

# 1 Introdução

O tema dos saberes da base profissional dos professores é alvo crescente de estudos produzidos no âmbito das ciências da educação, estudos esses que objetivam investigar a materialidade das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes em seus diferentes e singulares locais de trabalho. Mais do que isso, esse tema dos saberes docentes está também no centro das reformas atuais dos cursos de formação de professores no Brasil e em todo o mundo.

Apesar de ser objeto de investigação ainda recente no Brasil, o interesse por esse tema vem ocupando lugar central nas pesquisas sobre o ensino em diversos países, sobretudo no Canadá, nos Estados Unidos e na Europa, constituindo, a partir da década de 1990, vasto e rico campo de estudos.

Esses estudos 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, da ciência 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 e outras questões estão no centro de nossa investigação e constituem o pano de fundo no qual tem origem o nosso estudo. Ele se situa no universo das pesquisas contemporâneas sobre o ensino, mais particularmente dos estudos que se interessam pelos saberes, pela formação e pelo trabalho docente.

Especialmente este estudo busca investigar os processos de construção dos saberes da base profissional de professores de Educação Física (EF) mediante a relação que esses estabelecem com determinado componente disciplinar: a Educação Física. Interessa-nos investigar em que medida a prática de ensino desse

componente disciplinar intervém no processo de lapidação dos saberes da base profissional de professores de EF.

Este trabalho contém basicamente quatro ordens de temas específicos, cuja relevância é posta em evidência pela literatura científica produzida nos últimos anos, literatura essa que se tem debruçado sobre as características e as fontes dos saberes docentes.

A primeira ordem diz respeito ao fato de que boa parte da aprendizagem sobre o *métier* profissional e, especificamente, sobre o papel a ser cumprido pela EF e os seus professores na escola é apreendida durante a socialização pré-profissional. E aí surgem as questões: com base na experiência como estudante da educação básica, como os professores iniciam sua relação com o seu componente disciplinar? Como essa experiência os ajuda a enfrentar os problemas e os desafios colocados pela prática docente? Quais são as representações construídas ao redor do ensino da EF mediante o longo contato desses professores com o ensino dessa disciplina na educação básica antes mesmo de iniciarem a sua formação profissional? A experiência precoce com o mundo esportivo contribui para a edificação de suas crenças acerca do ensino em EF?

A segunda ordem concerne ao papel da formação inicial. De que maneira a formação universitária contribui na formação profissional dos professores? Como essa formação participa do processo de construção das certezas particulares que os nossos professores de EF constroem acerca de seus saberes docentes e da sua própria capacidade de ensinar? Como eles julgam a formação inicial diante do que eles entendem ser os saberes necessários em face dos desafios colocados pelo ambiente de trabalho?

Já a terceira ordem relaciona-se com o exercício profissional vivido na organização escolar como um todo. Aqui indagamos: a escola como totalidade contribui para forjar um conjunto de certezas e dúvidas particulares dos professores de EF acerca da sua própria capacidade de ensinar? Até que ponto essas certezas ajudam os professores de EF a enfrentar os desafios colocados pela prática? Valendo-se da relação estabelecida com a escola, como eles definem a disciplina ensinada bem como suas finalidades?

O quarto eixo situa-se ainda na relação com o trabalho na escola. Ao tomarmos como condição que a ação profissional dos professores de EF é situada, buscamos verificar de que forma esses docentes operam a gestão dos conteúdos de

ensino em razão da especificidade desses mesmos conteúdos. E questionamos: como o trabalho em condições ambientais específicas (a sala de aula da EF) com seus objetos didáticos próprios influencia no processo de construção de seus saberes? De que forma as representações produzidas pela escola e pelos próprios professores relativos ao papel da EF se relacionam com a seleção instrucional produzida pelos nossos informantes?

Com base nessas quatro questões, nosso texto foi dividido em seis capítulos. No primeiro, procuramos explicitar o percurso por nós vivido no processo de construção do nosso objeto de estudo, assim como uma descrição detalhada da trajetória metodológica percorrida durante a pesquisa.

No segundo capítulo, objetivamos delimitar o nosso objeto de pesquisa ante a literatura científica sobre os saberes docentes. Nele procuramos salientar o processo de construção histórica dos estudos sobre os saberes da base profissional dos professores, bem como a definição do conceito de saber docente com a qual estaremos trabalhando nesta tese.

No terceiro, buscamos investigar a trajetória de socialização pré-profissional de nossos depoentes, com o objetivo de problematizar em que medida a inserção precoce no *métier* profissional, ou mesmo a experiência com o mundo esportivo, contribui para o processo de formação dos saberes pedagógicos dos professores. Ainda neste capítulo, buscamos investigar qual a importância da formação inicial no processo de construção dos saberes pedagógicos dos nossos depoentes e como esses conhecimentos se relacionam com a diversidade de acontecimentos e com os desafios colocados pela prática.

