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.1, p. 120-129, jan./mar., 2012.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstructions des arguments pratiques dans l'enseignement. **Cahiers de la recherche en éducation**, Sherbrooke, v.1, n.1, p. 157-181, 1994.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. Physical Education Teacher Preparation in the Postmodern Era: Toward a Critical Pedagogy. In: FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (Org.). **Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport**. Nova York, Suny Press, 1997.

FERRY, N. M. An Inquiry into Schön's Epistemology of Practice: Exploring Links between Experience and Reflective Practic. **Adult Education Quarterly**, Atlanta, v. 48, n. 2, p. 298-112, 1998.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.J.; MELO, G.F.A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-335.

FLORES, M.A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

FONSECA; R.G.; SOUZA NETO, S. O profissionalismo na Educação Física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1099-1110, out./dez. 2015.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, M. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2005. 7ª ed.

FRANCO, M.A.S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011. 2ª edição.

FREEMAN, W.H. **Physical Education, Exercise, and Sport Science in a Changing Society**. Sudbury: Jones & Bartlett Learning, 2012.

FREIDSON, E. **Professional powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

FREIDSON, E. **Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. São Paulo: Unesp, 2009.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 137-168, set. 2002.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GARIGLIO, J.A. BORGES, C. Saberes Docentes. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 586-589.

GARIGLIO, J.A. **Fazeres e Saberes Pedagógicos de Professores de Educação Física**. Ujuí: Unijuí, 2013.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A.; GIMENES, N.A.S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 50, n. 1, p. 51-67, 2013.

GATTI, B.A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B.A. Políticas de formação de professores. In: SCARELI, G. (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 206-233.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa-social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6ª ed.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9 – 24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10 – 21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E.; RISTOW, R.W.; GLITZ, A.P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, v.15, n.2, p. 1-1, 2013.

GOODSON, I.F. **Conhecimento e Vida Profissional**: Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GORZONI, S.P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GRABER, K.C.; KILLAN, C.M.; WOODS, A.M. Professional socialization, teacher education programs, and dialectics. In: RICHARDS, A.R.; GAUDREAU, K.L. (Orgs.). **Teacher Socialization in Physical Education**: New Perspectives. Nova York: Routledge, 2017. p. 64-78.

GREEN, K. **Understanding Physical Education**. Londres: Sage, 2008.

HARDMAN, K.; GREEN, K. Introduction. In: HARDMAN, K.; GREEN, K. **Contemporary Issues in Physical Education**: International Perspectives. Londres: Meyer & Meyer Sport, 2011. p. 8-29.

HARDMAN, K. Physical Education in Schools: a global perspective. **Kinesiology**, Zagreb, v. 40, n. 1, p. 5-28, 2008.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Learning to change**: Teaching Beyond Subjects and Standards. São Francisco: Jossey-Bass, 2001.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times**: teachers' work and culture in the postmodern age. Nova York: Teachers College Press, 1994.

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching**: History and Practice, Londres, v.6, n.2, p. 151-182, 2000.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital**: Transforming Teaching in Every School. Nova York: Teachers College Press, 2012.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Understanding teacher development**. Nova York: Teachers College Press, 1992.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Orgs.). **Teachers' Professional Lives**. Londres: Falmer Press, 1996. p. 1-27.

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity**. Nova York: Teachers College Press, 2003.

HAYES, S.; CAPEL, S.; KATENE, W.; COOK, P. An examination of knowledge prioritisation in secondary physical education teacher education courses. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 24, n. 1, p. 330-342, 2008.

HELSEBY, G.; MCCULLOCH, G. Teacher Professionalism and Curriculum Control. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Orgs.). **Teachers' Professional Lives**. Londres: Falmer Press, 1996. p.56-74.

HEMPHILL, M.A.; RICHARDS, K.A.R.; TEMPLIN, T.J.; BLANKENSHIP, B.T. A Content Analysis of Qualitative Research in the Journal of Teaching in Physical Education from 1998 to 2008. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 31, n. 1, p. 279-287, 2012.

HESSE, H. **Sidarta: um poema indiano**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1966.

HILGERS, M.; MANGEZ, E. Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. In: HILGERS, M.; MANGEZ, E. (Orgs.). **Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications**. Abingdon: Routledge, 2015.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers: a Report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HOUSSAYE, J. **Théorie et pratiques de l'éducation scolaire** (Tome 1– Le triangle pédagogique). Berne: Peter Lang, 1988.

HOYLE, E. The Professionalization of Teachers: A Paradox. In: GORDON, P. (Org.). **Is Teaching a Profession?** Londres: Institute of Education, University of London, 1985. p. 44-54.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HUBERMAN, M. Teacher Development and Instructional Mastery. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (Orgs.). **Understanding teacher development**. Nova York: Teachers College Press, 1992, p. 122-142.

HUNTER, L. Bourdieu and social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v.9, n.2, p. 175-192, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 06/01/2018.

JACKSON, P.W. Helping Teachers Develop. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (Orgs.). **Understanding teacher development**. Nova York: Teachers College Press, 1992, p. 62-74.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANES, C. Challenging Professionalism. In: KANES, C. (Org.). **Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory**. Londres: Springer, 2010. p. 1-15.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 2ª edição. p. 39-59.

KIRK, D. Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 2, n. 2, p. 155-167, 1986.

KIRK, D. **Defining Physical Education: The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain**. Londres: The Falmer Press, 2011.

KIRK, D. **Physical Education Futures**. Abingdon: Routledge, 2010.

LARSON, M.S. **The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis**. Berkeley: University of California Press, 1977.

LAWSON, H.A. **Invitation to Physical Education**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1984.

LAWSON, H.A. Knowledge for work in the physical education profession. **Sociology of Sport Journal**, Birmingham, v.1, n. 2, p. 9-24, 1985.

LECHART, N.M.P. Trabalho. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 647-650.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 255-277.

LISAHUNTER; SMITH, W; EMERALD, E. Pierre Bourdieu and his conceptual tools. In: LISAHUNTER; SMITH, W; EMERALD, E. (Orgs.). **Pierre Bourdieu and Physical Culture**. Londres: Routledge, 2015.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LUGLI, R. S. G. As representações dos professores primários: estratégia política e *habitus* professoral. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 5, n. 1[9], p. 231-62, jan./jun. 2005.

MACDONALD, D. Researching PETE: An account of explicit representations and covert knowledges. In: WRIGHT, J. (Org.). **Researching in physical and health education**. Wollongong: University of Wollongong, 2013. p. 23-39.

MACHADO, T.S.; BRACHT, V.; FARIA, B.A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F.Q. As práticas de desinvestimento pedagógica na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MANOEL, E.J.; CARVALHO, Y.M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p. 303-318, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINY, L.E.; GOMES-DA-SILVA, P.N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.22, n.4, p. 569-581, 2011.

MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje**, Rioja, v. 55, n.1, p. 59-72, 1991.

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks: Sage, 1994. 2ª ed.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLLO, V.; FALZON, P. Auto – and allo – confrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, Atlanta, v. 35, n. 6, p. 531-540, nov. 2004.

MONTEIRO, A.R. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

MURRAY, J.; CAMPBELL, A.; HEXTALL, I.; HULME, M.; JONES, M.; MAHONY, P.; MENTER, I.; PROCTER, R.; WALL, K. Research and teacher education in the UK: Building capacity. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 25, n. 1, p. 944-950.

NAPIER, D.B. Implementing educational, transformation policies: investigating issues of ideal versus real in developing countries. In: BAKER, D.P.; WISEMAN, A.W. (Orgs.). **Global Trends in Educational Policy**. Oxford: Elsevier, 2005. p. 59-98.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform**. A Report to the Nation and the Secretary of Education. Washington, D.C.: US Department of Education, 1983.

NEIRA, M.G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, jan./mar. 2012.

NICHOLS, T. **The death of expertise: the campaign against established knowledge and why it matters**. Nova York: Oxford University Press, 2017. p. 252.

NONO, M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2012.

NÓVOA, A. A formação do professor – realidades e perspectivas. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2000, **Anais...** Santa Maria. 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 2ª ed.

NÓVOA, A. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999a.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999b. 2ª ed.

NÓVOA, A. Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.74, 2001.

