

6 Considerações finais

Realizar uma pesquisa que tem como objeto os saberes da base profissional de professores de Educação Física implicou aceitar o enfrentamento de uma série de desafios. O primeiro deles foi trabalhar no meio do universo de atuação docente muito familiar ao nosso campo de atuação profissional, isto é, o âmbito do ensino da EF.

Tal fato exigiu de nós uma vigilância constante sobre o nosso olhar investigativo para tentar perceber em nossas análises interpretações novas que ultrapassassem leituras antecipadas, fruto das reflexões produzidas de quem construiu íntima familiaridade com o campo de pesquisa. Admitimos que, apesar desse esforço de autovigilância, temos consciência da incompletude de nossas análises.

No entanto, pudemos perceber que a familiaridade com o universo de pesquisa possibilitou também a abertura de determinadas janelas da realidade que não seriam possíveis para um “neófito”, no que diz respeito ao ensino da EF. Mesmo reconhecendo que a análise do que é familiar pode dificultar a descoberta do que é “exótico”, acreditamos que a soma da nossa experiência atrelada ao que Bertaux (1995) chama de cultura sociológica, antropológica, política e histórica de cada pesquisador constitui a química necessária para criar bons conceitos e descobrir novos “diamantes”.¹

Mais do que isso, deparamo-nos com a dificuldade de produzir ferramentas metodológicas capazes de captar a complexidade da atuação dos nossos

¹ BOURDIEU (1998), na pesquisa realizada para produzir o livro *A miséria do mundo*, ratifica a importância da experiência ou da imersão do pesquisador no universo do pesquisado, como forma de criar uma relação não-violenta. Para esse autor, enquanto um físico interroga outro físico com o qual ele compartilha a quase totalidade das características capazes de funcionar como fatores explicativos mais importantes de suas práticas e representações e ao qual ele está unido por uma relação de profunda familiaridade, suas perguntas encontram origem em suas disposições objetivamente dadas à do pesquisador; as mais brutalmente objetivantes dentre elas não têm nenhuma razão de parecer ameaçadoras ou agressivas porque o eu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que eles levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se.

professores. Carecemos ainda de um aporte metodológico mais refinado, que possa dar vazão às formas de racionalidade profissional construídas pelos professores. Mesmo familiarizados com o contexto, com os professores, vivemos momentos de enorme solidão e desamparo ante a complexidade do trabalho de nossos docentes.

Soma-se, ainda, o esforço que nos foi exigido de observar no discurso e nas práticas dos nossos depoentes o caráter *sui generis* de seus saberes profissionais, tomando sua forma de racionalidade como legítima.

Em virtude disso, achamos importante ter destinado parte de nossa tese para descrever a trajetória metodológica por nós percorrida durante a pesquisa. Cremos ser fundamental que os pesquisadores que investigam as práticas e os saberes docentes possam veicular, por meio de suas pesquisas, dissertações e teses, quais as ferramentas metodológicas utilizadas e a justificativa de suas opções. Como no Brasil ainda são poucos os trabalhos que versam sobre a especificidade dos saberes profissionais dos professores da educação básica, cabe aos pesquisadores não deixar que essa parte importante do conteúdo da investigação seja esquecida ou colocada como subcategoria da própria pesquisa.

No que tange aos resultados da nossa investigação, pudemos concluir, primeiramente, que a trajetória pré-profissional de nossos informantes, sobretudo quando da sua socialização escolar, foi significativa para produzir um conjunto de crenças e representações pedagógicas relativas ao papel a ser cumprido pela EF e pelos seus professores no interior da escola. Ficou evidenciado que boa parte do que professores entendem ser de sua atribuição pedagógica tem relação com a imersão precoce no seu local de trabalho – a escola – durante aproximadamente 14 anos, antes mesmo de eles começarem a trabalhar. São crenças e representações edificadas fora da experiência do ensino, transformadas e integradas à sua identidade profissional ou às suas práticas profissionais.

Em seus relatos e práticas, fica evidente que o legado da socialização escolar permanece mais ou menos estável sob a forma de valores acerca do ensino, das escolhas dos conteúdos a ensinar, das estratégias pedagógicas, da percepção das necessidades dos alunos em relação ao conteúdo a ser ensinado, da compreensão com referência ao papel da EF ao nível do estabelecimento de ensino e do entendimento no tocante às diferenças entre a EF e as demais disciplinas.

Nossos depoentes parecem alimentar a crença de que seria próprio da EF oferecer aos alunos vivências de integração, de relações interpessoais, de gratuidade e de fruição e de formação de valores e comportamento. Fica mais ou menos evidenciado que o legado da socialização escolar parece ter sido fundamental para que os professores perpetuassem a compreensão de que também seria específico da EF propiciar aos discentes intervenções pedagógicas voltadas mais diretamente para a educação do que para a instrução. Podemos dizer que a socialização escolar tem peso importante no processo de constituição do que poderíamos chamar de um “estilo de ensino”.

Essas certezas demonstradas pelos nossos depoentes a respeito do que seria o papel da EF e de seus professores são inversamente proporcionais ao seu grau de refinamento reflexivo. Pudemos perceber que a crença alimentada por eles ao relacionar linearmente a função da EF à educação geral dos alunos é no mínimo questionável. Os professores das demais disciplinas não teriam também essa função? Sobre essa questão, podemos concluir que boa parte das crenças relativas ao papel da EF na escola está ligada à “forma escolar”, ou seja, aos manuais, aos exames, aos controles, aos métodos de ensino, dentre outros. As idéias detidas sobre um campo de conhecimento não podem ser atribuídas totalmente ao *savoir savante*. (RAYMOND, 2000)

O que nos parece ser importante realçar é que essas representações e certezas relativas aos papéis pedagógicos a ser cumpridos pela EF são produzidos muito em razão do contato dos docentes com uma escola que existe para além da sala de aula. Não há como desvincular as representações pedagógicas construídas pelos professores com relação aos papéis da EF sem relacionarmos esses ao cotidiano da escola, às hierarquias dos saberes escolares, dos tempos escolares, da organização dos espaços e ambientes da escola. Essa escola dentro de outra escola contribui para estruturar as certezas sobre a sua própria prática docente.

Tal fato nos leva a refletir sobre maneiras e estratégias de formação continuada em serviço que ainda insistem em colocar como centrais questões restritas aos conteúdos de ensino, às metodologias de transmissão das disciplinas escolares, dentre outras facetas que visam atacar problemas relacionados com a transmissão do conhecimento. Não desfazendo totalmente dessas iniciativas, entendemos que elas devam ser complementadas com discussões que foquem o

reordenamento das relações de poder dentro da escola, da compartimentalização do conhecimento e da construção de atitude mais colegiada por parte dos professores, na qual o individualismo pedagógico possa dar lugar ao diálogo e ao debate mais solidário das experiências de ensino construídas pelos professores de cada uma das disciplinas escolares.