No quarto capítulo, intencionamos explicitar de que forma a experiência com a totalidade da vida escolar contribui para o processo de edificação dos saberes profissionais dos nossos docentes. Tomando como pressuposto que o trabalho dos professores é eminentemente interativo, procuramos mostrar até que ponto as representações produzidas pela escola, via discurso de diretores, especialistas, alunos e professores das demais disciplinas escolares, informam os professores de EF sobre os seus próprios saberes perante a especificidade de sua intervenção pedagógica na escola.

No quinto capítulo, investigamos o desenvolvimento dos processos instrucionais produzidos pelos nossos informantes. Tomamos como pressuposto que a construção de seus saberes docentes traz as marcas do contexto de ensino

situado da EF. Procuramos analisar de que forma a especificidade das condições ambientais da sala de aula da EF, as particularidades de seu objeto de ensino e o conjunto das expectativas construídas ao redor da EF dentro da escola influenciam o processo de construção de suas habilidades pedagógicas destinado ao ensino desse componente curricular.

No sexto e último capítulo, tentamos retirar de nossa tese algumas contribuições para os estudos sobre a especificidade dos saberes e as práticas docentes forjadas pelos professores no exercício da profissão, como também conclusões que possam ajudar a pensar a formação inicial e continuada não somente de professores de EF, mas de docentes das demais disciplinas escolares.

## 1.1

### A construção do objeto de pesquisa

Por que estudar os saberes da prática profissional de professores de Educação Física que atuam na educação básica, mais especificamente no contexto de uma escola de ensino médio profissionalizante? A reflexão sobre essa questão está, de forma inseparável, ligada à minha experiência profissional como professor dessa disciplina nesse contexto educacional.<sup>1</sup>

Atuamos como professor de Educação Física mais de 17 anos no contexto da educação básica e, nesse percurso docente, pudemos vivenciar práticas pedagógicas que, a nosso ver, constituem experiências muito próprias aos professores dessa área, bem como ao ensino de tal disciplina escolar.

Nesse conjunto de práticas educativas, deparamo-nos cotidianamente com determinadas características bem situadas que marcam e marcaram o nosso processo de desenvolvimento profissional, tais como:

---

<sup>1</sup> Nessa introdução, procuramos seguir uma instigante proposição de BOURDIEU (1989). Para ele seria de fundamental importância que os pesquisadores se utilizassem da própria sociologia a fim de procurar as causas de uma opção de estudo. “Contra minhas determinações e meus limites sociais e especialmente por transformar os estados de espírito, as simpatias e as antipatias intelectuais que são eu acho tão importantes nas escolhas intelectuais em proposições conscientes e explícitas” (1990:39). É necessário que mantenhamos com o nosso objeto de pesquisa uma relação afetiva que é preciso assinalar para que não resvalem para uma objetividade impossível de ser garantida. (LELIS, 1996)

- déficit de legitimidade acadêmica da Educação Física diante das demais disciplinas escolares;
- conjunto de expectativas dos alunos que vislumbravam e vislumbram, para o espaço/tempo desse componente curricular, a oportunidade de viver experiências educativas colocadas em segundo plano no projeto educativo da escola (dimensões éticas e estéticas);
- expectativa da escola em fazer com que a aula de Educação Física se constituísse em um espaço de compensação do desgaste físico e emocional dos alunos ante as rígidas exigências advindas das atividades tidas como “sérias” da escola;
- relação professor/aluno menos formal e menos “escolarizada” diante do lugar ocupado por essa disciplina no currículo;
- seleção de conteúdos, práticas e estratégias metodológicas que pudessem atender às expectativas imediatas dos alunos no próprio seio da escola;
- saber arraigado e inserido ao cotidiano de vida dos alunos (esporte, dança, ginástica, jogos) e, no ensino desse saber, o encontro de objetos e nuances ainda obscuras ao universo cultural dos discentes;
- ensino sem o auxílio de livros didáticos e programas curriculares (seja do governo, seja da escola), orientadores da prática pedagógica.

Esse contexto acabou por exigir de nós um conjunto de respostas, práticas, estratégias que se distanciavam e se diferenciavam das contingências profissionais vividas pelos demais professores das escolas em que trabalhamos. Tais enfrentamentos e ações docentes pareciam ter sentido e razão de ser, em função de um exercício profissional demarcado e situado no contexto restrito ao ensino da disciplina que lecionamos e lecionávamos: Educação Física.

Essa trajetória de íntima relação com a prática docente em Educação Física na escola foi complementada por uma pesquisa acadêmica, demandada pela nossa inserção no curso de mestrado do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG<sup>2</sup>, no período de 1994 a 1997. Mediante essa pesquisa, tivemos a oportunidade de estabelecer outro tipo de aproximação investigativa

---

<sup>2</sup> Cf. GARIGLIO, 1997.

acerca do ensino da Educação Física no contexto educacional. Buscávamos investigar os motivos pelos quais uma disciplina como essa havia conquistado, no currículo do ensino médio profissional da Rede Federal de Educação Tecnológica, uma *sui generis*<sup>3</sup> posição e um prestígio acadêmico em relação a outras disciplinas escolares que, em outras escolas de ensino médio, ocupavam e ainda ocupam maior visibilidade, projeção e *status* institucional.