ODDONE, I.; RE, A.; CLOT, Y.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Messidor, 1981.

ORTIZ, H.M. **Educadores em Formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial**. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAQUETE, J. Equity in educational policy: A priority in transformation or in trouble? In: BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F.; MAGUIRE, M. (Orgs.). **Education, Globalisation and New Times**. Routledge: Abingdon, Oxon. 2007.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad**. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARSONS, T. The professions in the social structure. In: PARSONS, T. (Org.). **Essays in social structure**. Glencoe: Free Press. 1954.

PARSONS, T. **The social system**. Nova York: Free Press. 1951.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 2ª ed.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés Editora, 2001a. p. 141-186.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de decisão. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001c. p. 161-184.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRON, M.; LESSARD, C.; BÉLANGER, P.W. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, v. 19, n. 1, p. 5-32, 1993.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n.3, p. 5-14, set. 1997.

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.

PINHEIRO, E.M.; KAKEHASHI, T.Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

POPKEWITZ, T.S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORATH, M.; JOCHEM, P.; FOLLE, A.; FARIAS, G.O.; NASCIMENTO, J.V. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.4, p. 203-222, out./dez. 2011.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

RADWANSKI, G. **Ontario Study of the Relevance of Education, and the Issue of Dropouts**. Toronto: Ministério da Educação, 1988.

RAELIN, J. A. Toward an Epistemology of Practice. **Academy of Management Learning and Education**, Nova York, v. 6, n. 4, p. 495-519, 2007.

REISS JUNIOR, A.J. Occupational Mobility of Professional Workers. **American Sociological Review**, Washington, v. 20, n. 6, p. 693-700, 1955.

REYNOLDS, A. The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 95, n. 3, p. 199-221, jan. 1995.

RITZER, G.; WALCZAK, D. **Working: Conflict and Change**. Englewood Cliffs: Prentice Hall: 1986.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 121-134, jan./mar. 2010.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

ROSSI, T.; CASSIDY, T. Knowledgeable Teachers in Physical Education: A View of Teacher's Knowledge. In: HARDY, C. A.; MAWER, M. (Orgs.). **Learning and Teaching in Physical Education**. Londres: Falmer Press, 1999.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUFINO, L.G.B. A memória como forma de preservação da história da educação: uma entrevista com duas professoras aposentadas. **Momento**, Rio Grande, v. 20, n. 1, p. 29-58, 2011.

RUFINO, L.G.B. **A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012a.

RUFINO, L.G.B. **A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica**. 2010. 184f. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia (Bacharelado em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Análise das Práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Formação continuada de professores de Educação Física: estratégias para o desenvolvimento profissional à luz dos saberes docentes. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso

Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), 2016. **Anais...** Águas de Lindóia, 2016.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Physical Education Teacher Education in Brazil: public policies historical analysis and recommendations to professional practice development. **Journal of Physical Education and Sport (JPES)**, Pitesti, v. xx, n. xx, p. xx xx, 2018. (PRELO).

RUFINO, L.G.B. **“Campos de luta”**: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio. 2012. 366f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012b.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. Pesquisa-ação e Educação Física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 242-251, jan./mar. 2014.

RUFINO, L.G.B. **Livro didático e Educação Física escolar**: interlocuções e entrelaçamentos. 2013. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

RUFINO, L.G.B. Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 433-457, maio/ago. 2017a.

RUFINO, L.G.B. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.4, p. 1257-1270, out./dez. 2017b.

RUFINO, L.G.B.; SOUZA NETO, S. A configuração do campo da formação de professores na Educação Física: uma análise sobre a Epistemologia da Prática na transição do paradigma artesanal para o profissional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. xx, n. xx, p. xx, dez. 2018. (PRELO).

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SANCHES NETO, L. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. 2014. 325f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014a, p. 249-252.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da Prática. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014b, p. 252-255.

SANCHOTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.9, n.1, p. 267-280, 2006.

SANCHOTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 59-78, maio 2010.

SANCHOTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-158, 2013.

SANTOS, S.D.G.; DOUNIS, A.B.; FUMES, N.L.F.; ROSÁRIO, E.H.; SANTOS, A.R. Autoconfrontação e atividade docente: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: MAIA, H.; FUMES, N.L.F.; AGUIAR, W.M.J. (Orgs.). **Formação, Atividade e Subjetividade: Aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013. p. 173-192.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 4.855**. São Paulo, 27 de janeiro. 1931. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-4855-27.01.1931.html>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 5.828**. São Paulo, 04 de fevereiro. 1933. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5828-04.02.1933.html>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Deliberação SEE 154/2017**. São Paulo, 7 de julho. SEE, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Lei número 16.279**. São Paulo, 8 de julho. SEE, 2016.

SARTI, F.M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 47-65, 2008.

SARTI, F.M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for the teaching and learning in the professions. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, D.A. **Le Practicien Réflexif** : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. EUA: Basic Books, 1983.

SCHATZKI, T.R.; CETINA, K.K.; SAVIGNY, E.V. **The practice turn in contemporary theory**. Nova York: Routledge, 2001.

SETTON, M.G.C. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002. 22ª edição.

SHULMAN, L. Autonomy and Obligation: The Remote Control of Teaching. In: SHULMAN, L.S.; SYKES, G. (Orgs.). **Handbook of Teaching and Policy**. Boston: Allyn and Bacon, 1983, p. 484-504.

SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, Cambridge, v.134, n.3, p. 52-59, 2005.

SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p. 1-21, fev. 1987a.

SHULMAN, L.S. The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching and Educational Research. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v.14, n.2, p. 183-200, 1984.

SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Teaching Alone, Learning Together: Needed Agendas for the New Reforms. In: SERGIOVANNI, T.J.; MOORE, J.H. (Orgs.). **Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count**. Boston: Allyn and Bacon, 1988, p. 166-187.

SHULMAN, L. Theory, Practice, and the Education of Professionals. **The Elementary School Journal**, Chicago, v.98, n.5, p. 511-526, maio. 1998.

SHULMAN, L. The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: BERLINER, D.C.; ROSENSHINE, B.V. (Orgs.). **Talks to Teachers: A Festschrift for N. L. Gage**. Nova York: Random House, 1987b, p. 369-387.

SIEDENTOP, D. Content knowledge for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 4, p. 368-377, jul. 2002.

SILVA, M. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p. 152-164, maio/ago. 2005.

SILVA, M.F.G. **A prática como *lócus* de formação de professores e produção de saberes na Educação Física**. 2014. 269f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SMYTH, J.; MCINERNEY, P. HATTAM, R. LAWSON, M. **Critical reflection on teaching and learning**. South Australia: Flinders Institute for the Study of Teaching, 1999.

SMYTH, J. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, C.L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, L.E. **O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, J. de; MARCHI JUNIOR, W. Bourdieu e a sociologia do esporte. Contribuições, abrangência e desdobramentos teóricos. **Tempo Social**, São Paulo, v.29, n.2, p. 243-286, 2017.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C.; SILVA, M.F.G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p. 1033-1044, out./dez. 2010.

SOUZA NETO, S.; RUFINO, L.G.B.; RODRIGUES, H.A.; FONSECA, R.G. Conflitos e tensões nas Diretrizes Curriculares de Educação Física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.4, p. 734-746, out./dez. 2016.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F.M.; BENITES, L.C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.1, jan./mar. 2016.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V.P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés Editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, v. 1, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Quebec: Les Presses de L'Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014. 9ª ed.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D.S.R.; BEHRENS, M.A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012b. 2ª edição.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012a. 13ª ed.

TARDIF, M. 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**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000.

TINNING, R. Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 4, p. 378-391, jul. 2002.

TINNING, R. Theoretical orientations in physical education teacher education. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Orgs.). **The Handbook of Physical Education**. Londres: SAGE Publications, 2013. p. 369-385.

THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Research methods in Physical Activity**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSANGARIDOU, N. Teachers' knowledge. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Orgs.). **The Handbook of Physical Education**. Londres: SAGE Publications, 2013. p. 502-515.

VALLE, I.R. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VAN DER MAREN, J.M. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, v. 19, n. 1, p. 153-172, 1993.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 7, p. 27-65, 2003.

