

O PAPEL DA DISCIPLINA ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CULTURA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE

GARIGLIO, José Ângelo – CEFET-MG – angelogariglio@hotmail.com

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O tema referente aos processos de constituição dos saberes da base profissional dos professores é alvo crescente de estudos no âmbito das ciências da educação. Essas pesquisas buscam compreender a tipologia dos saberes pedagógicos mobilizados pelos professores no exercício de sua ação docente na sala de aula (na gestão da matéria e na gestão de classe) em seus diferentes e singulares locais de trabalho, identificando nessas práticas de ensino habilidades profissionais que demarcariam a especificidade do ofício docente.¹

Essas pesquisas, em linhas gerais, nutrem-se de questões como: 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? Há diferença entre eles e os conhecimentos provenientes da formação inicial, das ciências da educação, dos conhecimentos curriculares? Caso haja, em que ponto eles são diferentes? Como esses saberes são construídos? Qual a relação entre a edificação desses saberes com a experiência profissional? Trata-se de *habitus*, rotinas, posturas, intuição, dom, bom-senso e/ou de conhecimentos de tipo *sui generis* e competências? Qual a relação entre os saberes profissionais e os saberes acadêmicos e disciplinares?

Essas são questões que orientaram a nossa investigação e constituem o pano de fundo no qual tem origem o nosso objeto de estudo. Ele se situa, portanto, no universo das pesquisas contemporâneas sobre o ensino, mais particularmente dos estudos que se interessam pelos saberes, pela formação e pelo trabalho docente.²

Tendo como referência o foco investigativo desses estudos, a pesquisa por nós realizada buscou investigar os processos de construção dos saberes da base profissional de professores de Educação Física (EF) mediante as ações pedagógicas laboradas por

¹ Cf; Tardif et al (1999) Tardif, (2002); Gauthier et al. (1998); Borges (2002); Ludke, (2000), André et al (1999).

² Este texto constitui uma síntese de minha tese de doutorado, concluída em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da PUC-Rio.

esses docentes em meio a práticas de ensino demarcadas pelo trabalho com um componente disciplinar específico: a Educação Física. Interessou-nos investigar em que medida a prática de ensino desse e nesse campo disciplinar tem relação com o processo de edificação dos saberes didáticos dos professores de EF.

Mesmo compartilhando com a idéia de que os saberes profissionais desses professores não estão resumidos ao domínio dos conteúdos de ensino, ou seja, que a esses professores não basta dominar e conhecer profundamente os saberes de referência de sua disciplina curricular para dar conta das múltiplas e contraditórias contingências do ambiente de ensino na escola, e que os conhecimentos disciplinares, proposicionais, constituem falsa representação dos saberes docentes e a respeito de sua prática, porque não dão conta das sincrecias que envolvem a forma como conhecem, pensam e agem os professores em situações de ensino, entendemos que seria significativo investigar de que forma os professores de EF desenvolvem sua cultura docente ante os processos de socialização profissional demarcados pelo ensino desse componente disciplinar.

Assim, duas questões se apresentaram como fundamentais na organização da nossa reflexão: **a primeira**, é que cada disciplina escolar ostenta o seu princípio de inteligibilidade, seu paradigma – sua matriz disciplinar que organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente. O paradigma disciplinar é fundamental porque ele determina as tarefas que serão desenvolvidas com os alunos, os conhecimentos declarativos a ensinar e os conhecimentos procedimentais correspondentes (DEVALY, 1995; SHULMAN, 1986, 1987).

A segunda, é que as disciplinas escolares são entidades culturais dotadas de características *sui generis*, que, longe de ser mero reflexo de disciplinas científicas e acadêmicas, se constituem campos de ação fortemente marcados pelas contingências de tempo e espaço escolar, pelas cláusulas explícitas dos contratos pedagógicos e didáticos, pelas estratégias de ensino voltadas aos alunos, pelas exigências dos colegas, pelas necessidades imediatas da vida institucional e pelos sistemas de avaliação e seleção. Nesse sentido, uma disciplina escolar se apresenta como um conjunto de saberes, de competências, de posturas físicas e/ou intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas que trazem as marcas da forma escolar (CHERVELL, 1998).

Nessa linha reflexiva, algumas questões emergiram como centrais para a condução do nosso percurso investigativo, a ver: *as disciplinas escolares haveriam de se constituir um importante elemento informador e organizador do processo de construção dos saberes profissionais dos professores? Como entidade cultural*

destinada não somente à instrução, mas também à socialização dos alunos, elas não o seriam também para os professores?