Ainda sobre as experiências pré-profissionais, há que se registrar também que a vivência intensa no campo esportivo, experimentada principalmente pelo docente Mauro, aparece de forma significativa para a sua formação. O conhecimento das técnicas dos movimentos, de suas regras e normas de funcionamento e as contundentes experiências de formação humana apreendidas nesse universo aparecem como fundamentais para organizar a sua intervenção pedagógica. Essas experiências talvez tenham contribuído para que esse docente pudesse produzir suas rotinas de ação, capazes de lhe assegurar mais tranquilidade ante a complexidade do contexto de ensino. Tais rotinas afiguraram-se como fundamentais para o trabalho dos professores, porque são saberes na ação, derivados de um conhecimento experimental que se cristaliza em formas de agir diante de situações de urgência e incerteza.

Ainda em relação ao Prof. Mauro, a experiência com esporte afigura-se como de suma importância para reforçar a sua compreensão sobre a especificidade do papel da EF escolar. Ela se constitui em fonte de convicção, crença e representações que são tomadas freqüentemente como certezas relacionadas aos diversos aspectos do trabalho do professor de EF: intervir na formação de valores, promover a integração dos alunos, identificar e modificar comportamentos, educar para a vida (para o mundo do lazer e para o mundo trabalho).

Podemos concluir que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional têm peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que serão utilizados quando do exercício profissional no magistério. Pode-se dizer que parte importante da competência profissional dos nossos depoentes tem raízes em sua história de vida, uma vez que, em cada ator, a competência se confunde enormemente com as crenças, as representações e as rotinas de ação edificadas ainda na socialização primária.

No que diz respeito ao peso do legado da socialização pré-profissional, sobretudo da escolar, acreditamos ser necessário que as formas de saber-ser e

saber-fazer, engendradas nesse tempo de experiência com o campo de atuação profissional, devem-se tornar objeto de problematização no âmbito da formação inicial. É corrente na literatura a constatação de que as crenças e as representações incorporadas nesse tempo de “formação” permanecem fortes e estáveis através do tempo e que boa parte dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores pouco consegue mudá-los e abalá-los. Entendemos, com isso, que a formação inicial deve ser espaço e tempo para discussão das crenças e das representações acerca do ofício docente, construídas nos diversos lugares e tempos de sua aquisição. Caso contrário, corre-se o risco de que posturas conservadoras e tradicionais ou mesmo esquemas de ação tendam a se perpetuar sem que haja a merecida reflexão. Há que se reconhecer, portanto, que os alunos não são espíritos virgens e que, se resumíssemos a formação inicial a apenas a transmissão de conhecimentos monodisciplinares e proposicionais, continuaríamos a operar impacto pequeno sobre o que pensam, o que crêem e o que sentem os alunos no que diz respeito à profissão docente e/ou ao papel específico atribuído à disciplina a ser ensinada.

Ainda no que tange à formação inicial, percebemos que mesmo constatando as duras críticas operadas pelos nossos professores à sua formação universitária, graças ao distanciamento dessa em relação às questões e aos problemas oriundos da prática, eles reconhecem a importância da teoria, dos conhecimentos e procedimentos acadêmicos para a sua inserção no universo da prática profissional na escola. Eles criticam a instituição formadora, o que não é o mesmo que negar o papel da teoria, mas simplesmente a impropriedade com que essa foi oferecida nos cursos que freqüentaram.

Nossos depoentes nos mostraram que o conhecimento da formação acadêmica foi de suma importância para que eles enfrentassem o “choque da realidade”. Diante da complexidade inerente ao contexto de ensino, a formação universitária serviu como espécie de salvo-conduto provisório, necessário para “sobreviver” diante dos turbulentos primeiros anos de sua inserção na vida profissional. Mais do que isso, os conhecimentos acadêmicos aparecem como fundamentais para que, passados os momentos mais críticos vividos ainda nos primeiros anos do magistério, eles possam se tornar substrato básico fundamental para investimentos pedagógicos mais ousados e mais complexos.

Ao criticarem a impropriedade da formação acadêmica perante os desafios colocados pela prática profissional na escola, os professores o fazem de forma a mostrar que a disciplina escolar Educação Física pouco tem a ver com a Educação Física área do conhecimento. A formação para o ensino encoraja uma dissociação entre a disciplina “savante” ou prática social instituída de um lado e a disciplina escolar de outro (PERRENOUD, 2000). Não há espaço na formação inicial, portanto, para tratar a Educação Física escolar como produção *sui generis*, que, por um lado, se relaciona com os conhecimentos acadêmicos, mas, por outro, distancia-se desses ao incorporar a força interventora da forma escolar. Não há espaço para ver a EF como “entidade cultural” (CHERVELL, 1990) *sui generis* produzida pela escola, para a escola e com a escola.

Apontam como outra impropriedade da formação inicial o descuido dos professores formadores quanto ao trato e ao cuidado com as suas próprias tecnologias de ensino. Eles cobram desses profissionais o mesmo desvelo que eles demonstram ter com a interação com os alunos, com a formação dos valores e com suas estratégias de ensino. Como bem lembra Tardif (2002d), todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. Essa afirmação permitiria invalidar a crença de certos professores (principalmente os da Universidade) que pensam não estar fazendo uso da pedagogia, simplesmente porque retomam rotinas repetidas há séculos.²

Muito mais do que a impropriedade com que a teoria é tratada na formação inicial, nossos depoentes nos alertam para o fato de que a forma ou o *como* os professores universitários ensinam é tomado como conteúdo da formação. Nos

² Nessa direção, é oportuna a colocação de TARDIF (2002), quando ele aponta para a urgência dos próprios professores universitários, principalmente aqueles pertencentes ao campo da educação, de começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Segundo o autor, na Universidade tem-se a ilusão de que os professores universitários não têm práticas de ensino, que não são profissionais do ensino ou que suas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz com que se evitem os questionamentos sobre os fundamentos de suas práticas pedagógicas, em particular seus postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Enfim, produz-se uma ilusão de que existe um abismo enorme entre as teorias professadas e as teorias praticadas: elaboram-se teorias do ensino e da aprendizagem que só são válidas para os outros, para os nossos alunos e para os professores. Então, se elas somente são boas para os outros e não para os professores universitários, talvez seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional.

relatos dos professores, a formação universitária foi rejeitada porque os professores formadores negligenciavam a centralidade da dimensão interativa na relação com os alunos, seja individualmente, seja coletivamente. A impropriedade da formação universitária residia no fato de que os professores formadores não se viam como educadores e, portanto, não se apresentavam como exemplos de conduta profissional a ser seguidos. Em quase todos os exemplos que nos foram dados sobre o caráter positivo acerca dos professores formadores e/ou de suas práticas de ensino, foi enfatizada pelos nossos depoentes a dimensão afetiva no trato com os alunos, a sua capacidade de interação com eles, o cuidado com a transposição didática dos conhecimentos acadêmicos/científicos para o contexto específico de ensino e a preocupação desses docentes com a formação humana dos estudantes. Eles nos alertam sobre o fato de que a formação inicial restringe por demais a ação docente à função de “ensinantes” e freqüentemente esquece suas dimensões formadoras.