VIGARELLO, G. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas**, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

WEBER, M. **Essays in Sociology**. New York: Oxford University Press, 1946.

WHITEHEAD, J. How Do I Improve My Practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. **Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives**, Londres, v. 1, n. 1, p. 91-104, 2000.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 63, n. 6, p. 57-60, 1992.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame, Part II. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 65, n. 1, p. 17-20, 1994.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame, Part III: Inappropriate Teaching Practices. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 67, n. 8, p. 45-48, 1996.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame, Part IV: More Inappropriate Games, Activities, and Practices. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 86, n. 1, p. 36-39, 2015.

WITTORSKI, R. A contribuição da Análise das Práticas para a Profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 15, p. 894-911, out./dez. 2014.

WITTORSKI, R. « La professionnalisation ». **Savoirs**, Paris, v. 17, n. 2, p. 9-36, 2008.

ZEICHNER, K. M. Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. **Journal of Education for Teaching**, Londres, v. 16, n. 2, p. 105-132, 1990.

ZEICHNER, K.M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Madri, n. 220, p. 44-49, 1992.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, K.M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, K.M.; TABACHNICK, B.R. Are the Effects of University Teacher Education “Washed out” by School Experience? **Journal of Teacher Education**, Washington, v.32, n.3, p. 7-11, maio/jun. 1981.

ZEICHNER, K.M. The practicum as an occasion for learning to teach. **South Pacific Journal of Teacher Education**, Newcastle, v. 14, n. 2, p. 11-28, 1986.

ANEXOS

ANEXO – A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP – IB – UNESP Rio Claro

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: ANÁLISE DO PROCESSO DE FUNDAMENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34549014.4.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 780.499

Data da Relatoria: 16/09/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, de Luiz Gustavo Bonatto Rufino, a ser realizada sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto no programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade, área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana. O projeto de pesquisa tem como temática: "Análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de educação física" e contará com a participação de "professores formadores de universidades públicas do estado de São Paulo" e "professores de Educação Física de algumas cidades do estado de São Paulo".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desse estudo é "analisar o processo de construção da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir da compreensão dos saberes profissionais relacionados tanto à prática pedagógica escolar quanto aos processos de formação advindos da universidade".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os Riscos o pesquisador pontua:

"No caso dos professores formadores, oriundos do âmbito universitário, os riscos de participação

Endereço: Av24-An.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: staib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Contratação do Parecer: 780.499

estão relacionados ao fato do participantes, eventualmente, sentir-se constrangido, ansioso ou não à vontade para responder alguns dos questionamentos da entrevista que será realizada. Para diminuir estes riscos ressalta-se que além do participante, participará da entrevista somente o pesquisador responsável pelo estudo. A entrevista, por sua vez, será gravada por meio de um gravador de voz. Destaca-se ainda que é possível ao entrevistado negar-se a participar da entrevista, bem como recusar-se a responder qualquer uma das perguntas se assim desejar, sem qualquer risco de desaprovação ou de penalização. Com relação aos riscos para os professores colaboradores, é possível considerar que, da mesma forma, é possível que os docentes participantes se sintam constrangidos, ansiosos ou não à vontade ao longo das observações das aulas ou durante a realização da entrevista, baseada na trajetória de vida. Para diminuir estes riscos ressalta-se também que além do participante, participará da entrevista somente o pesquisador responsável pelo estudo. É possível também que o professor participante se sinta inseguro ou constrangido com as observações das aulas uma vez que o pesquisador responsável estará imerso em seu contexto de trabalho. Para dirimir possíveis situações de constrangimento, ressalta-se que o relatório das observações será disponibilizado para o participante ao final de cada aula. Destaca-se ainda que é possível ao professor negar-se a participar tanto da entrevista como das observações das aulas, bem como recusar-se a responder qualquer uma das perguntas se assim desejar, sem qualquer risco de desaprovação ou de penalização."

Quanto aos Benefícios o pesquisador salienta:

"A participação nessa pesquisa, por parte dos professores formadores pode gerar uma série de benefícios, tais como auxiliar em uma maior compreensão sobre as demandas atuais relacionadas tanto à formação profissional quanto à prática pedagógica da Educação Física na escola, fato que pode subsidiar propostas de desenvolvimento do processo formativo e do papel da universidade na formação de professores, em especial atenção ao componente curricular Educação Física. Além disso, a busca pelo entendimento de quais saberes e quais práticas estão relacionadas ao papel do professor de Educação Física na escola pode contribuir com propostas de formação profissional que correspondam com estas demandas. Destaca-se ainda que no caso da Educação Física, o entendimento do quadro da formação profissional em universidades públicas, à luz dos próprios professores formadores não tem sido uma estratégia amplamente empregada pela literatura científica, o que pode também valorizar as ações atuais e representações relacionadas à formação nesta profissão, especificamente no caso da licenciatura. Com relação aos professores de Educação Física escolar, denominados de professores colaboradores no presente estudo, a

Endereço: Av24-An.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: staib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 780.499

participação poderá implicar no auxílio em uma maior compreensão sobre as demandas atuais relacionadas tanto à formação profissional quanto à prática pedagógica da Educação Física na escola, fato que pode subsidiar propostas de desenvolvimento do processo formativo e do papel da escola na prática pedagógica da Educação Física. Esse processo busca compreender também quais saberes e quais práticas estão relacionadas ao papel do professor de Educação Física na escola. Aos professores participantes, relacionar o processo de constituição de suas trajetórias de vida com sua prática profissional também pode trazer esclarecimentos e valorização de sua identidade, fato importante de ser considerado tendo em vista o desenvolvimento de estudos que considerem os professores como sujeitos ativos de suas próprias práticas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Quanto ao percurso metodológico, o pesquisador descreve:

"escolheu-se como caminho metodológico a pesquisa qualitativa. Nesse ensejo, (...) serão percorridos dois direcionamentos: o primeiro compreende a análise advinda dos professores formadores, oriundos do âmbito da universidade e o segundo está relacionado com a prática pedagógica de professores de Educação Física na escola. Para a primeira etapa serão convidados a participar da pesquisa professores do ensino superior de universidades públicas do Estado de São Paulo (ao menos quatro professores de instituições diferentes) por meio de uma seleção intencional não probabilística. (...) Para a segunda etapa da pesquisa participará do estudo uma amostra de professores de Educação Física (de quatro a oito docentes em média), também denominados de professores colaboradores. (...) O número total de participantes seguirá os critérios de saturação dos dados (BARDIN, 1991; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008)."

"para a coleta de dados haverá a utilização de dois instrumentos de pesquisa: observações de aulas e entrevistas por meio da narrativa de vida dos professores."

"Os dados serão submetidos à análise de conteúdo (...) Dessa forma, os dados advindos das entrevistas semiestruturadas com os professores formadores serão categorizados em unidades temáticas que emergirem dos discursos. De modo semelhante, as representações advindas dos eixos analisados por meio da história de vida dos professores de Educação Física participantes serão também categorizadas por meio da análise de conteúdo. Além disso, tais dados serão confrontados com as observações realizadas com cada um dos participantes. Finalmente, a análise buscará uma interseção entre os postulados advindos do âmbito acadêmico-universitário representado pelos discursos dos professores formadores com as práticas e histórias de vida provenientes dos professores de Educação Física participantes do presente estudo. Esse processo objetivará comparar, confrontar e delinear os discursos e representações do âmbito acadêmico dos

Endereço: Av24-An.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: staib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Contratação do Parecer: 780.499

professores formadores e a prática pedagógica dos professores de Educação Física (professores colaboradores), buscando fundamentar e sistematizar a epistemologia da prática profissional de docentes deste componente curricular. Todos os procedimentos éticos referentes às pesquisas científicas serão considerados. Dessa forma, o estudo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável pelo desenvolvimento da investigação. Todos os participantes serão resguardados por meio da ciência com relação aos processos desenvolvidos e assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação, tendo as dúvidas sanadas, bem como podendo solicitar sua exclusão na participação em qualquer momento."

