

OS RECURSOS COGNITIVOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Leila Marrach Basto de Albuquerque¹
Suraya Cristina Darido¹
Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo²*

Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa com professores de Educação Física da rede pública. Procuramos identificar as fontes de conhecimento que orientam a sua prática profissional. Concluimos que este grupo está preso à sua formação historicamente datada, à acomodação à situação da Educação Física na escola e a própria experiência profissional. Isto o impede de procurar os recursos da ciência para implementar uma Educação Física mais competente e sintonizada com as novas tendências pedagógicas.

Introdução

Este artigo é fruto de uma investigação realizada entre professores de Educação Física da rede pública de uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo, durante os anos 93-4. Procuramos mapear os recursos cognitivos que orientam a prática profissional destes professores com base, de início, nas discussões da Pedagogia do Movimento.

Pretendemos identificar, neste estudo, as fontes de conhecimento que compõem a epistemologia dos professores de Educação Física no contexto escolar. Em outras palavras, indagamos quais são os recursos cognitivos que têm orientado tais professores quando se encontram na situação ensino-aprendizagem, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam as rotinas, onde e quando adquiriram estes conteúdos, como e porque transformam estes conteúdos, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

A compreensão destas estruturas de conhecimentos nos permitiria ter acesso às rotinas dos professores, pois seria possível identificar tanto os objetivos, conteúdos e estratégias que são ignorados como os que são preferidos (Betti, 1992).

Por se tratar a área de Pedagogia do Movimento de conhecimento aplicado, tivemos que resgatar algumas questões da relação entre teoria e prática, no âmbito da Educação Física. Outro aspecto que se impôs foram as etapas históricas da Educação Física no seio da sociedade

¹ Professoras do Departamento de Educação Física - UNESP - Rio Claro

² Aluno do curso de Educação Física - UNESP - Rio Claro
Contamos com o apoio do CNPq (PIBIC 93/94).

nacional e no âmbito das Universidades e da produção científica, que se mostraram variáveis importantes a serem consideradas na identificação da epistemologia dos professores.

Sem pretender refazer todo o caminho percorrido, para fornecer os contornos conceituais desta pesquisa apresentaremos, a seguir, os pontos mais importantes da discussão da literatura que nos orientou, para resgatá-los, posteriormente, iluminados pelos resultados da pesquisa.

As etapas da Educação Física

A história da Educação Física no Brasil nos obriga a considerar tanto suas etapas na sociedade em geral como sua organização como campo de conhecimento científico.

No primeiro caso, conforme Ghiraldelli Jr. (1991), a Educação Física apresentou cinco tendências com características próprias. Até 1930, a tendência higienista marcou a prática da atividade física entendida como veículo do lema "mente sã em corpo são". A fase posterior, militarista, desenvolveu-se na época de Getúlio Vargas e se voltou para a disciplina do "cidadão soldado". Segue-se a esta, a tendência pedagógista que reflete, nos anos 50, preocupação com aspectos educativos - "a educação do movimento". Com o golpe militar de 64, a Educação Física apresenta mais uma de suas facetas e passa a desenvolver o desporto de alto nível, marcando a fase competitivista. Enfim, a tendência mais recente - popular - procurou resgatar experiências do movimento operário popular, privilegiando aspectos da ludicidade e da solidariedade.

Presentemente, afirma ainda este autor, procura-se construir uma Educação Física crítico-social, entendida como superadora dos aspectos alienantes das tendências anteriores e instrumento de luta política.

Já como campo de conhecimento científico, a Educação Física vem se constituindo em área acadêmica desde os anos 70. Este processo possibilitou o tratamento da atividade física através do espectro das ciências já constituídas (as ciências mãe), garantindo a este campo múltiplos tratamentos científicos sem, no entanto, lhe fornecer, até agora, um corpo de conhecimento próprio - um "solo epistemológico" - que lhe conferisse o status de ciência paradigmática.

O que se observa, até o momento, é que a Educação Física, nas Universidades, se reveste de algumas tendências marcadas pela adesão a este ou aquele conjunto de ciências como as biológicas, as pedagógicas e as sociais. Concomitantemente, existem propostas de pesquisas pluri, inter e multidisciplinares, refletindo tendências epistemológicas contemporâneas e, até, reflexões através dos chamados novos paradigmas (Farias & Farinatti, 1992; Moreira, 1992; Passos, 1988).