Fica evidente também, nos relatos, que a experiência prática durante o tempo de formação, seja no curso de magistério de EF, seja na formação universitária, foi fundamental para que eles pudessem incorporar saberes necessários a uma inserção menos traumática no universo profissional ou mesmo antecipar certa ambientação do que seria o *modus vivendi* ou o *modus operandi* da prática profissional. Nesse sentido, são ressaltadas as experiências na disciplina da didática e prática de ensino consideradas um dos momentos mais importantes na edificação dos seus saberes.

Mais especificamente, o curso de magistério de EF de nível médio se constituiu para os docentes Mauro e Márcia como espaço de formação inicial, em alguns aspectos, mais significativo que o tempo da formação universitária. Esse período de formação permitiu aos professores não somente íntima interação com os docentes formadores e vice-versa, como também o conhecimento mais profundo da dinâmica de funcionamento da escola, do sentimento dos alunos em relação ao ensino da EF e a relação desse ensino com o cotidiano da vida institucional.

Esses professores realçam, com isso, que os espaços destinados ao contato com o universo da prática no tempo da formação inicial devem ir além dos conhecimentos didáticos, do ensino restrito de sua disciplina. Os professores

apontam para o fato de que o estágio ou os estágios de ensino não devam ser voltados para a docência unicamente, mas sim ser transformados num espaço privilegiado para a reflexão de problemas ligados à cultura da escola, levando em conta questões relacionadas à organização do currículo, ao currículo oculto, às relações de poder e à organização dos tempos e espaços escolares.

Ainda que a pesquisa ofereça contribuições para pensar os processos de formação de professores, que no momento atual estão passando por uma reformulação que acentua a carga horária prática, o tema dos saberes docentes precisa receber atenção e ser objeto de análise, de forma a articular a teoria com a prática. A prática pela prática não permite avanços e sim reprodução de modelos. (MONTEIRO, 2002; BORGES, 2002)

Ainda no que tange ao momento da formação inicial, pudemos perceber que o contato com a *cultura acadêmica* foi fundamental para que os nossos professores pudessem reforçar algumas crenças e representações acerca do papel a ser cumprido pela EF na escola, assim como das funções atribuídas aos seus professores. Ao relatarem o seu desconforto diante do ensino ministrado na Faculdade de Educação, eles procuram demonstrar o descompasso existente dentro da própria Universidade entre o campo pedagógico e o universo de ensino situado da EF. Esse desconforto foi manifestado em vários momentos nos relatos dos nossos depoentes, quando esses descrevem a incompatibilidade do espaço físico destinado ao ensino, o descompasso das metodologias utilizadas pelos professores em relação ao contexto de ensino específico da EF e a distância com que os temas relacionados ao campo da educação eram tratados no que diz respeito ao universo de ensino situado dessa disciplina.

Com isso, os nossos informantes parecem dizer-nos que, desde a formação inicial, a sua profissionalização docente é orientada pelo campo disciplinar próprio da EF. Essa formação contribui para constituir seus saberes docentes, particularmente na identificação com a sua matéria de ensino, no olhar sobre o ensino e na forma como se definem como professores dessa disciplina escolar.

Desde esse período de formação, eles se vêm envolvidos às questões relacionadas às hierarquias dos saberes escolares (hierarquias entre o campo da educação e o da EF), às diferenças entre os ambientes físicos inerentes às distintas unidades de ensino (escola de Educação Física e Faculdade de Educação), às suas

formas peculiares de vestimenta, dentre outras. Essas peculiaridades da formação acadêmica parecem ser tão importantes para a constituição das representações pedagógicas dos nossos professores em relação ao papel da EF quanto os conhecimentos transmitidos pelo currículo formal. Na formação universitária, portanto, engendram-se ou perpetuam-se sensibilidades, disposições, crenças acerca do tipo de intervenção pedagógica destinada aos professores de EF na escola, sensibilidade essa fundamental para a constituição de certezas sobre a sua prática docente.

Ao levantarem as suas críticas em relação à formação oferecida pela Faculdade de Educação, esses professores não estão, a nosso ver, rejeitando de forma definitiva os conhecimentos produzidos no campo da educação. Eles nos parecem mostrar que os conhecimentos engendrados na educação devem ser atualizados em razão dos temas e dos desafios advindos de um exercício profissional na escola, composto por um conjunto de especificidades. Com isso, eles demonstram concordar com Bracht (2002), que nos diz que é preciso transformar o nosso “quintal” no “quintal” da pedagogia ou, ainda, a pedagogia nos assumir no seu quintal, mas não com base numa visão reduzida de alguém que vem defender ou vender o seu peixe para sobreviver (ter uma sobrevida), e sim como alguém que quer gestar o campo pedagógico como um todo com contribuições originais. Para esse autor, é preciso desafiar o campo pedagógico com novos problemas e temas, sem o receio de “perder” a identidade.

No que concerne à edificação dos saberes profissionais dos professores construídos no exercício da profissão na escola, fica claro que não somente o trabalho na sala de aula é fonte de produção de suas habilidades pedagógicas. Verificamos que, ao redor das atividades de ensino propriamente ditas, existem obrigações e limitações institucionais que condicionam e atravessam o trabalho dos professores dentro da sala de aula. No caso dos professores de EF, fica latente que a posição inferior dessa disciplina na hierarquia dos saberes escolares é geradora de certezas particulares quanto a sua própria capacidade de ensinar. Os professores de EF, por trabalhar com uma disciplina escolar que lida com conhecimentos pouco valorizados no interior da lógica curricular, vêm-se envolvidos a contingências institucionais que os informam cotidianamente que a sua

função seria aquela de interferir mais diretamente no processo de socialização dos alunos. Sua função na escola destina-se mais a educar do que a instruir.