O pesquisador apresenta os roteiros de entrevista e de observação no final do "Projeto de Pesquisa" (arquivos em anexo no projeto);

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- No cabeçalho dos TCLEs o pesquisador informa a resolução 196/96, ao invés da atual resolução (466/12);
- Os TCLEs foram redigidos com linguagem clara e em forma de convite. O pesquisador descreve de forma sucinta e acessível a metodologia que utilizará e informa sobre os riscos e procedimentos que serão adotados para minimizá-los. Também informa sobre os benefícios, informa sobre o resguardo dos dados para fins de pesquisa, informa que a participação não acarretará em despesas e nem gerará qualquer tipo de remuneração. Informa ainda que o participante terá liberdade de desistência de participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo bem como de que ele(ela) pode solicitar maiores esclarecimentos em qualquer instante por meio dos contatos fornecidos no final do Termo;
- O pesquisador usa o termo "participante", ao invés de sujeito, no entanto, no final dos TCLEs o termo "sujeito" aparece no item "Dados sobre o sujeito da Pesquisa" (sugiro alteração);
- O contato do CEP se encontra logo após o item "Dados sobre a pesquisa";

Recomendações:

O CEP referenda o parecer do relator abaixo, recomendando as seguintes alterações:

- "- Alterar a resolução informada no cabeçalho dos TCLEs (de 196/96 para 466/12);
- Manter o termo "participantes" ao longo de todo o texto dos TCLEs;"

Endereço: Av24-An.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: staib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: T80.499

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao pesquisador cabe desenvolver o projeto conforme delineado e aprovado por este CEP, além de apresentar o relatório final.

RIO CLARO, 05 de Setembro de 2014

Assinado por:
Débora Cristina Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Av24-An.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: staib@rc.unesp.br

ANEXO – B**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E APOIO – DIRETORIA DE ENSINO DE LIMEIRA**

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE LIMEIRA
Rua Octaviano José Rodrigues N° 1225 – Jd São Manoel
Limeira - SP - CEP: 13.480-490
Fone: 019-3404-2940/3404-2956

DECLARAÇÃO

Limeira, 11 de novembro de 2015.

Senhor (a) Diretor (a),

Declaramos para os devidos fins que a Diretoria de Ensino da Região de Limeira está ciente da realização da pesquisa de campo a ser desenvolvida pelo professor Luiz Gustavo Bonatto Rufino.

Entendemos que a mesma contribuirá para a melhoria e esclarecimentos do tema, que é um dos conteúdos que integram o Currículo do Estado de São Paulo – disciplina Educação Física.

Salientamos que a colaboração desta instituição muito contribuirá para a realização e sucesso da pesquisa.

Atenciosamente,

José Roberto Varussa
Dirigente Regional de Ensino

ANEXO - C

AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE RIO CLARO

Coord. Ens. Fund. II

Favor verificar a
documentação e
aite das escolas e
professores.

Valéria Ap V Velis

Valéria Ap V Velis
Diretora Dept. Pedagógico
RG 21.406.628

A documentação está
conta. Solicito que o
pesquisador entre em
contato com a escola
antes de iniciar a
observação. Sou favorável
ao desenvolvimento da
pesquisa

Gisele C. Rodrigues

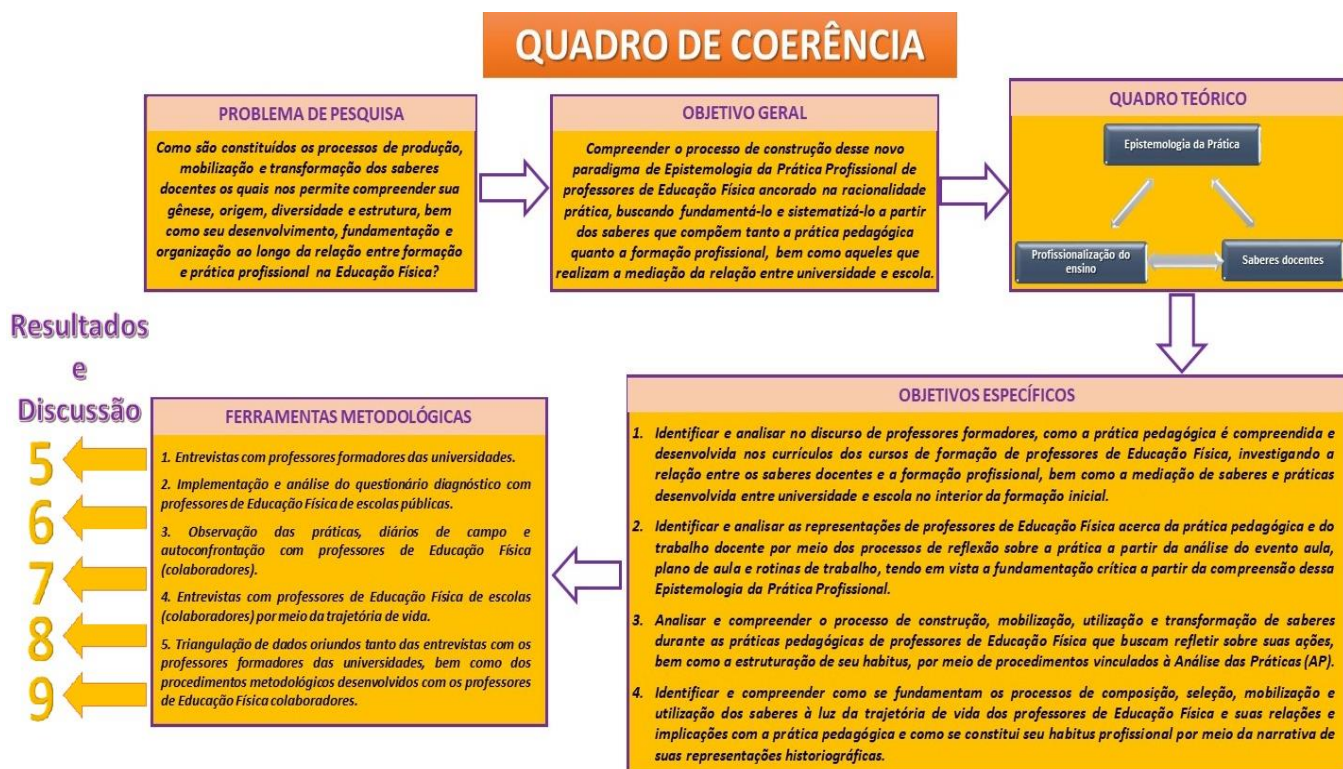
Gisele C. Rodrigues
Coord. Pedagógica do Ensino Fund. II
RG: 19.577.927

28/06/16

APÊNDICES

APÊNDICE – A

QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA



APÊNDICE – B
ANÁLISE DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA						
Título	Tipo (Tese ou Dissertação)	Autor	Ano	IES	Nº de páginas	Programa de pós- graduação
Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica do Professor de Educação Física	Dissertação	AYRA LOVISI OLIVEIRA	2013	Universidade Federal de Juiz de Fora	165	Educação Física
MAIS HISTÓRIA E AINDA MAIS DOCÊNCIA; POR UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA	Dissertação	EVERARDO PAIVA DE ANDRADE	2001	Universidade Federal Fluminense	276	Educação
OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação	Claudia Furtado de Miranda	2008	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	183	Educação
Os Encontros sobre Investigação na Escola: articulação entre a formação acadêmico-profissional e a produção de currículo pela escrita da sala de aula	Tese	Jackson Luís Martins Cacciamani	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	149	Educação em Ciências Química da Vida e Saúde
O PROFESSOR DE QUÍMICA E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: LIMITES E DESAFIOS PARA A INOVAÇÃO	Tese	Elane Chaveiro Soares	2012	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	153	Educação
COMO ENSINAM OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS? UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO PESQUISA E ENSINO NA PRÁTICA DOCENTE	Dissertação	Nilson de Souza Cardoso	2011	Universidade Estadual do Ceará	176	Educação
A Epistemologia da prática reflexiva na formação inicial do professor de Educação Física	Dissertação	DEIVA MARA DELFINI BATISTA RIBEIRO	2003	Universidade Estadual de Maringá	100	Educação
Uma crítica da epistemologia da Prática com base na categoria de totalidade	Dissertação	Maria Regina Candelária Gomes	2009	Universidade Nove de Julho	74	Educação
A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Dissertação	DEBORA LAZARA ROSA	2016	Universidade Federal do Espírito Santo	122	Ensino na Educação Básica
Inovação metodológica na sala de aula com o uso de mapas conceituais no ensino superior	Dissertação	SUZETE FRAGA MAIER	2013	Universidade de São Paulo	97	Ensino de Ciências
Concepções epistemológicas e pedagógicas da ação docente de professores de Ciências	Dissertação (mestrado profissional)	MICHELE GONCALVES FERSULA	2013	Universidade Federal de Pelotas	89	Ensino de Ciências e Matemática
A PRÁTICA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRODUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Tese	MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA	2014	Universidade Estadual Paulista	273	Ciências da Motricidade

POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA PARA A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA	Dissertação	TATIANI GARCIA NEVES	2015	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	138	Educação Matemática
Da racionalidade técnica à nova epistemologia da prática: a proposta da formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais	Tese	Marli de Fátima Rodrigues	2005	Universidade Federal do Paraná	228	Educação
GEOGRAFIA ESCOLAR: AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	Dissertação	Victoria Sabbado Menezes	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	205	Geografia
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SABERES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS	Tese	Rossiene Santos Sarlo	2015	Universidade Estácio de Sá	175	Educação
Epistemologia da prática e da prática docente: Um estudo de seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas	Dissertação	Elaine Aparecida de Souza	2008	Universidade Estadual Paulista	170	Educação Escolar
DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UM ESTUDO SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM TORNO DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO	Dissertação (mestrado profissional)	FRANCISCO JOSE DE LIMA	2013	Universidade Federal do Ceará	153	Ensino de Ciências e Matemática
Os sentidos da relação educação e saúde e o trabalho pedagógico no âmbito hospitalar: contribuições da epistemologia da prática à formação docente	Tese	Leda Virginia Alves Moreno	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	217	Educação (Currículo)
A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a Epistemologia da Prática Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí	Tese	ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO	2007	Universidade Federal do Ceará	243	Educação
A PRÁXIS CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR	Tese	JOSÉ HENRIQUE DUARTE NETO	2010	Universidade Federal de Pernambuco	329	Educação
Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes.	Tese	Heitor de Andrade Rodrigues	2014	Universidade Estadual de Campinas	249	Educação Física
TUTORIA A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO ONLINE	Dissertação	ELISSANDRA SILVA SANTOS	2013	Universidade Federal de Sergipe	212	Educação

Formação continuada de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão	Tese	Magali Saddi Duarte	2011	Universidade Federal de Goiás	116	Educação
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O PRÁTICO REFLEXIVO: análise de uma experiência de educação a distância, via internet, para professores de ciências.	Dissertação	MARCIANA ALMENDRO DAVID	2000	Universidade Federal de Minas Gerais	205	Educação
Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação e o trabalho numa escola de ensino fundamental	Dissertação	Maria Natalina de Oliveira Farias	2006	Universidade Estadual de Campinas	113	Educação
O ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ DURANTE A DITADURA MILITAR: ENTRE O PRESCRITO E A MEMÓRIA DE PRÁTICAS DOCENTES	Dissertação	FRANCISCO FELIPE DE AGUIAR PINHEIRO	2017	Universidade Estadual do Ceará	171	Educação
Programa Ensino Médio em Rede - Fase I - sob a ótica de professores da rede pública estadual de Carapicuíba	Dissertação	Magali Borges	2007	Universidade Presbiteriana Mackenzie	151	Educação, Arte e História da Cultura
Processo de reflexão sobre avaliação em língua estrangeira (inglês) de professores recém-formados	Dissertação	Luís Otávio Batista	2004	Universidade Estadual de Campinas	182	Linguística Aplicada
Conhecimento prático do bibliotecário de referência	Tese	Elisabeth Márcia Martucci	1999	Universidade Federal de São Carlos	187	Educação
A RELAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PROFESORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO	Dissertação	MONICA URROZ SANCHOTENE	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	180	Ciências do Movimento Humano
A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo	Dissertação	Isabel Aparecida Prandina Baptista	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	217	Educação (Currículo)
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ARTE DE INVENTAR-SE E FAZER HISTÓRIA, MEDIANTE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	Tese	NIVIA MARGARET ROSA NASCIMENTO	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	177	Educação
A Racionalidade pedagógica do professor de Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo	Dissertação	ANNE CAROLINE SOARES DOURADO	2016	Universidade Federal do Piauí	124	Educação
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO MATO GROSSO DO SUL	Dissertação	CAROLINE CORREIA MACIEL	2017	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	245	Educação
POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS EFEITOS NA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA E NA QUALIDADE UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO SOBRE AS IES COMUNITÁRIAS DO RS	Tese	MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	226	Educação

TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO	Tese	KÁTIA CRISTINA DAMBISKI SOARES	2008	Universidade Federal de Santa Catarina	256	Educação
A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA UFG/GOIÂNIA: A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	Tese	JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS	2017	Universidade Federal de Goiás	253	Química
Arquitetura Contemporânea: Processando a teoria através da prática	Dissertação	Mariza Barcellos Góes	2005	Universidade Federal de Minas Gerais	233	Arquitetura
Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico	Dissertação	ALESSANDRA DE CARVALHO FARIA	2014	Universidade Estadual Paulista	113	Educação Escolar
A PRODUÇÃO DE SABERES EM ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO COM ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS	Tese	Maria Zenilda Costa	2009	Universidade Federal do Ceará	280	Educação
OS PROFESSORES DE ARTE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA E SEUS SABERES DE EXPERIÊNCIA	Dissertação	Maria Zenilda Costa	2004	Universidade Federal do Ceará	205	Educação
A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE REFORMA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E DISPOSITIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	Dissertação	JOSE EDINARDO DE SOUSA LIMA	2006	Universidade Federal do Ceará	184	Educação
Práticas significativas de professoras bem-sucedidas: A voz do aluno do ensino médio	Dissertação	Maria Celeste de Jesus Mendes	2006	Universidade Católica de Santos	306	Educação
Teorias do Projeto e Representação: investigação sobre uma lacuna epistemológica	Tese	Fernando Duro da Silva	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	152	Arquitetura
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: A (IN)VISIBILIDADE DOS SABERES DOCENTES	Dissertação (mestrado profissional)	NAHUM ISAQUE DOS SANTOS CAVALCANTE	2011	Universidade Estadual da Paraíba	139	Ensino de Ciências e Matemática
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Dissertação	JOSIANE REGINA MONTEIRO DA ROCHA	2013	Universidade Federal de Rondônia	197	Psicologia
EDUCAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: TRAÇOS, TRILHAS E RUMOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	Dissertação	IVANILDO AMARO DE ARAÚJO	2000	Universidade de Brasília	179	Educação
Saberes da docência de professores da educação profissional tecnológica	Dissertação	Geraldo Silvestre Silva Junior	2010	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	127	Educação Tecnológica
Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber	Dissertação	Claudia de Carvalho Cosmo	2010	Centro Universitário Moura Lacerda	168	Educação
A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana	Tese	BRUNA RAMOS MARINHO	2009	Universidade Estadual Paulista	135	Educação