É, pois, sobre este panorama mais amplo que se tem pensado o ensino do movimento nas escolas. Esta questão tem sido tratada a partir de inúmeras abordagens teóricas e de propostas ou receitas educacionais que procuram compatibilizar os avanços científicos com a Educação Física Escolar.

Teoria e prática

Um dos problemas presentes que a Educação Física, enquanto campo de conhecimento científico, tem sido obrigada a enfrentar é o distanciamento entre pesquisa básica e pesquisa aplicada e suas ambiguidades. A preocupação em realizar a passagem da pesquisa básica para a aplicada deve-se, sem dúvida, ao processo de cientização do mundo que impõe o modelo da Ciência para todas as manifestações do homem.

Existem, contudo, na área da Motricidade Humana, autores que apreciam criticamente esta visão (Lawson, 1990; Newell & Rovegno, 1990; Gobbi, 1991;

Betti, 1992; Petersen et al, 1991), mostrando suas limitações frente à complexidade dos problemas da Educação Física.

Com o auxílio de Lawson (1990) podem ser identificadas as seguintes dificuldades na passagem da pesquisa básica para a prática profissional na Educação Física:

-As pesquisas básicas são feitas, geralmente em situação de laboratório, onde as variáveis são mais facilmente controladas, com resultados considerados objetivos pela comunidade científica, porém de relevância limitada para os problemas enfrentados na prática educacional, uma vez que esta prática apresenta alto grau de variabilidade, complexidade e incerteza.

-Professores e pesquisadores trabalham em diferentes comunidades epistêmicas. Lawson (1990) destaca alguns aspectos relacionados a estas epistemologias: diferentemente dos pesquisadores, a linguagem dos professores é não-formalizada, pois se apoia em conhecimento tácito; a prática é informada por um "conhecimento útil", isto é, "acomodação dos resultados de pesquisa à estrutura de referência e ao contexto de trabalho único de cada pessoa. Neste processo de acomodação, os resultados verificados na pesquisa podem ser alterados ou até mesmo transformados ao ponto de serem reiventados" (p. 168).

Assim, os professores constroem sua própria versão do conhecimento útil, que é marcado política e culturalmente. Ou seja, a prática é construída e estruturada socialmente, o que certamente aponta para os limites das pesquisas básicas, em situações controladas.

-Professores e pesquisadores têm objetivos diferentes, isto é, o discurso formal do pesquisador aponta para o avanço e o progresso científico. Contudo, o que está por trás, muitas vezes, destas realizações são os motivos pessoais, o desejo de ascensão na carreira e a elevação do status dentro da academia. Os profissionais, ao contrário,

estão preocupados em ensinar os conteúdos bem como garantir a própria sobrevivência.

Gobbi (1991) alerta que se não ocorrer a integração dos conhecimentos, estabelecendo uma relação mais direta entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional, as rotinas de trabalho continuarão sendo realizadas através de cópias de modelos, por ensaio e erro, misturando muitas vezes mitos, fé e ciência. Da mesma maneira Tani (1992) acredita na necessidade da produção científica se realizar de maneira mais sistêmica, onde haja uma busca da integração dos conhecimentos, estabelecendo assim, uma ligação mais direta entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional.

Lawson (1990) e Newell & Rovegno (1990) sugerem uma revisão da relação entre teoria e prática e, com soluções diferentes, enfatizam a necessidade de se considerar o contexto do movimento humano no processo de pesquisa. Isto, certamente, tornaria as pesquisas menos universais, porém mais eficientes. Lawson (1990) aconselha uma visão construtivista que assimile a epistemologia dos professores na construção da prática profissional. Esta prática não seria portanto decorrente do conhecimento da ciência, mas englobaria também a arte. Betti (1992), inspirado em Lawson, encaminha solução que integre os conhecimentos das ciências humanas para desvendar a teleologia social da prática da Educação Física. Neste processo, é de importância a epistemologia dos profissionais.

Lawson (1990), especificamente, propõe que os professores se envolvam na construção do trabalhos práticos e na organização do ambiente, comprometendo-se em transformar a realidade social. Ora, por trás desta proposta existe muito mais que uma crítica à pesquisa positivista: há a contatação (importante e original) de que os profissionais têm uma epistemologia própria, diferente da do cientista e que transcende esta.