Motivados a colocar luz sobre esses questionamentos, nos lançamos numa investigação que visou compreender as possíveis interdependências e interconexões existentes entre a especificidade da matriz disciplinar da EF, a forma particular como essa disciplina se reconstrói e re-significa no interior da trama escolar e o processo de edificação dos saberes da base profissional de professores de EF.

Enfim, nosso estudo objetiva compreender os modelos de ação desenvolvidos pelos professores de EF em função de uma inserção profissional na escola, que, a priori, nos parecia detentora de um conjunto de particularidades.³

O percurso metodológico

Com essas e outras questões, adentramos ao campo de pesquisa, no intuito de investigar a prática profissional de três professores de EF, dois homens e uma mulher, pertencentes ao quadro de docentes de uma escola profissionalizante da rede federal de ensino, durante o período de um ano letivo completo.

Os três docentes investigados não foram escolhidos de maneira aleatória. A escolha foi submetida aos seguintes critérios: ter formação superior, ter mais de dez anos de experiência profissional na área da EF, ter mais de cinco anos de experiência profissional na escola pesquisada, estar submetido ao regime contratual de dedicação exclusiva e pertencer ao quadro efetivo da escola, ou seja, deter estabilidade no emprego.

Levamos em consideração aqui a classificação desenvolvida por Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional de professores. Como nosso objeto de estudo centra seu foco de análise nos saberes que são construídos pelos professores em função dos desafios colocados pela sua prática profissional, entendemos que deveríamos trabalhar com professores experientes. Nessa direção, os professores pesquisados estão inseridos dentro da fase do ciclo profissional que Huberman denomina de *diversificação*. Nessa fase, os professores se lançariam a uma série de experiências

³ Estamos entendendo como modelos de ação as representações elaboradas e veiculadas pelos professores de EF a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação. (TARDIF et al., 1999).

profissionais, diversificando o material didático, o modo de avaliação, a forma de agrupar os alunos e as seqüências do programa.

Ao iniciarmos a investigação, tínhamos como uma de nossas hipóteses de pesquisa a percepção de que os saberes docentes são edificações culturais eminentemente interativas. Nesse horizonte, lançamos mão de métodos de coleta de dados da realidade que trouxessem à tona as mediações estabelecidas entre os professores de EF, os demais atores da escola e o conjunto de regras e normas consagradas pela vida institucional. Com isso, fez-se necessária a utilização de várias fontes de informação, observação e análise da realidade. Com tais estratégias, buscamos comparar relatos distintos, confrontar posições de diferentes sujeitos sobre o mesmo tema e verificar contradições entre práticas e discursos.

Além da observação das aulas de EF, foram descritos e analisados acontecimentos e eventos que permeavam a sala de aula e que, de alguma forma, influenciavam o trabalho dos nossos sujeitos de pesquisa (o dia de trabalho da coordenação de EF, festas e eventos que envolviam toda escola, a preparação das aulas por parte dos professores). Além dessas observações, foram feitas entrevistas com os professores de EF, alunos, diretores e especialistas (pedagogas, psicóloga, assistente social, médico) e análise de documentos produzidos pelos professores de EF e pela instituição, a fim de identificarmos o conjunto das representações construídas ao redor da EF e de seus docentes, ou melhor, o conjunto de discursos, símbolos, sentimentos e comportamentos, normas, prescrições que contribuiriam para a confirmação dos próprios docentes de sua própria capacidade de ensinar.

A Educação Física e a sua especificidade pedagógica

O campo de estudos da Educação Física escolar vem, nas últimas décadas, buscando dar respostas mais claras e objetivas acerca das seguintes questões: qual o saber específico de que trata essa disciplina curricular? Qual a especificidade do seu saber pedagógico (SUA SINGULARIDADE)? Tais questionamentos partem da premissa de que quando se pensa no objeto da EF, pensa-se num saber específico, numa tarefa pedagógica própria, cuja transmissão/temática e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico a que chamamos EF (COLETIVOS DE AUTORES, 1996; BRACHT, 1992).