Esse prestígio se evidenciava mediante algumas situações: disciplina que dispunha do maior espaço construído da escola; que contava com grande quantidade de material para a sua prática pedagógica (bolas, colchões, aparelhos de ginástica olímpica, aparelhos de musculação, material para a prática do atletismo, som, vídeo, computador, balanças); que possuía número de alunos por professor inferior ao das disciplinas de formação geral, e com número de aulas superior ao de quase todas as outras disciplinas, inferior apenas à carga horária destinada à Matemática; e única disciplina a possuir departamento próprio e, com isso, mais verbas, autonomia administrativa e financeira, bem como mais proximidade com o poder institucional.

Diante de tais constatações, alguns questionamentos vieram à tona: qual a relação entre o ensino, o ideário pedagógico dessa escola, e a posição de *status* alcançada pela Educação Física nessa instituição? Quais características institucionais, típicas de uma escola profissionalizante, favoreceram a conquista de território e prestígio no currículo por parte dessa disciplina? Como as especificidades de uma disciplina como a Educação Física interagiram, favoravelmente, com a cultura curricular do referido estabelecimento de ensino, a ponto de conseguir vantagens, prestígio e *status*?

Ao contarmos a história ascendente da Educação Física no currículo dessa escola onde atuamos, buscamos mostrar a existência de condições, tanto internas quanto externas à instituição, que contribuíram, favoravelmente, para a consolidação desse prestígio. Entre esses fatores, destacam-se: os dispositivos legais, consubstanciados na Lei n. 5.692/71 e no Decreto n. 69.450/71; o ímpeto

---

<sup>3</sup> Posição *sui generis*, uma vez que as estratificações e hierarquizações operadas no currículo escolar apóiam-se e alimentam-se da lógica verificada no campo de conhecimentos: científicos, universais e abstratos, canalizados unicamente pela preocupação de conhecer e de compreender, dominando outros, técnicos, particulares, concretos, destinados ao agir (TANGUY, 1989). Nesse sentido, era inusitado o *status* alcançado pela Educação Física do CEFET-MG, já que os saberes tidos como nobres e valorizados pela sociedade têm perfis bastante diferentes daquele que

desenvolvimentista da época, marcada pelo “milagre” brasileiro; a ampliação da formação profissional por meio da “vocacionalização” obrigatória do ensino médio, possibilitando às Escolas Técnicas Federais a sua ampliação e melhor aparelhamento; o fato de o CEFET-MG pertencer à Rede Federal de Ensino; a necessidade de manter uma imagem pública positiva da instituição; a vinculação da Educação Física com as instituições médicas e militares, e, por fim, as múltiplas e diversas estratégias de ensino, práticas organizativas e negociações levadas a cabo pelos professores de Educação Física.

Apesar de a nossa pesquisa de mestrado não ter versado sobre os saberes docentes e sim sobre a sociologia do currículo, mais especificamente sobre a história das disciplinas escolares, pudemos estabelecer rico contato com os professores de Educação Física aposentados e outros ainda em pleno exercício profissional, por meio de entrevistas individuais e coletivas.

No que diz respeito aos docentes aposentados, o que nos chamou a atenção naquele momento foi como alguns deles, formados ainda na década de 1950, ou seja, com uma formação acadêmica ainda rudimentar, haviam conseguido levar uma disciplina como a Educação Física a uma posição de certo prestígio no currículo da escola em questão, mesmo sendo essa dotada de forte déficit de legitimidade acadêmica.

No conjunto das constatações retiradas desse estudo inicial sobre o trabalho dos professores de Educação Física na escola, um dado havia-se destacado: a centralidade do professor no processo de constituição, validação e perpetuação de propostas curriculares construídas no interior da escola. O estudo mostrou que havia certa inércia singular produzida pela escola no ordenamento de seus currículos, inércia essa provocada, fundamentalmente, pelo tempo necessário para a substituição de grupo de docentes. A proposta de ensino levada a efeito pelos professores de EF do CEFET-MG, pensada no início da década de 1960, permaneceu sem modificações significativas até o momento da aposentadoria de alguns desses docentes mais renomados (década de 1990).

Como nos lembra Chervell (1990), a escola produz seus mitos e seus heróis, que podem, como no caso da EF no CEFET-MG, perpetuar o prestígio das disciplinas escolares, dando-lhes imunidade e salvo-conduto contra possíveis

---

identifica a Educação Física, já que esses saberes tenderão a ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano. (YOUNG, 1982)

questionamentos sobre sua legitimidade no currículo escolar. A estabilidade de uma disciplina escolar assim constituída não é, como se pensa, um efeito de rotina, do imobilismo das pessoas e das inércias inerentes à instituição. Há fidelidade aos objetivos adequados e renomados, professores experimentados que reproduzem com seus alunos a didática que os formou em sua juventude e, sobretudo, o consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos, igualmente fatores de solidez e de perenidade para o ensino escolar. (CHERVEL, 1990)