Procurando detalhar mais esta vertente, Lawson (1993) acredita que é preciso considerar os aspectos biográficos que modelam a atuação do professor. Isto marca uma nova tendência na Educação Física, já que até 1975, a expectativa era de que a Educação Física se definiria através do acúmulo de pesquisas. Esta reorientação começa por exigir uma relação mais estreita entre teoria e prática e, por conseguinte, a valorização da biografia pessoal do professor na definição da sua prática pedagógica. A ampliação das variáveis envolvidas na ação profissional inclui as habilidades de performance esportiva, regras e técnicas, a participação em associações de técnicos e a importância das atividades esportivas. Enfim, as reflexões de Lawson (1990, 1993) permitem contemplar a Educação Física a partir de aspectos que não estão previstos dentro do conhecimento científico da área.

As reflexões de Perez Gomes (1992), para a Educação em geral, retratam novas tendências nas áreas pedagógicas e têm sido fonte de inspiração para a Educação Física. O autor propõe que a formação do Educador não tem sido adequada porque está presa ao modelo da racionalidade técnica. Nas palavras do autor:

"...a metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em específico. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação" (p.96).

Em oposição a esta vertente o autor propõe modelo calcado na "teoria crítica" que resgata para o espaço pedagógico a reflexão na ação e sobre a ação. Isto é, a insuficiência dos modelos e regras para a prática pedagógica é suprida pela reflexão artística sobre a realidade. Assim, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor.

Existem alguns autores que se propuseram a estudar a questão da teoria e prática, pesquisa pura e pesquisa aplicada em Educação Física a partir dos seus atores: diretores e professores. É deles que trataremos a seguir.

A voz dos professores

Recentemente, vários trabalhos na área pedagógica procuraram desvelar a epistemologia dos professores, quer do ponto de vista antropológico, quer do psicológico (Souza Neto et al 1993; Daólio, 1993; Lawson, 1993 e Becker, 1993).

Souza Neto et al (1993) buscaram compreender como o professor se organiza frente aos diferentes problemas da Educação Física uma vez que, historicamente o seu trabalho profissional não correspondeu às exigências da comunidade escolar. Os autores, baseados em Dieckert, afirmam que em geral os professores de Educação Física, após a sua formação profissional, não praticam atividade física, não frequentam cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, não mantêm a leitura de revistas especializadas e não se engajam pela atividade física no âmbito formal ou informal.

Para atingir os objetivos do trabalho os autores passaram a manter reuniões periódicas com trinta e cinco professores de Educação Física da cidade de Rio Claro. Concluem, sem evidências empíricas, que a intervenção

(reuniões e discussões) melhorou o engajamento docente, a valorização docente e o compromisso com a melhoria dos programas.

Inspirado em fontes teóricas da Antropologia e da Sociologia, Daólio (1993) explora as representações do corpo que sustentam a prática do profissional da Educação Física entendida como construída social e culturalmente. A investigação deste autor - muito próxima da que se propôs aqui - concluiu que as representações dos professores 1) entendem o corpo como matéria-prima sobre a qual impõem seus objetivos e métodos de ensino, retratando a passagem simbólica da ordem da natureza para a ordem da cultura; 2) esse aprendizado, portanto, promoveria o aluno a futuro cidadão; 3) com isso, o autor identifica a reprodução, na Educação Física, dos valores e ideologia que sustentam a ordem social, a saber, capitalista, implementando relações de dominação.

Lawson (1993) realizou um estudo envolvendo 13 professores de Educação Física. Os resultados mostraram que na concepção deles a cultura técnica de ensino como aplicação da ciência não são evidentes. As habilidades de desempenho esportivo, regras e técnicas e não pesquisas, são importantes para estes professores. Além disso, relata o autor, apesar de 12 dos 13 professores acreditarem ser possível tornarem-se obsoletos, somente um sugeriu que não ler a periódicos da área específica poderia desencadear este processo. Na perspectiva destes professores os programas de Educação Física deveriam incluir mais atenção à variedade de atividades esportivas.

Becker (1993) em sua pesquisa sobre a epistemologia do professor, parte de uma descrição das possibilidades pedagógicas do empirismo, apriorismo e construtivismo, para identificar os recursos e metodologia utilizados por profissionais de diversas disciplinas. Tomando como "tipo ideal" (no sentido weberiano) a

corrente pedagógica construtivista, este autor avalia as respostas dos informantes concluindo que os professores recorrem frequentemente ao modelo empirista, o que é veementemente combatido pelo autor, por resultar este modelo numa prática autoritária:

"...a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e a de que só em condições especiais o docente afasta-se dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada... muito raramente um docente responde segundo o modelo interacionista-construtivista... a epistemologia empirista constitui, em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento teórico-filosófico da pedagogia de repetição ou da reprodução... dentre todas as qualidades antipedagógicas que o conceito - e a prática - de treinamento condensa, a mais nefasta é, sem sombra de dúvida, a do autoritarismo (p.335)".