No que tange aos saberes curriculares dessa disciplina, cuja temática e transmissão poderia ser atribuição desse espaço pedagógico na escola, encontramos na literatura da EF mais recente um ponto de convergência: para designar o saber específico dessa disciplina, isto é, seu conteúdo de ensino; deveríamos recorrer ao conceito de *cultura corporal de movimento*. Assim, a Educação Física seria definida como prática pedagógica que, no âmbito escolar, seleciona e tematiza determinados elementos da produção sociocultural de nossa sociedade, ou seja, seus conteúdos de ensino são as atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança, ginástica, luta, entre outros, formas estas que configurariam o que podemos chamar de cultura corporal de movimento (BRACHT, 1997).

Tomando por base a seleção de saberes operada pela EF no âmbito da cultura, Bracht (1997) vai argumentar que os saberes transmitidos pela escola provêm, na sua maioria, de disciplinas científicas ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. O autor entende que, diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a EF (e as Artes) expressa uma ambigüidade interna ou duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar “corporal” pedagógico; b) ser um saber sobre esse realizar corporal. Betti (1995) acrescenta à caracterização proclamada por Bracht, afirmando que a ação pedagógica a que se propõe a EF estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se.

Michael Young (1982) enriquece a discussão acerca da especificidade pedagógica da EF quando chama a atenção para as características do currículo escolar organizado segundo princípios acadêmicos e não-acadêmicos. Segundo ele, existem basicamente duas formas de organização do saber escolar: a primeira diz respeito aos saberes tidos por superiores. Eles seriam dotados de aptidão literária, ou seja, da ênfase dada à apresentação escrita em detrimento da oral; com peso no caráter abstrato do conhecimento; estruturado e compartimentalizado de forma a se posicionar de costas voltadas para a experiência da vida cotidiana; preocupando-se principalmente como o trabalho acadêmico é avaliado; e marcado pelo individualismo no desenvolvimento das ações de ensino, evitando-se os trabalhos em grupo ou o espírito de cooperação. Para o autor, se o estatuto do saber for definido nesses termos, os programas acadêmicos deverão ser organizados de acordo com eles; em outras palavras, eles tenderão a ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com o conhecimento estranho à escola.

Paralelamente, o autor aponta que existe outro grupo de disciplinas que organiza seu programa segundo critérios não-acadêmicos. Esses programas ou saberes (não-acadêmicos) se organizam invariavelmente na forma de apresentação oral, de trabalho em grupo, do caráter concreto do saber e de seu relacionamento com o conhecimento estranho à escola (YOUNG, 1982).

A Educação Física estaria, segundo esse enfoque, situada aqui entre as disciplinas escolares dotadas de características próximas do que seria um programa ou um saber não-acadêmico, ou seja, seus saberes ou programas não se enquadram dentro do perfil dos saberes tidos como superiores, ou ainda, estão longe de ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano.

Essas argumentações buscam ilustrar algumas das facetas constitutivas da singularidade do conteúdo de ensino da EF escolar. Com base no entendimento de que os saberes da EF detêm características *sui generis*, identificadas aqui como uma disciplina que se difere dos conhecimentos teórico-conceituais; que se organiza na escola, de forma a enfatizar o trabalho em grupo; que são dotados de um conhecimento que estabelece relação mais direta e visceral com a vida, a cultura e o cotidiano e que são impregnados do sentir e do relacionar-se, cabe perguntar: *em função dessas singularidades, os saberes da prática profissional de professores de Educação Física seriam dotados de características particulares? O reconhecimento do trabalho professores de EF na escola é tributado a que tipo de capacidade pedagógica? De que forma a compreensão dessa capacidade tem relação com os conteúdos de ensino da EF, com as interações estabelecidas com os alunos, os outros atores escolares e com as funções institucionais colocadas pelo todo social da escola?*

Os professores de Educação Física e sua cultura docente

Entre as conclusões propiciadas pela pesquisa, gostaríamos de destacar as que, a nosso ver, surgem como contribuições aos estudos dos saberes profissionais dos professores da educação básica e, mais especificamente, dos saberes pedagógicos de professores de EF.

No que diz respeito aos saberes profissionais necessários ao ensino, os professores pesquisados, mesmo reconhecendo a importância de se compreender e

dominar os conteúdos disciplinares, consideram que só esse conhecimento não é suficiente para dar conta da difícil tarefa de ensinar.