Como vimos nos relatos dos professores de EF, eles se reconhecem e são reconhecidos como competentes na arte de poder interferir na formação dos valores e no comportamento dos alunos. Como mesmo disse um dos diretores da escola, a EF lidaria com *o saber-ser e com o saber-conviver*.

Mais do que estar “destinada” à função de educar, caberia também à EF e aos seus professores oferecer aos alunos atividades que lhes possibilitassem integrar-se na dinâmica da vida da escola, que os ajudassem a relaxar diante das pressões e tensões advindas das exigências por performance nas atividades escolares e que promovessem a integração da escola mediante a aproximação dos diversos agentes institucionais (alunos, técnicos administrativos e professores). Para atingir todos esses objetivos, os professores de EF precisariam de conhecimentos e habilidades necessárias a atividades que extrapolassem as aulas curriculares. É fundamental para o seu reconhecimento acadêmico na escola o desenvolvimento de ações que colocassem em jogo grande número de pessoas, de funções variadas (alunos, professores, diretores, técnicos administrativos) em eventos, como torneios esportivos, semana da calourada, rústicas, jogos interescolares, olimpíadas internas, dentre outros.

Essas demandas acabam por informar os professores sobre qual o destino de sua conduta profissional na escola. Eles devem saber trabalhar com pequenos e grandes grupos, devem saber ensinar mediante a promoção constante de experiência de prazer e gratuidade, devem ser hábeis para interferir na formação geral dos estudantes, devem ter conhecimento sobre organização de eventos, devem ter a sensibilidade de operar ligação entre a trama temporal do seu planejamento de ensino e a trama temporal da escola como um todo, devem ser competentes para melhorar as relações interpessoais entre os discentes e, por fim, devem desenvolver práticas e saberes que visem colocar a sua disciplina escolar como uma espécie de suporte às atividades tomadas como de *ensino*.

Fruto do exercício cotidiano de colocar em prática esses saberes, pudemos perceber que os nossos depoentes demonstram possuir outra importante habilidade pedagógica: a de pensar e agir em termos do estabelecimento de ensino (DEROUET, 1996). Pensar e agir no nível da escola demonstra saber agir em

razão do seu contexto imediato, equacionando a tradicional dicotomia entre o fenômeno de socialização e escolarização, valorizando a escola como “meio de vida social”. Ao pensarem e agirem assim, nossos informantes relativizam a importância da “forma escolar”, evidenciando a existência de efeitos educativos importantes, que não decorrem de uma intencionalidade educativa e que estão associados ao funcionamento global da organização.

Diferentemente do que apontam alguns estudos sobre a especificidade da cultura docente dos professores do ensino médio, ao imputarem a esses profissionais o desinteresse pelas questões extramuros da sala de aula e do campo disciplinar ao qual pertencem, nossa pesquisa vêm mostrar o contrário. Os nossos professores de EF, em que pese a eles trabalhar numa escola de nível médio, buscam outras referências para organizar sua intervenção pedagógica. Entre elas, podemos citar a trama temporal da vida escolar, o que eles entendem ser as demandas imediatas dos alunos no cotidiano da instituição e o apoio às atividades de ensino. Buscam promover aprendizagens não formalizadas no currículo real: a integração entre os alunos, a cooperação, a contribuição para a melhoria da qualidade de vida dentro da escola, a produção de um sentimento de “corpo institucional” via diminuição das distâncias entre os diversos setores e seus atores.

Há que fazer importante ressalva: muitas dessas dimensões tomadas como importantes para a atuação dos professores de EF e para a edificação de seus saberes profissionais fazem sentido por causa das demandas e dos interesses produzidos por determinado estabelecimento de ensino. O CEFET-OP possui uma série de características que o definem como instituição *sui generis*. Entre elas, destacam-se: ser uma escola que, desde sua gênese, formou estudantes para o mundo do trabalho; ser uma escola de tempo integral; ser uma instituição possuidora de inúmeros setores responsáveis pela proteção social dos alunos e pelo apoio às atividades de ensino; ser altamente fragmentada, tanto no que diz respeito ao seu organograma quanto à disposição dos prédios escolares; ser uma escola cujas dimensões físicas são avantajadas; ser uma escola com um número expressivo de alunos e, finalmente, ser uma escola de ensino médio, na qual a pulverização dos campos disciplinares se faz presente.

Nesse contexto, caberia aos seus professores desenvolver competências pedagógicas capazes de dar conta de um ensino que possibilitasse aos alunos a

melhoria das relações interpessoais tanto para a vida dentro da escola como para uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho; que relacionasse conhecimento e vida em razão da necessidade de educar para o mundo do trabalho; que possibilitasse a efetivação de estratégias de integração dos diversos atores sociais por causa da enorme fragmentação do currículo em diversos campos disciplinares e da compartimentalização dos seus prédios escolares que agudizava ainda mais o distanciamento entre os atores escolares; que fosse um ensino possuidor de experiências ricas de gratuidade e prazer capaz de compensar o desgaste dos alunos e de apoiar as atividades de ensino propriamente ditas, contribuindo, assim, para a manutenção da “paz social” dentro da escola e, enfim, que fosse um ensino que tivesse como prioridade a constituição de valores e a socialização, tão importantes para a formação do trabalhador. Não há, portanto, como separar o processo de construção dos saberes da base profissional dos nossos professores de EF da escola como totalidade.

Pensar a formação de professores na escola ao nível do estabelecimento de ensino equaciona a tradicional dicotomia entre o fenômeno de socialização e o de escolarização. Permite outra “visibilidade” da dimensão formativa dos contextos educacionais e das situações de trabalho, abrindo caminho à reconsideração e ao enriquecimento dos estudos sobre a formação “centrada na escola”, encarando o funcionamento organizacional como um jogo conflituoso entre atores sociais que participam, de forma permanente, de um processo coletivo de aprendizagem. Ao tomarmos o estabelecimento de ensino como um contexto “globalmente formativo” para o conjunto dos seus habitantes, poderíamos abrir caminho, por meio de estudos empíricos, para superar teoricamente a dissociação tendencial entre a educação de crianças e jovens e a educação de adultos. O processo de formação de adultos (professores) e jovens (alunos) aparece assim referido a um mesmo espaço organizacional, a um mesmo tempo e aos mesmos princípios. (CANÁRIO, 1996)

Acreditamos que a capacidade demonstrada pelos professores de EF de pensar sua prática no âmbito da escola pode ser atribuída, em parte, pela especificidade do conteúdo da EF.