Os dados da referida pesquisa mostraram que realmente os professores não estão entregues ao imobilismo estéril. Pudemos perceber que os docentes com o qual nos relacionamos na pesquisa, em função da pouca visibilidade acadêmica da disciplina da EF no currículo, lançaram mão de inúmeras estratégias de ação curricular que objetivavam, entre outras coisas, dar maior projeção a essa disciplina escolar dentro da escola. Entre outras estratégias, esses docentes optaram por desenvolver grande número de atividades pedagógicas que poderiam publicizar, de maneira mais contundente, os “produtos pedagógicos” da Educação Física. Para isso, organizavam freqüentemente festivais de ginástica, de dança, de atletismo, campeonatos e equipes de treinamento esportivo que pudessem representar a escola em torneios fora de seu âmbito.<sup>4</sup>

Além disso, esse grupo de professores conseguiu estabelecer fina conexão com as expectativas da escola em relação à disciplina Educação Física. Na seleção de conteúdos, na organização do planejamento, na definição dos objetivos a ser alcançados, buscava-se atrelar a prática pedagógica dessa disciplina às necessidades imediatas da vida social da escola. A melhoria da sociabilidade dos alunos, do equilíbrio físico e emocional dos discentes era alimentada pela veiculação da idéia de que a EF era um espaço/tempo de lazer na escola, poderia oferecer aos alunos práticas compensatórias diante do desgaste decorrente da pesada rotina de trabalho na escola<sup>5</sup>, era a única disciplina escolar que se ocupava da saúde biológica dos alunos, da integração dos atores escolares (diretores, funcionários, especialistas, professores de outras disciplinas), tendo em vista a

---

<sup>4</sup> Esta última atividade, além de proporcionar visibilidade à Educação Física na escola, propiciava uma imagem pública positiva da escola em relação à sociedade local.

<sup>5</sup> Cabe-nos lembrar que os alunos da escola investigada tinham jornada escolar semanal de 36 horas.

realização de gincanas, festivais e torneios e, também, que ela ajudava a manter a ordem na escola por meio de um rígido controle corporal dos alunos.<sup>6</sup>

Ao final desta pesquisa, algumas questões ficaram ainda por ser respondidas e investigadas, como, por exemplo: os professores da educação básica constroem saberes que são específicos ao exercício de sua prática docente na escola? Se esses professores constroem saberes e habilidades pedagógicas, quais seriam esses saberes, quais as suas características, como eles se constroem e em que eles se diferem dos conhecimentos acadêmicos e científicos? Tendo em vista a disciplina que ensinam, os professores dos diferentes componentes curriculares desenvolveriam saberes profissionais diferenciados e específicos ao exercício profissional circunscrito ao seu campo disciplinar? No caso dos docentes que ensinam EF, seus saberes da ação profissional seriam diferentes daqueles dos demais professores da escola? Se isso acontece, quais seriam, então, suas especificidades?

Estamos partindo do pressuposto de que os saberes profissionais dos professores de EF não estão resumidos ao domínio dos conteúdos de determinada disciplina escolar, ou seja, não basta aos professores de Educação Física dominarem e conhecerem profundamente os saberes de referência de sua disciplina curricular para dar conta das múltiplas e contraditórias contingências do ambiente de ensino na escola. Melhor dizendo, é por demais restrita a concepção de que os professores são apenas mero canal de transmissão de saberes produzidos por outros. Como bem lembra Tardif (2002), os conhecimentos disciplinares, proposicionais, constituem falsa representação dos saberes docentes e a respeito de sua prática, porque não dão conta das sincrecias, da instabilidade, da resignificação que envolvem a forma como conhecem, pensam e agem os professores em situações de ensino. Ou, de acordo com Shulman (1999), o conhecimento disciplinar, ao deslocar-se para o terreno da prática profissional, muda-se de um domínio puramente intelectual para outro no qual os princípios teóricos, práticos e morais se conectam, colidem e convergem infinitamente.

---

<sup>6</sup> A veiculação da idéia de que a Educação Física se constituía num espaço de lazer, de que era disciplina que se ocupava da saúde por meio de práticas higienistas e do forte controle e esquadramento do corpo tinha relação com a manutenção da disciplina e da paz social na escola.

No entanto, mesmo concordando com o que assinalam os autores supracitados, que o domínio restrito dos conteúdos de ensino não expressa a pluralidade dos saberes utilizados pelos professores no seu trabalho na escola, muito menos suas complexas sincrecias, entendemos que seria importante investigar de que forma os professores das diferentes disciplinas escolares desenvolvem sua cultura docente ante os processos de socialização profissional, demarcados pelo ensino de determinado componente disciplinar (Geografia, Física, História, Educação Artística, Educação Física, etc.).