As ricas e originais sincrecias que amalgamavam os conteúdos de ensino e a pedagogia, organizados e atualizados de forma a atender aos diversos interesses e necessidades dos aprendizes, da instituição e dos próprios docentes, não podem ser descoladas do objeto de ensino da EF (a cultura corporal de movimento) e do representa essa disciplina no interior da escolar. O processo de constituição da cultura pedagógica dos docentes de EF analisados mostrou ter íntima relação com a forma de acomodação concreta dessa disciplina escolar no interior do currículo. As funções e atribuições pedagógicas institucionais destinadas a essa disciplina e aos seus professores mostraram-se muito específicas. Os contratos pedagógicos e didáticos, as exigências dos colegas, as demandas dos alunos e as necessidades imediatas da vida institucional apresentaram-se fundamentais para a definição por parte do professor sobre a sua própria capacidade de ensinar.

Esse contexto singular de ensino e as atribuições pedagógicas cabidas a essa disciplina na escola pesquisada se configuraram na pesquisa com as seguintes características:

- as modalidades de ordem e disciplina presentes nas práticas pedagógicas da EF se mostraram diferenciadas das demais disciplinas escolares. Apesar de as aulas, quase sempre, ocorrerem com a presença de ruídos (risos, gritos, conversas), com intensa movimentação dos alunos e com a ocupação mais livre dos espaços, isso não era visto como problema ao bom andamento das aulas de EF, e sim como elemento constitutivo. Ao contrário, o silêncio muitas vezes era visto pelos professores de EF com um incômodo ou como um sinal negativo, que servia de parâmetro ao professor para analisar se aula estava sendo boa ou ruim.
- a singularidade das condições ambientais da sala de aula da EF, seja por ser ao ar livre, seja pela configuração de espaços e limites físicos mais amplificados em relação à sala de aula tradicional, seja ainda pela inexistência de um mobiliário escolar tradicional (mesas, cadeiras, armários);
- o tipo de interação estabelecida entre os alunos e também entre alunos e professores se mostrou afetivamente intenso, fato esse motivado, sobretudo, tanto pela especificidade dos conteúdos da EF (esporte e jogos/recreação), que “impunham” a recorrência do trabalho coletivo e a exigência constante de comunicação entre grupos e nos grupos, quanto pela inexistência de obstáculos

físicos (palanque, mesa, cadeira), que são facilitadores ao acesso e ao contato com o outro;

- o cuidado e a atenção com a segurança e a integridade física dos alunos, evidenciando-se, muitas vezes, como organizadoras das atividades pedagógicas;
- a carência quase que absoluta de livros didáticos orientadores da ação pedagógica, proporcionando aos professores maior autonomia e mais tempo para observação de outras dimensões importantes na formação escolar (análise e intervenção no comportamento dos alunos, na tipologia das relações humanas, na constituição de valores e condutas éticas, na vivência estética) e organizando o tratamento dos conteúdos segundo as necessidades dos alunos e dos próprios docentes;
- a peculiaridade dos objetos didáticos utilizados pelos professores (bolas, corda, colchões), mediando a forma de organização da intervenção pedagógica;
- a forma de avaliação diferenciada do modelo tradicional de aplicação de provas, ou seja, por meio da conceituação por notas;
- a maneira como a escola enxerga o ensino da EF, isto é, como tempo/espaco educativo mais propício ao desenvolvimento da formação humana dos alunos (valores, comportamentos, atitudes), e não como disciplina dotada de saberes importantes à sua formação;
- a EF é valorizada pela escola como componente curricular mais apto a intervir no desenvolvimento da sociabilidade;
- a EF é tomada como “ponto de apoio” às atividades pedagógicas desenvolvidas nas outras disciplinas, bem como à vida dos estudantes no interior da instituição.

Ante esse contexto de ensino situado, no qual os professores de EF exercem um ofício docente marcado por singularidades, alguns saberes pedagógicos emergiram como fundamentais ao seu desempenho pedagógico e ao reconhecimento profissional na escola:

- **O saber-ver, o saber-observar e o saber-ouvir**⁴ são habilidades pedagógicas que se mostram intimamente relacionadas ao reconhecimento público, construído por parte da escola, de que a EF teria mais facilidade para imprimir práticas pedagógicas capazes de interferir mais significativamente na formação

⁴ As expressões “saber-ver” e “saber-ouvir” são transcrições literais do discurso dos professores, quando esses buscavam responder questões referentes aos saberes necessários ao ensino, segundo a sua ótica interna.