Como vimos, defendemos que o objeto de ensino da EF, diferentemente dos saberes tradicionalmente transmitidos pela escola, não pode ser enquadrado

como um saber conceitual proveniente de determinada disciplina científica. Sobre essa questão, Gamboa, (citado por Bracht, 1997), entende que a EF, assim como a pedagogia, estaria situada no que ele chama de “novos campos epistemológicos”, cuja característica específica seria exatamente a dimensão da ação. Ela seria uma ciência *da ação e para a ação*.

Reforçamos a idéia de que o saber escolar remete-nos geralmente a uma “referência” exterior a ele; essa referência não se situa sempre ao lado dos saberes eruditos, dos saberes científicos e teóricos. Existe uma multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes escolares e às aprendizagens escolares: práticas profissionais, práticas de comunicação e de sociabilidade (FORQUIN, 1996). Acreditamos que a EF escolar e seus professores buscam agir mais em razão das “práticas sociais de referência” do que em relação aos saberes eruditos e científicos. Os temas da cultura corporal de movimento, que são objeto de ensino da EF, mostram-se mais diretamente relacionados ao mundo cotidiano, ao mundo da cultura, ou seja, ao mundo da ação. Sobre essa questão, concordamos com Perrenoud (2000), quando ele afirma que a noção de práticas sociais de referência permite às disciplinas, como a EF, a educação artística e a educação das línguas, denominar que aquilo a que elas se referem não é redutível aos *savoir savants*. Para o referido autor, todas as disciplinas podem contribuir para a formação geral dos estudantes, mas algumas são orientadas explicitamente para esse objetivo.

O trabalho com os temas da cultura corporal de movimento por causa de sua especificidade parece desenvolver nos professores de EF a capacidade de agir em razão das necessidades locais produzidas dentro do contexto imediato da própria vida institucional. Esses professores, em virtude da disciplina que ensinam, mostraram uma sensibilidade maior para ver a escola como um “mundo social”, no qual, principalmente, os estudantes estão enredados em experiências humanas próprias da vida em sociedade: cansaço físico e emocional, relação entre trabalho e lazer, ricas vivências de sociabilidade, práticas de formação profissional e contato constante com normas e regras de conduta social. Os “saberes sociais de referência” aos quais os professores de EF se referenciam são aqueles produzidos também pela dinâmica social interna do próprio CEFET-OP.

No que tange ao trabalho dos professores dentro de sala de aula, esta pesquisa mostrou que a ação dos professores é situada e que seus saberes são edificados e polidos no exercício de uma atividade profissional também situada. Não há, portanto, um mundo real da sala de aula, da aprendizagem e do ensino, mas várias realidades, vários mundos. Apesar de serem próximos, são universos paralelos com papéis diferentes e com motivos diferentes.

Pudemos mostrar, por meio de nossas análises, que os saberes pedagógicos dos nossos depoentes são laborados em meio à necessidade de ter que ensinar um tipo de conhecimento específico (a cultura corporal de movimento), de atender a determinadas expectativas institucionais criadas ao redor da EF dentro da escola e em razão das condições ambientais onde as aulas de EF ocorrem.

No que concerne à relação entre a especificidade do conhecimento disciplinar da EF, o seu trabalho e os seus saberes pedagógicos, pudemos constatar que os conteúdos de ensino selecionados pelos professores possuem características intrínsecas que acabam por exigir do professor, por exemplo, a habilidade para organização e controle das atividades em grupo. Entre essas, pudemos constatar que os nossos informantes desenvolvem estratégias ricas de encadeamento das ações, técnicas corporais de controle das tarefas propostas e habilidade para interpretar os acontecimentos ocorridos (sensibilidade para ouvir e observar).

Tomando emprestado a afirmação de Shulman (1986), quando ele aponta que o professor interage com os estudantes no conteúdo e por intermédio dele e que os estudantes se relacionam com os professores da mesma maneira, podemos dizer também que os professores de EF utilizam os seus conteúdos de ensino não apenas como fim, mas como meio. Eles mostraram, por exemplo, habilidade para explorar as potencialidades interativas próprias de determinados conteúdos da EF, com o intuito de não somente de interferir na melhoria da relação intersubjetiva dos alunos, mas também de criar vínculos afetivos mais intensos com eles.

Mostramos ainda que, com a predominância do trabalho em grupo e de ensinar numa classe dotada de limites espaciais mais amplificados, ao ar livre e onde o ruído mais intenso compõe o clima da aula, o ensino via discurso não se apresentou majoritário nos processos operados pelos nossos professores. Nesse contexto, em que o maior tempo da aula é destinado às atividades eminentemente práticas, e que o professor não transmite o seu conteúdo de ensino via discurso e

sim em apenas observar as tarefas desenvolvidas pelos alunos, a *supervisão ativa* acaba se constituindo numa ferramenta de ensino fundamental para organização, controle e motivação das atividades.

Para supervisionar ativamente o trabalho dos estudantes, pudemos constatar que os professores lançam mão de expressões de reprimendas disciplinares ou intervenções verbais que alertam para o cuidado com a segurança física e que servem de incentivo e motivação ou também para a organização da ocupação do espaço. Concomitantemente, utilizam-se de deslocamentos constantes entre os alunos, do encurtamento da distância física e do controle constante por meio do olhar.

Pudemos verificar, ainda, que essas *tecnologias de ensino* produzidas pelos professores não podem ser descoladas das representações pedagógicas criadas dentro do CEFET-OP em relação ao papel a ser cumprido pela EF. Como vimos nos relatos de alunos, de especialistas e de diretores, caberia à EF o papel de oferecer aos estudantes experiências de gratuidade, liberdade e de intensidade das relações interpessoais. Não seria função dela perpetuar na escola a transmissão de conteúdos via ação discursiva. Cabe à EF o aprender-fazendo, o aprender submetido a vivências interpessoais, o aprender atrelado a experiências ricas em gratuidade. Sendo assim, algumas disciplinas são associadas a uma pedagogia mais “liberal” e outras a uma pedagogia mais “autoritária”. Para umas, é permitido o barulho, o deslocamento físico no espaço da sala de aula, a ocupação mais livre dos espaços; para outras, só é permitido o silêncio, a limitação ao ruído e ao movimento corporal, como prerrogativas fundamentais para a implementação das atividades de ensino.