Entendemos que os saberes docentes são laborados dentro de um contexto situado de trabalho, ou seja, construídos em função de situações particulares e singulares. Seria, também, nessa relação específica com os conhecimentos disciplinares que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade. Seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender. Assim, ao tomarmos os professores das diversas disciplinas escolares como um grupo unísono, seria o mesmo pensarmos que todos eles tivessem, independentemente das disciplinas que ensinam, o mesmo percurso profissional, as mesmas experiências de ensino, a mesma relação com o conhecimento, com os alunos e com a escola, as mesmas funções e tarefas, a mesma prática pedagógica.<sup>7</sup>

Essa questão parece-nos importante já que as disciplinas escolares, longe de ser mero reflexo de disciplinas científicas e acadêmicas, vêm sendo tomadas pelos estudos da sociologia do currículo como campos de ação fortemente marcados pelas contingências de tempo e espaço, pelas cláusulas explícitas dos contratos pedagógicos e didáticos, pelas estratégias de ensino voltadas aos alunos, pelas exigências dos colegas e da hierarquia entre as disciplinas e pelos sistemas de avaliação e seleção. A função histórica das disciplinas escolares foi a de trazer

---

<sup>7</sup> Apesar de o nosso estudo não estar situado no campo da didática, vale aqui a lembrança feita por DEVALY (1995) e SHULMAN (1986, 1987) sobre a necessidade de estudar os mecanismos de ensino operados pelos diferentes docentes diante da relação estabelecida por eles com a lógica de inteligibilidade advinda de cada campo disciplinar. SHULMAN, ao fazer um balanço sobre a produção de estudos do trabalho docente nas escolas de educação básica, conclui que existe carência de uma pesquisa que verse sobre o conhecimento do professor com base no ponto de vista dos conteúdos ensinados. Já DEVALY chama a atenção para a necessidade de identificar na disciplina escolar o seu princípio de inteligibilidade, seu paradigma – sua matriz disciplinar que organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente. A identificação do 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.

um conteúdo para a instrução, mas a serviço de uma finalidade educativa. 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. (PERRENOUD, 2000; CHERVELL, 1998)

Nesta direção, seria pertinente perguntarmos se as disciplinas escolares, ao ser entendidas nessa perspectiva, constituir-se-iam em mais um elemento informador e organizador do processo de construção dos saberes profissionais dos professores. Se elas se definem como entidade cultural destinada não somente à instrução, mas também à socialização dos alunos e de novas gerações, elas não o seriam também para os professores? De que forma elas contribuem para calçar o processo de constituição dos saberes da prática profissional desses docentes?

Passaremos a seguir a desenvolver um conjunto de reflexões acerca da especificidade do saber da Educação Física em relação aos demais componentes disciplinares. Atreladas a essa discussão, buscaremos levantar algumas hipóteses sobre o caráter *sui generis* dos docentes pertencentes a esse componente curricular.

## 1.2

### **A singularidade do objeto de ensino da Educação Física**

Desde meados da década de 1980, muito se tem discutido no Brasil sobre a especificidade do objeto de ensino da Educação Física. Calorosos debates são operados em diversos fóruns, congressos, publicações, instituições acadêmicas, universidades, escolas, dentre outros espaços coletivos pertencentes a esse campo disciplinar. A riqueza e a intensificação de tais reflexões foram, entre outras razões, motivadas pelo processo de democratização e abertura política, iniciado no Brasil também no início dessa década.

Tal debate foi fortemente marcado pela tônica da crítica de orientação marxista e pela teoria crítica. Foi, e ainda é, marcante a crítica à função social conservadora do sistema educacional brasileiro ante os determinantes socioculturais advindos dos princípios de orientação da ordem capitalista.

Essa crítica era endereçada à produção do conhecimento nessa área, pautada durante décadas por problemáticas que provinham dos entendimentos das

funções atribuídas historicamente à EF, quais sejam: as contribuições do exercício físico sistemático e racionalizado para a saúde, entendida como saúde biológica (higiene, funções orgânicas, etc); sua importância para a educação moral e seus efeitos sobre o desenvolvimento do “caráter” dos alunos, além da influência de determinado esporte sobre variáveis relacionadas com a saúde (e com o desenvolvimento motor e orgânico); a investigação da variável melhoria do desempenho atlético-esportivo. A crítica a essas funções e entendimentos sobre o corrente papel atribuído à Educação Física procura demonstrar que essa foi marcada por forte caráter ideológico e por uma visão funcionalista da sociedade. (BRACHT, 1992)

O centro desse debate procura demonstrar que a Educação Física ostenta no Brasil importante déficit de legitimidade e autonomia pedagógica, diante da sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição militar, desportiva e médica.<sup>8</sup> Melhor dizendo, essa disciplina até então não havia produzido um corpo de conhecimentos que a diferenciasse de maneira clara dos princípios da instrução militar, dos parâmetros intrínsecos ao rendimento atlético-esportivo e de orientações de caráter biomédico. A principal crítica a esse conjunto de orientações é que elas encerram limitações e reducionismos pedagógicos, já que acabam por enquadrar o objeto da Educação Física aos limites dos ordenamentos biológicos.<sup>9</sup>

Tomando-se por base essa crítica aos princípios que orientaram a prática da Educação Física na escola e de sua crise de identidade, causada principalmente pela falta de clareza e definição sobre qual o seu saber e de uma definição clara de sua especificidade (SINGULARIDADE), a Educação Física, como área do conhecimento, buscou responder ao seguinte questionamento: qual o objeto da EF, ou, melhor dizendo, qual o saber específico de que trata essa disciplina curricular?