humana dos alunos. Essa singularidade pode ser resumida na recorrência de aprendizagem conduzida, invariavelmente, no formato de atividades coletivas que potencializavam a presença de conflitos relacionais (situações de exclusão, violência física, desrespeito às diferenças de gênero sexual expressada na alteridade do desempenho corporal e de conflitos individuais trazidos pelos alunos, medo de se machucar; vergonha de colocar o corpo em evidência); a necessidade de controle dos alunos e das tarefas de ensino numa sala de aula hipertrofiada em seus limites espaciais; de ter que interpretar as situações de ensino mediante a presença de barulho e a movimentação constante dos alunos. Além disso, a sensibilidade para a observação e a interpretação das situações de ensino mostrou ter íntima relação com o tempo ampliado que os professores de EF pesquisados dispõem para observar seus alunos e os acontecimentos que se desenvolvem à sua frente. Nesse tempo de observação hipertrofiado no qual os alunos buscam estabelecer uma relação de aprendizagem com os conteúdos da EF, por meio do fazer corporal, o ensino desenvolve-se mais pelo engajamento corporal e pela observação do comportamento deles do que pela recorrência da prática discursiva. O tempo destinado ao ensino dos conteúdos via discurso mostrou-se infinitamente inferior ao destinado à observação das atividades pedagógicas propostas. Os professores de EF pesquisados assumem, durante parte significativa da aula, a posição de observador arguto dos acontecimentos.

- **as técnicas de supervisão ativa**, entendida aqui como a estratégia informal de avaliação e de responsabilização empregada pelos professores para manter o equilíbrio ecológico favorável à aprendizagem e a atenção aos objetivos (DESBIENS, 2003). Essas técnicas aparecem no fazer pedagógico dos docentes na forma da ocupação dos espaços estratégicos na sala de aula para melhor observação das atividades de ensino. Agrega-se a essa, a utilização do seu próprio corpo, por meio de movimentos constantes, que visam diminuir a distância física entre eles e os discentes, como forma de responsabilizar os discentes nas atividades de ensino. Além disso, muito em função da amplitude dos espaços físicos destinados às aulas de EF, esses professores desenvolveram enorme sensibilidade para interpretar os acontecimentos das aulas através do olhar. Soma-se à capacidade para ver e interpretar a distancia, a construção de um repertório de gestos e sons (assovios), que, junto com o engajamento corporal, garantem maior segurança e controle no agir pedagógico. Essas

técnicas de supervisão ativa revelaram ser habilidades profissionais essenciais ao repertório profissional desses professores e fundamentais ao fazer pedagógico no ensino dessa disciplina.

- **as tecnologias de comunicação/interação humana e as estratégias de sedução** desenvolvidas pelos professores se mostraram importantes ao reconhecimento público (dos alunos e da comunidade escolar) da capacidade pedagógica dos professores de EF. Mais do que isso, essas tecnologias de ensino apresentam-se relevantes ao ensino de uma disciplina na qual as relações hierárquicas entre alunos e docentes revelaram-se diferenciadas, já que esses docentes não podiam operar uma relação de controle e implicação dos alunos nos termos verificados nas demais disciplinas escolares. As recompensas extrínsecas, materializadas no peso de avaliações quantitativas e dos riscos constantes de reprovação do ano letivo, mais próprias ao contexto de ensino da maioria das disciplinas da escola pesquisada, deveriam ser substituídas pela recorrência de motivações intrínsecas. Aliado a esse fato, o conhecimento de que tratava a EF não era tido pelos alunos como útil à conquista de uma vaga na Universidade. Nesse ambiente de ensino era preciso implicar os alunos nas atividades não tanto pelos mecanismos da coerção, mas por canais de comunicação e interação humana, capazes de persuadi-los, seja pela motivação impressa pela ação dos professores, seja pela empatia nutrida pelos discentes em relação aos docentes, seja também pela habilidade de tornar os conteúdos de ensino agradáveis e prazerosos aos olhos dos alunos. A arte de *persuadir* ou *seduzir* os alunos reside no ato de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Baseia-se no fato de que os estudantes são seres susceptíveis de ser impressionados, dobrados, convencidos por atos e palavras dirigidas às suas paixões e aos seus desejos (GAUTHIER et al 1999). No caso dos professores pesquisados, a capacidade de persuasão dos alunos se apoiou em recursos retóricos variados, como promessas, encenações, brincadeiras, afetos, preocupação com a vida dos alunos, negociações e mediações entre o programado e o desejado pelos discentes, engajamento corporal (toque, carinho físico), o uso de uma linguagem menos formalizada (ou escolarizada). Em suma, a arte de seduzir apresentou-se como consubstancial à relação pedagógica e ao trabalho dos professores de EF.