Dessa forma, os professores de EF vêm-se envoltos em um contexto que os valoriza pela capacidade de ensinar via incorporação de práticas mais “liberais” na apropriação do espaço, do tempo, de formas mais ruidosas de comunicação e mediante a presença de intensas relações interpessoais. A EF seria possuidora de modalidades de ordem, de regras e de vida coletiva que seriam próprias desse contexto de ensino. Assim, é exigido dos professores saber-ensinar em meio a um contexto “não-escolar”. Nessa direção, pudemos constatar que nossos depoentes demonstraram habilidades pedagógicas importantes, necessárias para saber-ensinar num contexto em que é preciso valorizar o movimento corporal, dar pouca

importância à presença do barulho produzido pelos alunos e lidar com uma apropriação dos espaços de maneira menos formal.

Nesse contexto, no qual o ensino se dá em meio a uma ordem própria, vimos os professores fazendo uso de tecnologias de interação humana e estratégias de persuasão como forma de aproximação com os alunos, objetivando criar um clima de profundo afeto, confiança e segurança na relação pedagógica. Apareceram como importantes ao alcance desse objetivo a utilização de técnicas corporais, como encenações, contato físico, encurtamento da distância física para com os alunos; deslocamento dos professores entre o grupo de estudantes; presença física; olhar atento e constrangedor. Conclui-se que os professores de Educação Física, em razão de um senso prático que reveste o seu contexto de ensino, potencializam a linguagem corporal como ferramenta didática, ou seja, eles organizam sua ação significativa para os alunos por meio de posturas, gestos e deslocamentos.

Também pudemos perceber que o espaço físico, o tipo de material didático utilizado e a sua organização no espaço da sala de aula são fundamentais para a ordenação das atividades de aprendizagem. Diante disso, pudemos constatar que os professores demonstraram naturalidade e habilidade na reorganização do ambiente de ensino, em razão do alcance das metas de instrução e educação para seus alunos. Mesmo trabalhando em um espaço organizado de forma standardizada, principalmente por força de regulamentos e regras do mundo esportivo, os professores demonstraram autonomia ao domesticá-los, no intuito de alcançar suas intenções educativas.

Ainda sobre o espaço físico, percebemos que as condições ambientais da sala de aula da EF proporcionavam maior intensidade dos processos de interação entre os alunos e entre os alunos e os professores. A inexistência de obstáculos físicos (carteiras, mesas, armários) potencializa o caráter interativo das práticas de ensino. Vimos também que os docentes se utilizam da facilidade de movimentação entre os estudantes, de sua maior exposição e proximidade corporal ante o grupo de alunos e de certa condição mais “democrática” do seu posicionamento físico na classe (isso graças à inexistência de um tablado em desnível destinado ao professor), para desencadear um programa de interações com os discentes, a fim de atingir determinados objetivos relativos à

aprendizagem de conhecimentos e à socialização. Sobre essa questão, vale lembrar que a pedagogia, conquanto teoria do ensino e aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas.

Ainda no que diz respeito à importância da especificidade do espaço físico da sala de aula da EF para o processo de edificação dos saberes profissionais dos nossos professores, cabe lembrar que, em razão da inexistência de obstáculos físicos que inibem as interações entre os alunos, os professores vêem-se envolvidos num contexto de ensino em que as relações coletivas acabam se naturalizando e se tornando elemento estruturante do seu trabalho docente. Saber-ensinar mediante a predominância do trabalho em grupo é condição fundamental para o reconhecimento das competências pedagógicas do professor de EF.

Entre as habilidades pedagógicas desenvolvidas por nossos depoentes, em virtude das condições ambientais próprias desse ensino situado, podemos citar: o controle das atividades propostas pela via de técnicas de *supervisão ativa*, a sensibilidade para interpretar conflitos e tensões entre grupos de alunos e a capacidade para ver, observar e analisar o comportamento dos alunos mesmo mediante a amplitude das distâncias físicas entre esses agentes do ensino.

Além disso, pudemos perceber que o espaço físico aparece como espécie de ferramenta didática do professor dessa disciplina. Ele o utiliza como forma de compor o conjunto de suas demais ferramentas didáticas utilizadas para a aula. Ao buscarem alcançar determinados objetivos, como a necessidade de re-significar a prática esportiva por causa de valores mais éticos e estéticos, de dar conta da gestão da sala de aula, de produzir um ambiente mais caloroso para o ensino, de organizar o trabalho dos estudantes predominantemente em formato grupal, os nossos professores procuram fazê-lo mediante intervenção na reconstrução dos limites ambientais.

Sobre essas constatações, Gal-Petitfaux (2003) lembra que ensinar consiste em agenciar uma cena de trabalho e harmonizar-se com ela para transmitir saberes. Cada tipo de organização social e material oferece uma interface particular entre os alunos e o ensino. O meio ambiente tem papel importante na constituição dos saberes da experiência; estruturado pelo professor, ele contingencia suas intervenções. O trabalho profissional repousa sobre o ensino de

um corpo a corpo com os espaços e os objetos. O espaço físico contribui para organizar a atividade de aprendizagem dos alunos e do professor, jogando um papel de artefato, de forma a atender às intenções educativas dos professores.

No que diz respeito ao tratamento dos conteúdos, nossos professores explicam a seleção cultural por eles operada em razão das necessidades imediatas e localizadas do seu contexto de ensino. A escolha do esporte e de jogos e recreação, não obstante a pouca menção e reflexão acerca da presença do arbitrário cultural, é feita levando-se em conta as características intrínsecas de cada conteúdo. Ambos os conteúdos, além de ser familiares ao universo cultural dos alunos – o que provocaria uma adaptação mais rápida dos estudantes aos processos de ensino –, favoreceriam o controle das atividades de grupo; possibilitariam vivências ricas de relação interpessoal; criariam situação de maior comodidade para o professor, graças ao domínio mais profundo no trato desses saberes disciplinares; produziriam um ambiente de ensino mais afetivo e caloroso para alunos e professor; e ajudariam os docentes a ter maior acesso e conhecimento acerca da personalidade de seus alunos; tudo isso resultaria num contexto de ensino mais favorável para a participação da aula. O cuidado com a escolha dos conteúdos está ligado à contribuição que esses proporcionariam na ajuda para a construção de determinada ordem necessária a uma boa condução dos processos de instrução.

Não podemos deixar de mencionar que a centralidade das questões do espaço, dos objetos, das interações entre os alunos no desenvolvimento das práticas de ensino dos nossos professores está relacionada com a especificidade do conhecimento da EF. Como já havíamos dito, o saber da EF é um saber da ação e para a ação. Sendo assim, os professores dessa disciplina utilizam-se mais constantemente dos “saberes sociais de referência” do que dos saberes tidos como acadêmicos/científicos. Isso porque a noção da prática social de referência encerra algumas preocupações, como, por exemplo, a de dar conta não somente de saberes em jogo, mas dos objetos, dos instrumentos, dos problemas e tarefas e dos contextos e papéis sociais. (TERRISÉ, 2001)

Diante da especificidade do conhecimento da EF, das condições ambientais nas quais a aula dessa matéria se desenvolve, do conjunto das representações pedagógicas construídas pelos professores de EF e pela escola em

relação ao papel destinado à ela, podemos afirmar que o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (SHULMAN, 1987, 1986) constitui-se num saber importante para o exercício da profissão docente, formado graças às ações profissionais situadas no ensino dessa disciplina.