---

<sup>8</sup> São marcantes para o processo de aprofundamento da especificidade da EF, ou seja, do seu saber, os textos “Autonomia pedagógica da Educação Física” e “Legitimidade pedagógica da Educação Física”, produzidos por BRACHT (1992).

<sup>9</sup> Como bem lembra BRACHT (1992), a abordagem funcionalista vê a EF como um dos elementos que garantem a funcionalidade do sistema como um todo, e ajudam a prevenir disfuncionalidades ou conflitos. O fundamento científico dessa perspectiva advém das Ciências Biológicas e da saúde de orientação positivista. Daí provém também grande parte de suas limitações e de seus reducionismos, que, em termos de concepção pedagógica, tem sido denominada e denunciada como biologicista.

Bracht (1992) procura responder a essa questão dizendo que a Educação Física se diferenciaria das demais disciplinas escolares porque ela é, antes de tudo, uma prática pedagógica e que, como tal, não é obviamente destituída de pensamento. Ela elabora um corpo de conhecimentos que tende a fundamentá-la, uma vez que toda prática exige uma teoria que a constitua e dirija. Mas essa disciplina, segundo o mesmo autor, é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar, seja compreender determinado fenômeno social ou determinada parte do real. Para ele, a pedagogia da EF conquanto ciência prática tem seu sentido não na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis. Assim, seria necessário que a produção do conhecimento para sustentar/orientar a prática pedagógica em EF se pautasse no específico do educativo, isto é, a problemática a ser objeto de investigação seria determinada pelas questões que a prática educativa em EF coloca.

O autor ratifica sua opinião ao afirmar que a singularidade da EF no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza, fundamentalmente, como uma prática pedagógica. A necessidade de fundamentar “cientificamente” essa prática é que levou a incorporar ao seu campo acadêmico as práticas científicas (o que é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio). Quando pensa no objeto da EF, pensa num saber específico, numa tarefa pedagógica própria, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico a que chamamos EF.

Em texto mais recente, Bracht (1999) busca desenvolver com maior profundidade a definição do objeto de estudo da Educação Física, ou seja, do seu saber específico, valendo-se do conceito de prática social. Segundo o autor, a EF, assim como a Pedagogia, caracterizar-se-ia pela sua dimensão da ação, ou melhor, ela seria uma ciência da ação e para a ação.

Tomando-se por base a discussão inicial sobre as características do saber disciplinar, buscou-se definir e identificar qual seria o conteúdo de ensino da Educação Física, cuja tematização e transmissão poderia ser atribuição desse espaço pedagógico na escola. Quando analisamos a produção teórica referente à EF no Brasil, que versa sobre a sua especificidade pedagógica na escola, encontramos um ponto de convergência para designar o saber específico dessa disciplina ou, melhor dizendo, seu conteúdo de ensino; assim, deveríamos recorrer

ao conceito de cultura corporal de movimento.<sup>10</sup> Dessa maneira, o conteúdo cultural da EF a ser tematizado na escola seria a cultura corporal de movimento. É o que confere especificidade ao ensino da EF. Mas o movimento corporal ou movimento humano, que é seu tema, não é qualquer movimento, não é todo o movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento corporal humano que é tema da EF é o que se apresenta na forma de jogos, exercícios ginásticos, lutas, esporte, dança. (COLETIVOS DE AUTORES, 1996; BRACHT, 1992)

Diante do exposto, pode-se identificar as diferenciações entre a Educação Física e as demais disciplinas. Bracht (1999) argumenta que os saberes transmitidos pela escola provêm, na sua grande 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 a educação artística) encerra ambigüidade 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.

Young (1982), ao discorrer sobre as características de um currículo organizado segundo princípios acadêmicos e não-acadêmicos, ajuda-nos a compreender melhor qual seria a especificidade pedagógica da Educação Física. Segundo ele, podemos resumir as características dominantes do saber escolar, tido por superior, como aquele que é dotado de aptidão literária, ou seja, da ênfase dada à apresentação escrita em detrimento da oral; do individualismo (evitando-se os trabalhos em grupo ou o espírito de cooperação), que se preocupa principalmente como o trabalho acadêmico é avaliado, do caráter abstrato do conhecimento e da sua estruturação e compartimentação e organizado de forma a se posicionar de costas voltadas para a experiência da vida cotidiana. 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

---

<sup>10</sup> A Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, seleciona e tematiza determinados elementos da produção sociocultural de nossa sociedade. Melhor dizendo, seus conteúdos de ensino são as atividades expressivas corporais, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, formas estas que configuram o que podemos chamar de cultura corporal de movimento.

estranho à escola. Paralelamente, o autor aponta que existe outro grupo de disciplinas que organiza seu programa segundo critérios não-acadêmicos. Esses programas (não-acadêmicos) deveriam ser organizados em forma de apresentação oral, trabalho em grupo, caráter concreto do saber e de seu relacionamento com o conhecimento estranho à escola. A Educação Física estaria situada aqui entre as disciplinas escolares dotadas de características próximas do que seria um programa não-acadêmico.

Betti (1995) concorda com a caracterização proclamada por Young e Bracht, e vai ratificá-la apontando que a ação pedagógica a que se propõe a EF estará sempre *impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se*.