Metodologia

Sujeitos

Fizeram parte deste estudo os professores de Educação Física que trabalham nas escolas públicas da cidade de Rio Claro e seus respectivos diretores. Do total de escolas do município foram sorteadas, aleatoriamente, 20% das escolas públicas, perfazendo um total de 6 escolas.

Procedimentos

De início foi realizada uma entrevista piloto com um professor de Educação Física de uma escola pública de Rio Claro. Através da análise dos resultados da sua entrevista algumas questões foram incluídas na entrevista.

Em seguida, foi requisitada junto às direções das escolas incluídas na amostra aleatória, uma autorização para contatos com os professores e observação das aulas dos mesmos. Após este contato inicial foram agendadas entrevistas individuais com cada professor.

Para este estudo foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada, ou seja, foi utilizado um roteiro de questões, onde o informante fala mais do que o pesquisador, mas na verdade quem orienta o diálogo é o pesquisador. Foi utilizado um gravador que permite captar com fidelidade os monólogos do informante, ou o diálogo entre o mesmo e o pesquisador.

Instrumento de coleta de dados

A entrevista semi-estruturada com professores e diretores de escola, procurou identificar os elementos que compõem a epistemologia do professor, bem como a sua formação curricular. Levantou-se, também, dados sobre as condições materiais da escola, e sobre a importância da Educação Física e suas finalidades perante a direção de escola.

Além disso, para verificar em que medida a epistemologia do profissional se aproxima ou se transforma na prática concreta da Educação Física, foram realizadas observações das aulas.

Considerações Finais

Antes de mais nada é necessário iluminar o espaço de onde contemplamos o objeto de estudo.

Observamos os professores de Educação Física da rede pública a partir da perspectiva presente da Educação Física que exige o resgate de aspectos sócio-culturais da atividade física bem como a consideração do contexto onde ela se dá (escola, outras disciplinas, direção, situação do aluno e legislação). São as restrições de contexto. Trata-se, na verdade, esta tendência, de fruto de todo um processo histórico de constituição de uma área de conhecimento que sofreu influências do contexto acadêmico, político e da sociedade mais ampla, e que, no caso da Educação Física, está exposto nas suas várias tendências e possibilidades, já que sua "história oficial", seu paradigma, não foi de todo instituído.

Com estas considerações, esta pesquisa pretendeu identificar a epistemologia dos professores de Educação Física com vistas a sugerir caminhos para uma aproximação entre a pesquisa que se faz na Universidade e suas aplicações pelos profissionais. Ora, isto só é possível saindo-se da "torre de marfim" da academia e se conhecendo tais profissionais. Neste sentido, os dados coletados retratam o profissional da Educação Física como se segue.

Quanto à formação curricular, a população estudada se mostrou homogênea, retratando a tendência histórica da Educação Física voltada para o desenvolvimento de habilidades e rendimento esportivo. A ênfase na prática como fonte de conhecimento retrata, na verdade, uma concepção empirista da Educação Física, onde os conteúdos das pesquisas ainda não influenciam a atuação dos seus professores.

A manutenção desta perspectiva, presentemente, indica que esses professores permanecem desinteressados dos avanços que se faz na Universidade e desconhecem novas tendências ou abordagens para a atividade física escolar. Conforme afirmou um professor quanto à sua formação:

"Não tem disciplina mais importante, você aprende dando aula, a prática é que é importante".

Quanto às condições materiais da escola, apesar da diversidade de recursos de cada informante, os dados apresentam coerência frente à formação curricular, isto é, atitudes convencionais e ausência de criatividade. Presos à visão esportivista, os professores não refletem sobre suas potencialidades na busca de alternativas para solucionar problemas.

"Aqui na escola eu utilizo a quadra de esportes e um pouco o pátio no caso de necessidade de usar outro espaço".

"A consequência em não ter material adequado é um problema muito grande...a gente precisaria pelo menos de 6 a 8 bolas por modalidade, para ter um trabalho mais aperfeiçoado"

Quanto à relação escola/professor, os informantes se encontram em período em que a Educação Física já conta com valorização dada pela legislação. Não sabem, no entanto, explorar esta situação. Se atêm às solicitações das outras disciplinas, passivamente. Um dos informantes afirma:

"Na festa junina...cada um colaborou um pouco com cola, barbante e nós enfeitamos a escola, é por aí que a gente toca a Educação no Brasil."