Mesmo reconhecendo a importância de se dominar os conteúdos disciplinares e da necessidade de esses conteúdos serem transmitidos aos alunos, nossos professores consideram que só esse conhecimento não é suficiente para dar conta da difícil tarefa de ensinar. No esforço de tornar os conhecimentos disciplinares não somente acessíveis aos seus alunos, mas acessíveis de forma a incorporar a centralidade dos componentes formativos e estéticos “inerentes” ao ensino da EF, das estratégias de gestão de classe próprios do contexto de ensino da EF, da busca de uma relação mais afetiva com os alunos, da valorização da relação interpessoal, nossos docentes acabam incorporando outros saberes e conhecimentos às suas práticas, que culminam por desenvolver *o conhecimento pedagógico da matéria*. (SHULMAN, 1987)

O conhecimento pedagógico da matéria ensinada manifestou-se nas sincrecias operadas por nossos professores, quando esses amalgamavam os conteúdos de ensino e a pedagogia, organizados e atualizados de forma a atender aos diversos interesses e necessidades dos aprendizes e, também, dos próprios docentes. São conhecimentos que demonstraram estar além dos conhecimentos disciplinares, alcançando a dimensão do conteúdo da matéria para ensinar. Foi mostrado que é praticamente impossível separar o conteúdo da pedagogia empregada ou o que é sabido do como ensiná-lo. Conteúdo e pedagogia revelaram ser partes de um corpo indistinto de compreensão.³

Assim, as habilidades pedagógicas demonstradas pelos nossos professores no enfrentamento dos desafios a eles colocados pela sua prática profissional não podem ser descoladas do conhecimento que eles ensinam na escola. Seus saberes pedagógicos têm íntima relação com tudo o que envolve esse contexto de ensino situado. Parafraseando Monteiro (2002), quando das conclusões do seu estudo

³ Concordamos com MONTEIRO (2002) quando ela afirma que SHULMAN não está preocupado com o saber em si, mas com a construção realizada pelo professor para o ensino e na qual ele reconhece a importância do saber de referência para a sua construção. Sendo assim, ele não se limita a discutir a transposição didática, mas sim as criações dos professores.

sobre os saberes profissionais dos professores de História, os docentes de EF não são apenas professores. Eles são professores de EF. A disciplina ensinada é fator fundamental de afirmação da sua identidade profissional.

Essas nossas conclusões 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 leituras por demais generalistas acerca do perfil dos saberes profissionais dos professores, como da natureza dos seus saberes docentes. Não obstante reconhecermos a existência de saberes comuns, já que todos pertencemos ao campo da educação e lidamos com a prática do ensino, existe nesse complexo universo profissional uma gama de profissionais que não permite mais à pesquisa educacional tratá-los como se todos fossem do sexo feminino do ensino fundamental, militantes de uma escola de ensino regular, que lecionam disciplinas escolares advindas de conhecimentos acadêmicos/científicos e que ensinam em condições ambientais semelhantes, ou seja, numa sala de aula organizada e padronizada de forma secular.

Paralelamente, este estudo revelou serem relativas conclusões de pesquisas que apontam que o caráter “maternal” ou afetivo do ensino estariam mais presentes na escola fundamental, ou tidos como restritos ao universo de atuação feminina. Nossas análises revelaram que, em função do tipo de representação produzida na escola ao redor da EF, da especificidade do seu objeto de ensino, das condições ambientais onde o ensino se materializa, os professores de EF demonstraram sinais claros de saberes e práticas mais voltados para a *cultura do cuidado* do que para os aspectos mais próprios às dimensões da instrução. A noção de profissionalismo está mais associada aos aspectos afetivos do exercício da docência do que em relação aos aspectos técnicos do trabalho docente.

Podemos, então, arriscar dizendo que ensinar Educação Física e Matemática, por exemplo, não é fazer a mesma coisa. Não é objeto de igual consideração. As pesquisas sobre os saberes da base profissional dos professores precisam desfazer certa noção de equidade existente no campo da profissionalidade docente. Tal profissionalidade comporta uma dimensão social fundamental e se insere em relações sociais marcadas pela negociação com um

tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, com suas exigências próprias, com suas finalidades situadas e com suas estratégias de controle e autonomia.

Constatamos que não há uma cultura docente comum ao conjunto dos professores, mas sim culturas profissionais produzidas pelos professores no processo de interação cotidiana, processo esse estruturado por diversas condições e contratos sistemáticos – ordens escolares, setores de ensino, campos de ensino, estabelecimentos de ensino e ambientes socioeconômicos da região, nos quais os docentes exercem sua profissão. Portanto, há que fazer revelar 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, dentre outros profissionais que compõem o vasto espectro da educação escolar.

No que tange ao campo específico da Educação Física, esta tese busca contribuir para a melhor compreensão do trabalho e dos saberes profissionais dos professores desse campo disciplinar, assim como da especificidade pedagógica da Educação Física escolar. Busca essa compreensão com base nas razões práticas encontradas pelos próprios professores para justificar e significar as suas práticas docentes.

Nosso trabalho, portanto, coloca-se numa posição diferenciada da tônica de boa parte dos estudos sobre a EF escolar, mais precisamente das décadas de 1980 e 1990, que, ao tentar estabelecer uma crítica à história da EF brasileira, fazem-no reduzindo as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas ao seu caráter instrumental a serviço da manutenção do *status quo*, a serviço da classe dominante, na qual a EF se voltava para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte, alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho.