Com base no entendimento de que os saberes da EF detêm características *sui generis*, identificadas neste texto como a ênfase no trabalho em grupo, no relacionamento com a vida, na cultura e no cotidiano, como disciplina impregnada do sentir e do relacionar-se, como sendo um saber que se traduz num saber-fazer, podemos hipotetizar que os saberes da prática profissional de professores de Educação Física seriam dotados de características particulares.

Tal constatação leva-nos a formular tais questões: em função dos saberes que ensinam, saberes esses impregnados do sentir e do relacionar-se, esses docentes são reconhecidos e se auto-reconhecem competentes em que perspectiva? O reconhecimento da potência pedagógica dos professores de EF na escola haveria de se dar por qual tipo de capacidade pedagógica? Seriam esses professores mais habilidosos no desenvolvimento de atividades coletivas? Seriam docentes mais atentos à educação estética ou à sensibilidade?

No entanto, apesar de reconhecermos que cada componete curricular escolar possui o seu princípio de inteligibilidade, que uma matriz organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente e que a identificação do 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, há que se reconhecer que as disciplinas escolares não podem ser resumidas à sua origem acadêmica/científica.

Alguns estudos vêm demonstrando que as disciplinas escolares não são uma vulgarização ou uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, evidenciando, dessa forma, o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Sob essa perspectiva, são entendidas como entidades culturais

*sui generis*, próprias da classe escolar, de certo modo independentes da realidade cultural exterior à escola. Sua edificação está vinculada ao desenvolvimento da instituição escolar, que, ao longo da história, assumiu diferentes finalidades relativamente à instrução e aos processos de socialização das novas gerações. (JULIA, 1998; CHERVELL, 1990, 1998; VAGO; 1999)

Mais amplo ainda que o entendimento exposto no parágrafo anterior, é aquele desenvolvido por Hasni (2001). Ao tratar dessa questão, a autora nos aponta que as disciplinas escolares são ao mesmo tempo um prolongamento das disciplinas acadêmicas e científicas, uma produção social (susceptíveis às relações de poder) e uma produção da escola, pela escola e para a escola. Para ela, essas três dimensões das disciplinas escolares são não-excludentes; ao contrário, elas se complementarizam em permanente tensão.

Ao entendermos que a EF é também uma produção da escola, pela escola e para a escola, e que ela incorporaria, assim, parte das características da forma escolar, há que se questionar quais as dimensões dessa produção se constituem em mecanismos que informam e orientam a prática pedagógica dos professores de EF na escola, e quais são seus saberes pedagógicos. Ao entendermos que as disciplinas escolares são também uma produção social, compreendemos, por conseguinte, que elas estão susceptíveis ao jogo das relações de poder vivenciadas dentro e fora da escola. Partimos do pressuposto, então, de que os saberes ensinados são hierarquizados e possuem peso e importância diferenciados no currículo.

Para Forquin (1992), a estratificação dos saberes escolares reveste-se de uma significação diretamente política, visto que coloca em jogo relações de dominação e de poder, tanto no interior quanto no exterior das instituições educacionais, e que é falsa a idéia de que tudo o que se ensina tem o mesmo peso. Para ele, em um mesmo currículo, certas matérias "contam" verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação dos alunos (como se vê, por exemplo, no jogo dos coeficientes nos exames).<sup>11</sup>

No que tange especificamente aos professores de Educação Física, essa parece ser uma questão central no desenvolvimento do seu trabalho e no processo

---

<sup>11</sup> Sobre esse mesmo ponto, GOODSON (1990: 250) aponta que o esforço por um *status* mais alto no currículo é acompanhado de oportunidades para controlar mais recursos e mais dinheiro. A

de construção dos seus saberes da prática profissional. Isso porque os saberes disciplinares que ensina não se enquadram dentro do perfil dos saberes tidos como superiores, ou seja, estão longe de ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano.<sup>12</sup>

Surgem os questionamentos: os professores de EF, diante do peso de ministrar um saber no sentido aqui tratado e, em função disso, de ocupar uma posição diferenciada no currículo escolar, seriam apenas vítimas ou fantoches dessa realidade? Ou essa contingência profissional seria tomada como importante referência informadora para condução de suas práticas docentes? Baseando-se no lugar ocupado pela EF no currículo, esses professores buscariam desenvolver saberes *sui generis* geradores de certezas particulares que confirmariam sua própria capacidade de ensinar?

Parece-me instigante pensar que, diante dos objetos e das condições de trabalho, os professores das diferentes disciplinas acabam por constituir uma hierarquia interna de saberes muito própria e singular, em virtude do lugar que ocupam no currículo escolar. Cabe perguntar, então, qual seria a hierarquia dos saberes dos professores de Educação Física. Quais são, segundo os próprios professores, suas principais habilidades? Por que umas são mais importantes do que outras? De que forma essas competências se relacionam com as interações com os alunos, com os outros atores escolares e com as funções estabelecidas pelo todo social da escola? Que tipos de saber eles entendem que demarcam sua capacidade e sua performance pedagógica? Teriam os professores de EF uma hierarquia particular de saberes em função de ensinar um conteúdo não-conceitual e de ocupar uma posição pouco valorizada no currículo escolar?