Quanto às condições aula/aluno, os dados continuam mostrando coerência com os anteriores. Os professores seguem a legislação quanto às aulas e preferem o horário normal, mas se ressentem da falta de condições de higiene oferecidas pela escola, optando por aulas fora do período:

"Eu trabalho há quase 20 anos no magistério e eu acho que esse programa de período (Educação Física fora do período) funcionou bem comigo".

Ficam presos às atividades ligadas a sua formação, o que restringe os objetivos da Educação Física à visão esportivista, higienista e divisão por gênero, sem

se ater às diferenças individuais. Isto impede a busca de alternativas nas aulas, reforçando, nos alunos, a visão esportiva, as vezes, de um ou dois esportes.

"Nós temos o basquetebol, as meninas têm o basquete e o volei, os meninos têm o campinho de futebol e a quadra de futebol de salão...os alunos chegam montam as equipes...é por aí, se você ficar muito com negócio de abdominal, apoios, corridas, pode contar que você vai perder o aluno já-já."

Além disso, se mantém presos à visão autoritária de ensino, apesar de haver algum envolvimento dos alunos na escolha das atividades. Apresentam acomodação aos problemas rotineiros da Educação Física quanto à dispensa das aulas e também quanto à possibilidade de mudança das mesmas. Destacam da metodologia um único aspecto.

Quanto às estratégias, a população pesquisada mostrou menos homogeneidade sem, no entanto apresentar grande criatividade. Ensinam com tipos de métodos e informações variados e adotam pedagogias tradicionais. Optam por procedimentos convencionais como escolher as equipes e divisão da aula. Além disso, as alterações da sequência da aula se dão apenas por restrições do contexto e talvez não se coloquem a possibilidade de outras divisões de aula, bimestre e outros. Os procedimentos mais frequentes estão contidos, por exemplo, neste depoimento: "Cada turma tem a preparação que é o aquecimento e aula propriamente dita, que é o que eu vou aplicar, e uma volta à calma com joguinhos de descanso."

Quanto à avaliação, não há adequação entre os objetivos do curso e critérios utilizados que, no entanto são coerentes com a maneira empregada. Além disso, são superficiais quanto ao tipo de avaliação, o que talvez seja um reflexo da falta de obrigatoriedade de notas na Educação Física. Vejamos a opinião de um dos

professores: "A nota de Educação Física não influencia na vida do aluno de perder um ano porque tirou um E."

Quanto ao diretor, deve-se lembrar que talvez as respostas apresentem algum viés pelo fato do informante ter conhecimento que o pesquisador é um estudante de Educação Física. Feita essa ressalva, os diretores apresentaram respostas estereotipadas sobre as características da Educação Física, comportamento dos alunos e sobre seu próprio envolvimento com atividades físicas.

Quanto aos outros aspectos, não há consenso quanto ao papel da Educação Física, relação entre cognição e atividade física e desempenho do aluno. Foram homogêneos, no entanto, ao oporem a Educação Física a outras disciplinas. A diferença de comportamento do aluno na sala de aula e na quadra é assim expressa por um diretor: " Em um você tem ambiente fechado e no outro aberto. Um você não pode gritar, na outra você grita e assovia e esse comportamento faz com que o professor de Educação Física tenha mais liberdade para trabalhar."

Enfim, a epistemologia do professor é composta de conteúdos advindos de sua formação profissional historicamente datada. Embora como área de conhecimento a Educação Física já disponha de estudos voltados para a questão escolar, estes recursos não são procurados enquanto alternativas criativas para enfrentar os novos desafios pedagógicos. Isto é, a busca da melhoria profissional é redundante com relação à tendência vigente na época, não apresentando abertura para as tendências mais recentes da Educação Física.

As carências da formação profissional reforçam os conteúdos da formação já recebida. Este conjunto é acompanhado por acomodação à situação da Educação Física na escola, sem aproveitar as brechas que a legislação oferece para valorizar a Educação Física na

escola. Não estão preocupados em melhorar a qualidade dos cursos através de leituras, cursos, etc.

Além do conhecimento formal, se mantém presos à própria experiência profissional de modo repetitivo e empírico identificado por Becker (1993). As fontes empíricas da epistemologia como intuição, experiência dos outros, ensaio e erro, crenças e mitos sobre a Educação Física, não compareceram para reiventar conhecimentos científicos como propõe Lawson (1993), configurando-se mais como recursos para sustentar uma situação de acomodação às restrições de contexto e aos conteúdos de sua própria formação profissional.