Embora essa produção teórica sobre a EF escolar tivesse focado suas preocupações em uma EF a ser desenvolvida dentro da escola, ela não conseguiu estabelecer uma interlocução com a EF e buscou sua fundamentação basicamente no seu caráter instrumental, utilitário, na sua determinação pela estrutura econômica, política, social em favor do poder hegemônico. O que fica salientado nessa produção é que ela acaba desconsiderando o professor de EF na construção

teórica desse componente curricular. Significativa parcela da produção acadêmica sobre a EF escolar – seja de cunho historiográfico, seja de cunho didático-metodológico, seja de cunho formativo – enfrenta a discussão dos problemas adstritos ao espaço da atuação profissional do professor, sem, contudo, atentar para aquilo que os próprios professores pensam sobre o que fazem, como fazem e por que fazem. Numa variante de análise, quando os professores são considerados, eles o são com base nos esquemas interpretativos predeterminados, tais como a sua alienação, a sua proletarização, a sua indiferença, a sua inércia, entre outros. Em nome da crítica a um mundo efetivamente desumano e reificador, estabeleceu-se um protocolo de intenções que desconsiderou por completo a prática humana concreta através da história, aquele que efetivamente se desenvolveu no cotidiano, por homens e mulheres reais. (OLIVEIRA, 2001b; CAPARROZ, 2001)⁴

Hoje alguns estudos da área⁵ têm demonstrado que as proposições didático-metodológicas advindas de grupos de pesquisa da Universidade ou mesmo de determinados pesquisadores do campo da EF não conseguem acomodar-se no interior das práticas profissionais dos professores de EF nas escolas. Tal fato revela, no mínimo, o enorme distanciamento teórico-prático entre as proposições pedagógicas para a área e a capacidade de compreensão e retradução dessas para o ambiente da prática pedagógica.

Nesse sentido, esta tese tem a intenção de explicitar o caráter *sui generis* dos saberes e das práticas profissionais de professores de EF, que não obstante reconheceram a importância dos saberes codificados apreendidos no ambiente acadêmico, nas publicações da sua área de conhecimento ou da própria educação e demonstraram estabelecer com esses conhecimentos uma relação de crítica e

⁴ Para CAPARROZ (2001), a produção da década de 1980 se baliza em três eixos orientadores: a) ao referenciarem a EF escolar, fazem-no valendo-se de uma crítica às influências que essa disciplina tem recebido de diferentes instituições. Não fazem, entretanto, uma análise substantiva e densa da própria instituição escola; b) estabelecem interlocução com a educação, quase sempre no âmbito geral macro das teorias educacionais. Não buscam apreender elementos que fundamentam uma compreensão do que é e de como se constitui um componente curricular, ou seja, não operam no que seria vital para a análise substantiva da EF como componente curricular; c) consideram a EF escolar como resposta às determinações macroestruturais, com base numa visão dicotômica entre as práticas que respondem aos interesses dominantes versus práticas que superam esses interesses. Dessa forma, acabam por retirar do próprio campo social, em quais práticas se realizam, os conflitos e as contradições que são expressas pelas formas através das quais essas práticas são construídas historicamente.

⁵ Cf. BRACHT (2002); JÚNIOR (2002).

distanciamento. Suas estratégias de ensino e os saberes profissionais utilizados trazem consigo elementos reflexivos originais acerca da prática profissional que demonstra ser repleta de questões também originais dotadas de posturas reflexivas que, de longe, se assemelham às produções acadêmicas contidas nas publicações da área, como também dos conhecimentos apreendidos na formação inicial.

Por um lado, essa constatação aponta para a necessidade de maior articulação entre teoria e prática ainda no período da graduação. Os saberes experienciais, incorporados pelos professores experientes no exercício da prática profissional, devem tornar-se objetos de pesquisa e análise por parte dos professores formadores, ainda no ambiente da formação inicial.⁶

Tomando por base os saberes profissionais que os nossos depoentes apontaram nesta tese como os apreendidos durante o exercício da profissão na escola – saber-ver, saber-observar, saber-ouvir, saber-respeitar –, ou mesmo as habilidades pedagógicas demonstradas pelos professores, seja na gestão da sala de aula, seja na gestão do conteúdo, cabe questionar: pode a Universidade ensinar aos futuros professores esses saberes? Como trabalhar com os novos professores a habilidade de saber interpretar os acontecimentos ocorridos na sala de aula e as técnicas de supervisão ativa? Como trabalhar a habilidade de agir e pensar ao nível do estabelecimento de ensino? De produzir tecnologias de interação humana? De construir rotinas e esquemas de ação que permitem uma ação profissional mais eficaz? De saber utilizar os espaços e os objetos como recursos didáticos?

Esses saberes profissionais demonstrados pelos nossos depoentes advêm de sujeitos concretos que assumem sua prática com base nos seus próprios significados. Ou seja, profissionais que possuem conhecimentos e um saber-fazer proveniente de uma ação docente particular, com base na qual ele a estrutura e a orienta. Os nossos professores de EF podem ser vistos, portanto, como sujeitos do conhecimento. Isso porque possuem saberes específicos a um ofício que não é

⁶ Em países como os EUA, o Canadá e a Inglaterra, existem importantes iniciativas para promover espaços formativos em parceria com professores da Universidade e com professores das escolas públicas. Há um esforço das Faculdades de Educação em fazer com que os “práticos” participem, de alguma maneira, da formação de seus futuros pares. A ampliação dos papéis dos professores associados na formação para o magistério, em particular sua participação nas comissões de elaboração e pesquisa sobre a formação e sobre o ensino, constitui espaço fértil para os debates sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes. (TARDIF, 2002g)

simples nem previsível, mas, ao contrário, complexo e enormemente influenciado pelas decisões e ações desses atores em um contexto situado.

Quando se apregoa que os professores são sujeitos do conhecimento e que os saberes por eles transmitidos deveriam transitar pelo meio acadêmico com a importância que eles merecem, está se tentando dizer que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários, e que obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. (TARDIF, 2002g)

Em nossa pesquisa, tentamos dar visibilidade aos saberes e às práticas dos professores de EF, retirando deles artefatos profissionais, longe de se assemelharem a mera transmissão de conhecimentos apreendidos na formação universitária, tampouco a transposição linear dos conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica. Os nossos informantes, ao ocupar o seu espaço específico de trabalho na escola, produzem, transformam e mobilizam saberes próprios ao seu ofício de professor.

O mesmo vale para o ambiente escolar. Até quando na escola (principalmente do ensino médio), os saberes profissionais produzidos pelos docentes dos diversos campos profissionais ficarão prisioneiros de mentalidades de gueto intelectual e institucional? Tomando a escola como *locus* preferencial da formação continuada dos profissionais do ensino, há que se promover a construção de uma escola onde cada professor, ao reconhecer a parcialidade de seus saberes e conhecimentos, comece a estabelecer atitude mais colegiada, na qual os professores de diferentes áreas do conhecimento possam juntos pensar os problemas e os desafios que envolvem a complexidade da educação escolar.

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 as marcas 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 aos professores de EF e à escola partilhar

seus saberes profissionais, tirando-os do seu gueto, a fim de que possam contribuir mais efetivamente na melhoria das ações educativas no meio escolar.