Prática escrita em língua inglesa: um curso online para professores da rede estadual, sob a perspectiva da complexidade	Tese	Maria Eugênia Witzler D'Esposito	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	328	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
PROFESSORES INICIANTE DO ESTADO DE SÃO PAULO: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP'	Dissertação	JOSE CARLOS CONSTANTIN JUNIOR	2017	Universidade Estadual Paulista	161	Educação Escolar
A EXPERIÊNCIA DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E O SABER ENSINAR: ESTUDO COM PROFESSORES DOS CURSOS DE BACHARELADO	Tese	CECILIA ROSA LACERDA	2011	Universidade Federal do Ceará	240	Educação
OS SENTIDOS PARTILHADOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR COM EXPERIÊNCIA DOCENTE	Dissertação	MARIA JULIA CARVALHO DE MELO	2014	Universidade Federal de Pernambuco	186	Educação Contemporânea
A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE	Dissertação	André Luiz Sena Mariano	2006	Universidade Federal de São Carlos	142	Educação
A PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DOS CURSOS DE DIREITO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	Dissertação	FERNANDA BRITO PEREIRA	2004	Universidade Federal de Minas Gerais	180	Educação
PEC Formação Universitária: análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo	Dissertação	Bárbara Negrini Lourençon	2007	Universidade Estadual Paulista	125	Educação Escolar
Formação Docente - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica	Dissertação	Sérgio Marcos Zurita Fernandes Filho	2007	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	238	Educação (Currículo)
O desafio de formar profissionais reflexivos para o desenvolvimento agrário: uma proposta de ensino de Economia Rural em cursos de Agronomia'	Dissertação	ROGÉRIO BARBOSA MACEDO	2004	Universidade Estadual de Londrina	198	Educação
Saberes docentes : constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental	Dissertação	Roselane Duarte Ferraz	2008	Universidade Federal de Uberlândia	153	Educação
Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem	Tese	Cristina Zukowsky Tavares Neri	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	246	Educação (Currículo)
Quando engenheiros tornam-se professores	Dissertação	Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de Santana	2008	Universidade Federal de Mato Grosso	179	Educação
A constituição do professor de Administração no exercício da docência e na formação profissional específica	Dissertação	Angelita Luiza Gullich Scherer	2007	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	123	Educação nas Ciências
Formação de Professores em Exercício na Agenda Positiva de Educação Básica Universal	Dissertação	Vânia Alexandrino Leitão	2007	Universidade Estadual do Ceará	187	Educação

Sentidos da leitura mediados pela experiência de estudantes do estágio supervisionado da licenciatura em ciências biológicas	Tese	JUNIA FREGUGLIA MACHADO GARCIA	2014	Universidade Federal de Minas Gerais	196	Educação
FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁTICAS DE LEITURA: O OLHAR DO PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Tese	ELCIMAR SIMAO MARTINS	2014	Universidade Federal do Ceará	190	Educação
SABERES E SABORES DA DOCÊNCIA: O QUE MOVE O PROFESSOR DE BIOLOGIA NA/PARA A SALA DE AULA?	Dissertação	RENATA CONFORTIN	2014	Universidade de Passo Fundo	175	Educação
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO DE SUAS IMPLICAÇÕES IDEO-POLÍTICAS ATRAVÉS DA APROPRIAÇÃO DE SUAS BASES TEÓRICAS E DE PESQUISA DE CAMPO EM GOIÂNIA, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ÀS SUAS ESPECIFICIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Dissertação	WILLIAN BATISTA DOS SANTOS	2014	Universidade de Brasília	253	Educação Física
Abrindo Espaços no Cotidiano Escolar para o Estágio Supervisionado: uma questão do "olhar" e da relação na formação inicial em serviço	Tese	MARIA APARECIDA CAMPOS DINIZ DE CASTRO	2000	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	230	Educação
Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo	Dissertação	FRANCISCA MARIA BARBOSA CAVALCANTI	2014	Universidade do Estado de Santa Catarina	179	Música
A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integrada	Dissertação	ANTONIA FLAVIA MORAES DA COSTA	2015	Universidade Federal do Piauí	113	Educação
TEACHING PRACTICE AND LEARNING DESIGN: A REFLECTIVE MODEL FOR PROFESSIONAL GROWTH	Tese	ALESSANDRO ARPETTI	2014	Universidade Estadual de Campinas	118	Ciências da Computação
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	Tese	CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO	2015	Universidade Federal do Ceará	170	Educação
A formação dos professores em serviço e o currículo do Curso Técnico em Agropecuária do IF – Sertão Pernambucano numa perspectiva de prática pedagógica	Dissertação (mestrado profissional)	ELISANGELA CAMPOS DAMASCENO SARMENTO	2016	Universidade de Pernambuco	147	Formação de professores e práticas interdisciplinares
Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola	Tese	Beatriz Gomes Nadal	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	307	Educação (Currículo)
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO MEDIADA PELAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES	Dissertação	ALESSANDRA CARLA BACCIN	2014	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	158	Educação
A Prática docente na Academia de Polícia Militar do Piauí: uma abordagem à luz do agir comunicativo	Dissertação	José Adersino Alves de Moura	2006	Universidade Federal do Piauí	240	Educação
Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa	Tese	Aparecida de Fátima Peres	2007	Universidade Estadual de Londrina	229	Estudos da Linguagem

PROFESSORES COM FORMAÇÃO STRICTO SENSU E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA: realidade, entraves e possibilidades	Tese	KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO SILVA	2008	Universidade Federal de Goiás	292	Educação
Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Dissertação	Tatiana Pereira de Freitas	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	186	Educação: História, Política e Sociedade
A porta está aberta : aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional	Tese	Taís Quevedo Marcolino	2009	Universidade Federal da Paraíba	307	Educação
Reflexão sobre a Matemática e seu processo de ensino-aprendizagem: implicações na (re)elaboração de concepções dos professores	Tese	Adelmo Carvalho da Silva	2009	Univesidade Federal da Paraíba	246	Educação
ENSINAR A PESQUISAR: O QUE APRENDEM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS QUE ORIENTAM MONOGRAFIA?	Tese	MARIA RAQUEL DE CARVALHO AZEVEDO	2011	Universidade Federal do Ceará	270	Educação
A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB	Dissertação	Marta Loula Dourado Viana	2011	Universidade Federal de Sergipe	212	Educação
Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online	Tese	Renata Portela Rinaldi	2009	Universidade Federal de São Carlos	231	Educação
PRÁTICAS BEM SUCEDIDAS DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação	Danilene Gullich Donin Berticelli	2012	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	171	Educação
A REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM MATO GROSSO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNP) DE 2006	Dissertação	SILVANA DE ALENCAR SILVA	2015	Universidade Federal de Mato Grosso	176	Educação
(Des) (Re) construir o conhecimento pela pesquisa : um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica	Tese	Alzira Elaine Melo Leal	2008	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	129	Educação
Formação do professor-colaborador: a "prática de ensino" na Educação Física	Tese	LARISSA CARIGNONI BENITES	2012	Universidade Estadual Paulista	184	Ciências da Motricidade
METAMORFOSES DE FORMADORES DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: Modificando Práticas na Prática de Formação Docente a Distância	Tese	Jackson Costa Pinheiro	2012	Universidade Federal do Pará	148	Educação em Ciências e Metemáticas
SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID: UM ESTUDO COM FUTUROS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	Dissertação	CLAUDIO CESAR TORQUATO ROCHA	2013	Universidade Estadual do Ceará	163	Educação
FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE EM FORTALEZA	Dissertação	AUGUSTO RIDSON DE ARAUJO MIRANDA	2016	Universidade Estadual do Ceará	362	Educação

A DIDÁTICA COMO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO E EM ATUAÇÃO	Tese	INGRID LOUBACK DE CASTRO MOURA	2015	Universidade Federal do Ceará	161	Educação
AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS	Tese	JOHANNA DO CARMO MENEGAZ	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	318	Enfermagem
RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE	Tese	MARGARETE MARIA DE LIMA LASSALLE	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	218	Enfermagem

APÊNDICE – C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

PROFESSORES FORMADORES

Meu nome é Luiz Gustavo Bonatto Rufino, RG 36.526.931-1, sou aluno de doutorado do Programa Ciências da Motricidade, área de Pedagogia da Motricidade Humana, vinculado ao Instituto de Biociências - UNESP Rio Claro, e integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCP).

Sou o pesquisador responsável e estou desenvolvendo a tese de doutorado que conta com a orientação e supervisão do professor Dr. Samuel de Souza Neto, tendo como objetivo analisar o processo de construção da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir da compreensão dos saberes profissionais relacionados tanto à prática pedagógica escolar quanto aos processos de formação advindos da universidade. O título do trabalho é: *“Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física”*.

Dessa forma, venho convidá-lo a participar dessa pesquisa. Caso o(a) senhor(a) aceite, sua participação ocorrerá da seguinte maneira: iremos agendar um encontro em local, data e horário de sua preferência e realizaremos uma entrevista, na qual serão indagadas algumas questões sobre suas concepções acerca do tema da formação profissional, sobre o perfil profissional dos professores de Educação Física e também sobre as possibilidades e desafios relacionados à formação de professores atualmente. A entrevista possui um tempo médio de duração de 30 minutos, podendo variar de acordo com o andamento da entrevista.