Esta visão impede o resgate dos aspectos positivos da perspectiva empirista como assinala Shon (1992):

*"O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na e sobre a prática? Creio que temos mais a aprender com as tradições da Educação Artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante. As instituições de formação artística têm longas tradições de formação profissional. Mas é evidente que muitas destas instituições, ou não estão dentro da Universidade, ou vivem desconfortavelmente no seu seio. E isto por uma boa razão: baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade. As tradições desviantes da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contém, no seu melhor, as características de um *practicum reflexivo*. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer... Tudo isto tem lugar num *practicum*, que é um mundo virtual que representa o mundo da prática."*

No entanto, alerta Becker (1993), quando a prática torna-se repetitiva e rotineira, onde o conhecimento do profissional é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, pode haver o risco de desqualificação do ensino. Este mesmo aspecto da prática pedagógica é enfatizado por Perez-Gomez (1992, p.105-106)

"...conhecimento prático (do professor) vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Ficando incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar".

Enfim, este quadro sugere algumas conclusões, que confirmam as preocupações de Betti (1992), Shulman (1989), Lawson (1990) e Perez-Gomes (1992).

1 - A epistemologia do professor de Educação Física não pode ser separada do contexto geral da Educação na nossa sociedade. O momento histórico da formação destes profissionais aliado ao descaso com a questão educacional de 1º e 2º grau configuram obstáculos para que eles se valham dos recursos científicos produzidos nas Universidades.

2 - Por outro lado, muitas das discussões teóricas apresentadas neste trabalho pecam por se restringirem a situações ideais da prática profissional, distanciando do contexto sócio-cultural do professor (status, salário, relação com aluno, questões políticas, história da área de conhecimento) e na maioria das vezes, se apresentam através de discursos altamente especializados e generalizantes. O dia a dia do professor, com seus

percalços, imprevistos, restrições de contexto, etc, não é contemplado à luz das propostas teóricas.

3 - Enfim, esta pesquisa, antes de apresentar soluções, aponta para a necessidade de se conhecer, de maneira mais realista e menos idealizada as possibilidades de implementação de uma Educação Física escolar competente. É preciso considerar o contexto como um todo e os determinantes históricos da Educação Física que ainda se impõe aos profissionais da área, para que os conteúdos produzidos na Universidade sejam pertinentes à sua realidade.

Referências Bibliográficas

- BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BETTI, M. **Perspectivas na formação profissional**. In Moreira, W.W. **Perspectivas da Educação Física e Esportes**. Campinas: Papyrus, 1992.
- DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 15, p.181-186, 1993.
- FARIAS Jr., A.G. **Pesquisa em Educação Física: enfoques e paradigmas**. In Farias Junior, A.G. & Farinatti, P.T.V. **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**, SBDEF, Rio de Janeiro. Ao livro técnico, 1991.
- GOBBI, S. A pesquisa no esporte: do fragmentado ao holístico. In Farias Jr., A.G. & Farinatti, P.T. **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**-SBDEF, Ed. Ao livro técnico, 1991.
- GUIRALDELLI Jr., P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1991.
- LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, 42: 161-183, 1990.
- LAWSON, H. A. Teachers uses of research in practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, 12, 366-374, 1993.

-
- MOREIRA, W.W. **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Capinas: Papyrus, 1992.
- NEWELL, K. & ROVEGNO, I. Motor learning: theory and practice. *Quest*, 42: 184-192, 1990.
- PASSOS, S. (Org.) **Educação Física e esportes na Universidade**. Brasília: Editora UNB, 1988.
- PETERSEN, R.; SANTOS, L.C. & REGHELIN, C.. A contribuição das pesquisas em aprendizagem motora para o ensino da Educação Física. In Bento, J.O. e Marques, A.. **As ciências do desporto e a prática desportiva**, 1, 311-326, 1991.
- PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In Novóia, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHON, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos In Novóia, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GARCIA, C.M. A formação de professores. In Novóia, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, p.1-22, 1987.
- SOUZA NETO, S. et. all. Educação Física e escola: trabalho docente na região de Rio Claro. *Revista Educação: teoria e prática*, 1, p.17-21, 1993.
- TANI, G. Contribuições da Aprendizagem Motora à Educação Física: Uma análise crítica. *Revista Paulista de Educação Física*, 6(2): 65-72, 1992.