- **a habilidade para usar espaços e objetos didáticos:** a habilidade para manusear o tipo de engajamento corporal, a cena do espaço de trabalho e os objetos de ensino mostrou ser central para prevenir e/ou colocar fim às perturbações; facilitou a interpretação dos acontecimentos da aula; sincronizou as intervenções e ajudou a envolver os alunos nas tarefas. A organização do espaço e o tipo de objetos utilizados nas aulas mostraram-se potentes na organização de um ambiente de ensino mais instigante, motivador, seguro (no sentido da segurança física dos alunos, bem como na prevenção de possíveis distúrbios ao “bom” andamento da aula), acolhedor e facilitador das estratégias de ensino.
- **a capacidade de pensar e agir ao nível do estabelecimento de ensino:** As observações sobre o cotidiano da escola, as entrevistas com os alunos, professores e gestores mostrou-nos que a escola não se resume a um mero espaço de transmissão do conhecimento formal ou erudito. Ela é, também, um meio de vida social, onde outras dimensões da existência humana são vividas intensamente. Como lugar de vida imediata e não adiada, vivem-se momentos de dor, de sofrimento, de cansaço, de alegria, de violência, de descoberta e vivência da sexualidade, de controle do tempo e do espaço, de construção de grupos sociais, entre outras experiências genuinamente humanas. Nessa linha, a EF, em função da especificidade pedagógica de seus conteúdos de ensino e/ou pela forma como os professores tratava os conteúdos de ensino na escola potencializando a sua relação com o tempo de lazer, é vista pela instituição como um componente curricular onde as vivências estéticas e de sociabilidade são permitidas e incentivadas. Essas representações construídas ao redor da EF reforçaram a compreensão junto ao imaginário coletiva da instituição, que essa disciplina escolar estaria mais apta a intervir na escola, entendida enquanto meio de vida social. Nessa ordem, os professores de EF pesquisados são reconhecidos pelos seus pares e se auto-reconheciam como docentes que tinham como uma de suas funções pedagógicas específicas “apoiar as atividades de ensino”, facilitar a inserção dos alunos na vida escolar (socialização escolar) e na construção de um ambiente social na escola mais harmonioso. No contato com o trabalho dos professores de EF, pudemos verificar que, em vários momentos, houve preocupação em organizar e adaptar as atividades de ensino de acordo com o tempo da vida escolar (o início do ano, tempo da inserção dos discentes à vida

institucional; às vésperas das provas bimestrais e finais das demais disciplinas e a busca de tranquilizarão dos alunos; o final do ano e a preocupação com o estresse dos discentes). Apesar de reconhecermos os vieses das leituras da realidade escolar produzidas pelos nossos sujeitos de pesquisa, entendemos que a habilidade para pensar e agir ao nível do estabelecimento de ensino ajuda a definir parte do que seria a ação pedagógica singular dos professores de EF. Mais do que isso, este nos parece ser um saber profissional importante a ser trabalhado nos processos de formação dos docentes da educação básica.

Considerações Finais

Os dados levantados pelo nosso estudo apontam para a necessidade de avançarmos ainda mais na produção de pesquisas sobre as fontes e a natureza dos saberes da base profissional dos professores da educação básica em todos os seus níveis e modalidades. No transcorrer da nossa pesquisa, deparamo-nos com uma literatura marcada, por vezes, por leituras por demais generalistas acerca do perfil dos saberes profissionais dos professores, como de suas práticas de ensino.

Não obstante reconhecermos a existência de saberes comuns, já que todos nós pertencemos ao campo da educação e lidamos com a prática do ensino, existe nesse complexo universo profissional uma gama de profissionais que não mais permite que a pesquisa educacional os trate como se todos fossem do sexo feminino, do ensino fundamental, militantes de uma escola de ensino regular, que lecionam disciplinas escolares advindas de conhecimentos acadêmico-científicos e num determinado tipo de sala de aula.⁵

Balizados nas conclusões da nossa pesquisa, podemos dizer que ensinar Educação Física e Matemática, por exemplo, não é fazer a mesma coisa. Não é objeto de igual consideração. A profissionalidade docente comporta dimensões sociais fundamentais e se insere em relações sociais marcadas pela negociação com um tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, com suas exigências próprias, com suas