Os riscos de sua participação estão relacionados ao fato do(a) senhor(a) sentir-se constrangido, ansioso ou não à vontade para responder alguns dos questionamentos da entrevista. Para diminuir estes riscos ressalta-se que além de vossa senhoria, participará da entrevista somente o pesquisador responsável pelo estudo. A entrevista, por sua vez, será gravada por meio de um gravador de voz. Destaca-se ainda que é possível negar-se a participar da entrevista, bem como recusar-se a responder qualquer uma das perguntas se assim desejar, sem qualquer risco de desaprovação ou de penalização.

Todas as dúvidas que surgirem poderão ser questionadas ao pesquisador em qualquer momento do estudo, assim como quaisquer esclarecimentos que você julgar necessários poderão ser fornecidos, durante qualquer momento.

Participando dessa pesquisa, você auxiliará em uma maior compreensão sobre as demandas atuais relacionadas tanto à formação profissional quanto à prática pedagógica da Educação Física na escola, fato que pode subsidiar propostas de desenvolvimento do processo formativo e do papel da universidade na formação de professores, em especial atenção ao componente curricular Educação Física. Além disso, buscaremos compreender quais saberes e quais práticas estão relacionadas ao papel do professor de Educação Física na escola e se o âmbito da formação profissional tem correspondido com estas demandas.

Os resultados encontrados com esse estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que sua identidade pessoal será mantida em sigilo. Ressaltamos ainda que sua participação não acarreta qualquer tipo de despesa, bem como não gera nenhum tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor e outra com o pesquisador.

_____, ____/____/____

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
Pesquisador Responsável

Participante

Dados sobre a Pesquisa:

Titulo do projeto: “Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física”.

Pesquisador Responsável: Luiz Gustavo Bonatto Rufino.

Cargo/função: Estudante (nível de doutorado).

Instituição: Departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP – Rio Claro.

Endereço: Rua 8-A, n. 717, ap. 14, Vila Alemã, Rio Claro – SP.

Dados para Contato: fone: (19) 98129-4268 e-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Cargo/função: Professor Adjunto II

Instituição: Departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP – Rio Claro.

Endereço: Av: 24-A, 1515, Bela vista – Rio Claro, SP.

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE – D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

PROFESSORES COLABORADORES

Meu nome é Luiz Gustavo Bonatto Rufino, RG 36.526.931-1, sou aluno de doutorado do Programa Ciências da Motricidade, área de Pedagogia da Motricidade Humana, vinculado ao Instituto de Biociências - UNESP Rio Claro, e integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCP).

Sou o pesquisador responsável e estou desenvolvendo a tese de doutorado que conta com a orientação e supervisão do professor Dr. Samuel de Souza Neto, tendo como objetivo analisar o processo de construção da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir da compreensão dos saberes profissionais relacionados tanto à prática pedagógica escolar quanto aos processos de formação advindos da universidade. O título do trabalho é: *“Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física”*.

Dessa forma, venho convidá-lo a participar dessa pesquisa. Caso o(a) senhor(a) aceite, sua participação ocorrerá da seguinte maneira: primeiramente, irei observar algumas de suas aulas de Educação Física na escola. Como parte das observações irei filmar algumas aulas, com o seu consentimento. O intuito dessas observações é buscar compreender como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem em situações reais de prática. Posteriormente, haverá a realização de uma entrevista baseada na trajetória de vida, na qual objetivará entender seu processo de formação profissional e sua prática pedagógica enquanto professor de Educação Física. O tempo médio de entrevista é de aproximadamente 2 horas.

Os riscos de sua participação estão relacionados ao fato do(a) senhor(a) sentir-se constrangido, ansioso ou não à vontade ao longo das observações das aulas ou durante a realização da entrevista. Para diminuir estes riscos ressalta-se que além de vossa senhoria, participará da entrevista somente o pesquisador responsável pelo estudo. Além disso, o relatório das observações será disponibilizado para o(a) senhor(a) ao final de cada aula. Destaca-se ainda que é possível negar-se a participar tanto da entrevista como das observações das aulas, bem como recusar-se a responder qualquer uma das perguntas se assim desejar, sem qualquer risco de desaprovção ou de penalização.

Todas as dúvidas que surgirem poderão ser questionadas ao pesquisador em qualquer momento do estudo, assim como quaisquer esclarecimentos que você julgar necessários poderão ser fornecidos, durante qualquer momento.

Participando dessa pesquisa, você auxiliará em uma maior compreensão sobre as demandas atuais relacionadas tanto à formação profissional quanto à prática pedagógica da Educação Física na escola, fato que pode subsidiar propostas de desenvolvimento do processo formativo e do papel da escola na prática pedagógica da Educação Física. Buscaremos compreender também quais saberes e quais práticas estão relacionadas ao papel do professor de Educação Física na escola.

Os resultados encontrados com esse estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que sua identidade pessoal será mantida em sigilo. Ressaltamos ainda que sua participação não acarreta qualquer tipo de despesa, bem como não gera nenhum tipo de remuneração. Todos os direitos de imagem serão utilizados única e exclusivamente para fins dessa pesquisa.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor e outra com o pesquisador.

_____, ____/____/____

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
Pesquisador Responsável

Participante

Dados sobre a Pesquisa:

Titulo do projeto: “Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física”.

Pesquisador Responsável: Luiz Gustavo Bonatto Rufino.

Cargo/função: Estudante (nível de doutorado).

Instituição: Departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP – Rio Claro.

Endereço: Rua 8-A, n. 717, ap. 14, Vila Alemã, Rio Claro – SP.

Dados para Contato: fone: (19) 98129-4268 e-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Cargo/função: Professor Adjunto II

Instituição: Departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP – Rio Claro.

Endereço: Av: 24-A, 1515, Bela vista – Rio Claro, SP.

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE – E
CARTA CONVITE ÀS ESCOLAS

Escola _____



Prezado(a) Diretor(a) e/ou Coordenador(a),

Meu nome é **Luiz Gustavo Bonatto Rufino**, sou aluno de pós-graduação pelo programa Ciências da Motricidade e vinculado ao Departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP Rio Claro, onde desenvolvo o projeto de doutorado denominado: *“Entre a Escola e a Universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física”*, sob orientação do professor Dr. Samuel de Souza Neto. Venho por meio do presente convite solicitar a autorização de vossa senhoria para a colaboração no estudo, concedendo-me a possibilidade de frequentar a escola e observar algumas aulas do professor de Educação Física o qual, por sua vez, também será solicitado autorização para a observação das aulas.

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de construção da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir da compreensão dos saberes profissionais relacionados tanto à prática pedagógica escolar quanto aos processos de formação advindos da universidade. Buscamos com o estudo compreender de modo mais aprofundado que tipo de ações os professores realizam durante suas práticas bem como o desenvolvimento de processos de formação que estejam relacionados com as demandas da prática desses professores.

Para isso, é fundamental que possamos estar próximos do âmbito escolar, ou seja, que possamos observar situações reais de ensino. Esta relação de observação será desenvolvida de modo colaborativo, ou seja, próximo ao docente de Educação Física que terá todo o acesso às observações, bem como poderá requisitar sua saída do estudo à qualquer momento, sem nenhuma penalização.

Certos de sua compreensão, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos e renovamos nossos votos de estima e consideração.

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

APÊNDICE – F
CARTA DO ORIENTADOR ÀS ESCOLAS

Prezada equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenação pedagógica) da

Eu, professor Dr. Samuel de Souza Neto, docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp – Campus Rio Claro, venho por meio da presente carta apresentar o aluno Luiz Gustavo Bonatto Rufino, que é doutorando do curso de Ciências da Motricidade da Unesp sob minha orientação.

O aluno está desenvolvendo o projeto intitulado: *“Entre a Escola e a Universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física”*, cujo objetivo é analisar o processo de construção da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir da compreensão dos saberes profissionais relacionados tanto à prática pedagógica escolar quanto aos processos de formação advindos da universidade.

Dessa forma, gostaríamos de que a escola pudesse recebê-lo para que ele possa desenvolver uma parte de seu estudo nessa instituição de importância e reconhecimento comunitário na região de Rio Claro – SP. Buscamos assim estabelecer uma relação de parceria e aproximação com o âmbito das escolas públicas e da educação básica de modo que possamos compreender de forma mais aprofundada o trabalho exercido pelos professores ao longo de suas práticas, em especial os professores de Educação Física no caso do presente estudo.

O trabalho está em desenvolvimento e conta com o aceite do Comitê de Ética e Pesquisa da instituição, assegurando-se assim todos os procedimentos éticos necessários ao desenvolvimento de pesquisa científicas. Destacamos ainda que a Diretoria de Ensino de Limeira, em nome de seu atual dirigente, tem conhecimento do estudo e, inclusive, convida as escolas a participarem, por meio de uma carta que segue anexada.

Certos de sua compreensão, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos e renovamos nossos votos de estima e consideração.

Att,

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

APÊNDICE – G

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES FORMADORES

EIXO 1: CONCEPÇÃO SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PAPÉIS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

- 1- O que você entende por formação profissional?
- 2- Qual a importância da formação profissional para o desenvolvimento de professores de Educação Física?
- 3- Qual o papel da universidade ao longo do processo de formação profissional?
- 4- Quais são os principais objetivos vinculados à formação profissional?
- 5- O que é necessário para que a formação profissional seja capaz de atingir aos objetivos pretendidos?
- 6- Qual tem sido o papel do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de Educação Física nesta universidade?
- 7- Como tem sido desenvolvido o estágio curricular supervisionado na universidade?

EIXO 2: PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1- O que um professor de Educação Física precisa saber para se tornar um profissional de Educação Física?
- 2- A formação profissional tem contemplado possibilidades concretas de se atingir ao perfil almejado? Por quê?
- 3- Quais conhecimentos são necessários para a formação de professores de Educação Física? No geral, as instituições de ensino superior têm obtido sucesso nesta empreitada?

EIXO 3: SABERES VINCULADOS AOS CURSOS DE FORMAÇÃO E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1- A formação profissional tem incidido de modo positivo na prática pedagógica na escola? Por quê?
- 2- Quais saberes têm sido privilegiados ao longo dos processos de formação profissional? Estes saberes possuem relação efetiva com as demandas e condicionantes da prática pedagógica? Por quê?
- 3- O que é preciso fazer para melhorar a prática pedagógica? Neste sentido, qual o papel da formação profissional para isso?

EIXO 4: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

- 1- Quais são os maiores desafios apresentados pela formação profissional de professores de Educação Física atualmente?
- 2- Quais propostas poderiam ser viabilizadas para o desenvolvimento da formação de professores?
- 3- Qual o papel da formação profissional para a prática pedagógica? E qual o papel da prática pedagógica para o desenvolvimento da formação profissional?
- 4- Quais as principais dificuldades no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado durante a formação inicial?
- 5- Quais as principais possibilidades que o estágio curricular supervisionado apresenta para a formação inicial na Educação Física?

APÊNDICE – H
ROTEIRO – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO INICIAL

- 1- Nome: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Escola(s) em que trabalha: _____
- 4- Tempo de docência (em anos): _____
- 5- Local (instituição) de formação: _____
- 6- Na escola, você costuma receber estagiários de cursos de Educação Física? _____
- 7- Por que você escolheu fazer Educação Física?

- 8- Atualmente, o que faz você permanecer na carreira docente?

- 9- Na Educação Física tem-se valorizado a prática como lugar em que o professor expressa sua docência. Assim, gostaríamos de propor o exercício abaixo:

- a) DESCREVER. Descreva brevemente um plano de aula que tenha sido desenvolvido por você (ano, faixa etária, conteúdo) no qual pode constar parte inicial, desenvolvimento e parte final.

- b) INFORMAR. Com relação ao plano acima, quais foram os principais desafios e dificuldades que você encontrou nesta aula? E quais atividades foram significativas? O que fundamenta seu plano de aula? Onde ou em que momento você aprendeu a fazer o plano de aula dessa forma?

- c) CONFRONTAR. Em que momento de sua trajetória profissional você se tornou assim, ou seja, assumiu esta postura de professor que planeja e segue o plano didático anunciado? Sobre quais teorias ou fundamentos você estruturou esta aula?

d) RECONSTRUIR. Como ou o que você poderia fazer diferente sobre o plano de aula apresentado?

10- O que você entende por “rotina” ao longo de sua prática profissional na escola?

11- Descreva, em linhas gerais, como é sua rotina na(s) escola(s) em que trabalha.

12- Aponte um desafio que você considera recorrente em sua prática profissional.

13- Você costuma realizar ou já realizou trabalhos em uma perspectiva interdisciplinar com os demais componentes curriculares da escola? Se sim, como foi o processo?

14- Você tem participado de cursos de formação profissional? Se sim, com que objetivos? Os cursos têm atendido as suas necessidades de professor e da sala de aula? Alguma sugestão? Que tipo de formação continuada falta para os professores?

15- Finalmente, caso você tenha interesse em receber convites ou informativos referentes à cursos de capacitação, eventos e outros processos formativos da UNESP, coloque seus contatos (telefone e/ou email). Esta questão é opcional.

APÊNDICE – I

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES COLABORADORES

EIXO 1: SOCIALIZAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL

1. Conte como foi o seu processo de escolarização e sua relação com o componente curricular Educação Física quando aluno.
2. Você gostava das aulas de Educação Física? Como eram estas aulas?
3. Além das aulas de Educação Física, que outras experiências físico-corporais que o incentivou a tornar-se um profissional de Educação Física?

EIXO 2: SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA (FORMAÇÃO PROFISSIONAL)

1. Quando você decidiu ser professor de Educação Física? Por quê?
2. Conte sobre a importância da sua graduação em Educação Física para a sua formação.
3. Você utiliza muitos dos conhecimentos que aprendeu em sua graduação ao longo de sua prática? De que forma?
4. Atualmente, como você considera o estado da formação profissional em Educação Física?
5. Houve a opção por outras possibilidades de formação profissional além da inicial (cursos, congressos, pós-graduações, etc.)? Por quê?
6. Se pudesse avaliar o seu processo de formação profissional, qual seria a sua consideração a respeito?
7. Qual a importância da formação profissional para os professores de Educação Física?

EIXO 3: INSERÇÃO PROFISSIONAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Conte como ocorreu o seu processo de inserção profissional como professor de Educação Física.
2. Comente um pouco sobre as principais dificuldades no início da prática profissional como professor de Educação Física.
3. Em que momento você se sentiu preparado e apto o suficiente para ser professor de modo “proficiente”?
4. Quais as principais dificuldades encontradas ao longo da prática profissional? Em que medida a formação inicial foi capaz de ensinar a como lidar com estas dificuldades?
5. Quais os principais pontos positivos em ser professor de Educação Física?
6. Quais são os principais conhecimentos que você utiliza para ensinar? Como você aprendeu este conjunto de conhecimentos?
7. O que você indicaria como necessidades e possibilidades para que haja o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Física escolar?

APÊNDICE – J
ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS PRÁTICAS –
PROFESSORES COLABORADORES

Dia:

Horário de início da aula:

Horário de término da aula:

Conteúdo/tema da aula:

Número de alunos presentes:

Número de alunos que efetivamente participaram das atividades:

Tomadas de decisão por parte do professor ao longo da aula:

Situações inusitadas/imprevisíveis:

Procedimentos e estratégias adotadas pelo professor ao longo da aula:

Organização e gestão da sala:

Parte inicial:

Desenvolvimento da aula:

Parte final:

Observações:

OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES COLABORADORES

1- ASPECTOS GERAIS

Características da escola	
Localização	
Número de alunos	
Número de classes	
Infraestrutura	
Equipe Gestora	
Estrutura e funcionamento	

Características das aulas de Educação Física	
Instalações e infraestrutura	
Materiais disponíveis	
Necessidades de reparo	
Infraestrutura	
Número de professores de EF	
Recebimento de estagiários	

Observação número:
Nome e identificação do professor:
Dia:
Horário início: _____ Horário término: _____ Duração: _____
Conteúdo/tema da aula:
Número de alunos presentes:
Número de alunos que efetivamente participaram da aula:
Observações gerais:

2- DESCRIÇÃO DA AULA

CONTEÚDO E TEMA:	
0 – 10min	
10min – 20min	
20min – 30min	
30min – 40min	
40min – 50min	
Observações	