⁵ Parte da literatura que trata de questões relativas à gestão de classe e/ou da ecologia da sala aula opera suas análises referenciando-se num determinado modelo de sala de aula: um ambiente com mesa, carteiras enfileiradas, lousa, armários, tablado para o professor e divisões espaciais geometricamente padronizadas. A tipicidade dos espaços de ensino da EF, das Artes, das disciplinas técnicas fica subsumida ao padrão ambiental hegemônico.

finalidades situadas e com suas estratégias de controle e autonomia (LESSARD et al., 2003). Todos nós somos professores, pertencemos ao professorado, produzimos e partilhamos saberes e práticas comuns, mas há hierarquias, há níveis e graus e imagens bastante diferenciadas, diversidade de práticas, salário, de carreira, de titulação e prestígio. Eles são vistos com traços diferenciados e vêem o magistério com características bem distintas (ARROYO, 2000).

Não há apenas uma cultura docente comum ao conjunto dos professores, mas, sim, culturas profissionais produzidas no processo de interação cotidiana com tipologias de trabalho docente específicas, processo esse estruturado por diversas condições e contratos sistemáticos – ordens escolares, modalidades de ensino, ambientes peculiares de ensino, **campos disciplinares**, estabelecimentos de ensino e ambientes socioeconômicos da região, nos quais os docentes exercem sua profissão. As pesquisas sobre os saberes da base profissional dos professores precisam, portanto, desfazer certa noção de equidade existente no campo da profissionalidade docente.

Sabemos ainda muito pouco sobre as culturas docentes dos profissionais dos diversos campos disciplinares, dos professores que militam com disciplinas profissionalizantes, dos professores que trabalham com os portadores de necessidades especiais, dos professores universitários, dos educadores de jovens e adultos, da educação infantil, entre outros profissionais do ensino que compõem o vasto e diverso espectro da educação escolar.

No que tange ao campo específico da Educação Física, este estudo buscou contribuir para o avanço das reflexões sobre a especificidade pedagógica dessa disciplina pela via de melhor compreensão do trabalho e dos saberes profissionais dos professores. Buscou essa compreensão com base nas razões práticas encontradas pelos próprios professores para justificar e significar a sua prática docente. Os dados obtidos na pesquisa nos possibilitam afirmar que os professores pesquisados são formuladores de elementos reflexivos originais. É essa originalidade reflexiva que os habilita a enfrentar a complexidade do seu trabalho na escola. São posturas reflexivas que ostentam coerências próprias porque ancoradas e validadas no plano da prática docente.

Durante o processo de investigação pudemos perceber que o trabalho docente em EF está revestido de saberes/fazer pedagógicos que transcendem a necessidade do domínio, por parte desses docentes, do conteúdo específico – seu objeto de estudo, suas bases metodológicas e epistemológicas. O ensino da EF na escola investigada mostrou estar fortemente relacionado há outras dimensões constitutivas da disciplina escolar: um

conjunto de saberes, de posturas físicas e/ou intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas.

Ao termos tido acesso aos fazeres/saberes pedagógicos de três professores de EF, pudemos chegar mais perto da conduta reflexiva por eles construída em meio aos processos de transformação do conteúdo de ensino específico da sua disciplina em saberes escolares aptos à aprendizagem dos alunos. Tal ponto nos parece importante porque cremos que a análise dos mecanismos de intermediação didática operados pela escola tem ficado, quase sempre, restrita ao campo dos estudos da didática e do currículo.⁶

Esse parece ser outro tema que ainda não foi suficientemente investigado no campo da EF (como nas demais disciplinas escolares) e para o qual o nosso estudo oferece uma pequena contribuição, qual seja: mostrar algumas das interfaces e interdependências existentes entre a produção do saber escolar e do saberes docentes. A nosso ver, faz-se necessário, ainda, uma maior diversificação de linhas e temas de pesquisas interessadas no estudo das ações didáticas desenvolvidas pelos professores – das diversas modalidades de ensino e campos disciplinares - quando estes se jogam no processo de transformação da cultura em saber escolar. Como bem lembra Perrenoud (1993), em face da densidade das ações pedagógicas na sala de aula, o professor é, muitas vezes, o centro, o organizador ou, pelo menos, a pessoa-recurso.

Os saberes profissionais construídos pelos nossos depoentes advêm, portanto, de sujeitos concretos que assumem a sua prática pedagógica, valendo-se, em muitos momentos, de sentidos e significados próprios. Ou seja, profissionais que possuem conhecimentos e um saber-fazer proveniente de uma ação docente particular, com base na qual eles a estruturam e a orientam. Logo, questionamos: esses professores de EF podem ser vistos como sujeitos do conhecimento? Entendemos que sim, já que eles elaboram saberes pedagógicos que trazem as marcas de um ofício que não é simples nem previsível, mas, ao contrário, complexo e enormemente influenciado pelas decisões e pelas ações desses atores em um contexto situado (TARDIF, 2002).

Se os professores são sujeitos do conhecimento, os saberes por eles edificados deveriam transitar pelo meio acadêmico com a importância que eles merecem,

⁶ Os estudos produzidos por ANDRÉ *et. al.* (1999); BRZEZINSKI *et. al.* (2001) e RAMALHO *et al.* (2002), sobre o estado da arte da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, revelam a carência de investigações sobre os saberes profissionais de professores das diferentes disciplinas escolares (com exceção das áreas das Ciências Naturais e da Matemática).

sobretudo nos espaços destinados à formação inicial. Tomando por base os dados levantados pela nossa pesquisa, cabe perguntar: *o saber ouvir/observar e mobilizar técnicas de supervisão ativa, de agir e pensar ao nível estabelecimento de ensino, o saber usar e manobrar objetos e espaços como recursos didáticos, mobilizar tecnologias de interação humana potentes na capacidade de seduzir o alunado e de saber utilizar vários desses saberes concomitantemente, tendo em vista a solução de dilemas pedagógicos que envolvem, ao mesmo tempo, realidades afetivas, morais, temporais, espaciais e institucionais*, não deveriam ser objeto de reflexão e tratamento nesse tempo de formação? Esses saberes didáticos podem ser tematizados nos currículos das licenciaturas sem que sejam descaracterizados naquilo que apresenta de original?

Concluimos afirmando a necessidade de avançarmos ainda mais em pesquisas que visem dar visibilidade à pluralidade dos conhecimentos profissionais próprios da diversidade de culturas profissionais que coexistem no sistema educativo. Os professores de Educação Física pesquisados demonstraram possuir saberes docentes que trazem a marca do seu trabalho. Em seu “quintal”, buscam dar sentido ao seu agir profissional, valendo-se de um lugar muito bem situado dentro da escola. Enfim, cabe a eles, à escola e à universidade o papel de revelar e publicizar a potencia educativa desses saberes profissionais, tirando-os do seu gueto, a fim de que possam contribuir mais efetivamente para a melhoria das ações educativas no meio escolar.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; IRIA, B. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. n. 68, p. 2.299-309, 1999.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRZEZINSK, Iria et al. Estado da arte da formação dos professores no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 68., 1999.
- BETTI, Mauro. O que a simeótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, 1994, p. 25-45.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica de 5^a a 8^a série e seus saberes profissionais. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora: Cultura, 1997. 388p.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: *Cadernos CEDES*. Campinas, SP. Ano XIX, n. 48, ago. 1999.

- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.
- DESBIEENS, J. F. Comment comprendre les savoirs à la base du controle et de la régulation de la supervision active em enseignement de l'educacion physique. In: *Savoir, former et intervenir dans une éducation psyque en changement. Editions du CRP*, Université de Sherbrooke, 2003.
- DEVALY, M. *Savoirs scolaires et didatique dès discipline: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.
- GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GAUTHIER, Clemont; JEFFREY, Denis. *Enseigner et séduire*. Quebec: Lês presses de L'Université Laval. 1999.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. Les identities enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960- 1990. *Editions du CRP*, Université de Sherbrooke. 2003.
- LUDKE, Menga. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- METODOLOGIA do ensino de educação física/Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119.
- PERRENOUD, P. (1996). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RAMALHO, Betânia; NUNEZ, B; TERRAZAN, E.; PRADA, L.E. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso de do ano 2000. ANPED, Reunião Anual, 25ª, Caxambu/MG. *Anais...*, 2002.
- SHULMAN, L. L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*: Washington, v. 15, n. 2, Feb. 1986. p. 4-14.
- SHULMAN, L. L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. v. 57, n., 1. Feb. 1987. p. 1-22.
- TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. *Formation des maîtres e contextes sociaux*. Canadá: PUF, 1998.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen. *Sociologia da Educação II - A construção social das práticas educativas*. Belo Horizonte: Horizontes, 1982. p. 151-187.