Entendemos que as interações estabelecidas pelos professores da educação básica com a disciplina escolar que ensinam constitui uma arena de interações sociais, de organização de representações sociais sobre a profissão docente, de produção da identidade profissional e um espaço aberto à formação de rotinas, *habitus*, de habilidades, de um saber-ser e de um saber-fazer pedagógico

---

estreita conexão entre o *status* acadêmico e os recursos é uma característica fundamental de nosso sistema educacional.

<sup>12</sup> Numa pesquisa-ação desenvolvida por BRACHT et al. (2002) com professores que fazem um curso de especialização em Educação Física escolar na UFES, pode-se verificar que um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física na escola decorre do baixo *status* que essa disciplina possui no currículo escolar.

específico a cada componente disciplinar. Nessa direção, hipotetizamos que os professores de EF, em função dessa disciplina, acabam desenvolvendo saberes e práticas docentes particulares.

### 1.3

#### A trajetória metodológica

##### 1.3.1

##### O estudo de caso

O estudo de caso apresenta-se, a nosso ver, como o mais adequado ao nosso objeto de pesquisa, porque partimos do pressuposto que os saberes da base profissional dos professores são laborados e lapidados em íntima relação com um *locus* específico e situado de trabalho.<sup>13</sup>

André (1995: 52), ao sintetizar as idéias de vários autores que produzem pesquisa no campo da Educação e ocupam parte de suas reflexões no aprofundamento das questões metodológicas, afirma que o estudo de caso deve ser usado: 1) quando se está interessado em uma instância particular, isto é, em determinada instituição, em uma pessoa ou em um específico programa ou currículo; 2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; 3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e em como está ocorrendo do que nos seus resultados; 4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno; e 5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer natural.

A escolha do nosso caso, ou seja, dos professores a ser pesquisados não se deu de forma aleatória, uma vez que eles não eram totalmente desconhecidos por nós. Já nos conhecíamos e vários contatos já haviam sido mantidos desde o ano de 1996. Pudemos, em duas ocasiões, participar de eventos acadêmicos organizados por esses professores dentro do CEFET-OP, que reuniu docentes de Educação Física de escolas de educação tecnológica da Rede Federal de Ensino. Além desses encontros, foi-nos possível estabelecer outros tipos de contato em eventos

---

<sup>13</sup> Cabe-nos lembrar que o “caso” pesquisado deve ser por si só digno de ser estudado quando suas dimensões locais apontam para releituras de extensão mais universal. Ele deve ser digno de ser melhor trabalhado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos.

acadêmicos de âmbito nacional, relacionados ao campo da Educação Física. Esse conhecimento prévio foi um dos principais motivadores para que tal escolha fosse feita. Essa opção tornou-se um componente facilitador para nossa pesquisa, visto havermos construído uma relação anterior de autoconhecimento e autoconfiança.<sup>14</sup> Tal fato facilitou, em muito, nosso contato com os docentes e nossa entrada no campo de pesquisa.<sup>15</sup>

A escolha desses professores se deu, também, por entendermos que eles se constituíam num grupo diferenciado e que se destacavam pela coesão e organicidade do grupo, pelo trabalho de reflexão coletiva sobre o ensino da EF, pelas competências demonstradas no processo de organização dos eventos acadêmicos a que nos referimos no parágrafo anterior, por ser um grupo novo em idade e trajetória profissional e por ser um coletivo de docentes que havia conseguido incorporar em suas práticas educativas parte da produção acadêmica mais recente produzida no Brasil sobre o ensino da Educação Física.

O primeiro contato para organização da entrada no campo investigativo ocorreu em março de 2002. Nessa ocasião, tivemos uma reunião com o grupo de professores na coordenação da EF no CEFET-OP e pudemos explicar os objetivos da pesquisa com maiores detalhes, o porquê de ter escolhido essa instituição e

---

<sup>14</sup> Para se ter uma idéia do nível de confiança que se estabeleceu entre nós e os professores, no segundo mês de pesquisa, recebemos cópia da chave da sala dos professores e tivemos, a partir desse momento, livre acesso à coordenação da Educação Física. Os professores deram-nos total liberdade de pesquisar os documentos disponíveis na coordenação de área, de utilizar o telefone, o computador, inclusive a internet, dentre outras facilidades. Esse nível de confiança não ficou restrito aos professores de EF. Ele se estendeu à instituição como um todo. No primeiro mês da pesquisa, fomos apresentados a todos os gestores da escola no início de uma reunião de diretoria. Pudemos explicitar os objetivos da pesquisa, dizer o período que permaneceríamos na escola, dentre outras questões relativas a nossa investigação. Fomos muito bem recebidos por todos os gestores e entendemos que essa boa acolhida deve-se ao fato de sermos professores de uma escola da Rede Federal de Educação Tecnológica. Esse estado de confiança pode ser materializado pelo atendimento a uma requisição feita por nós sobre a possibilidade de podermos dormir na escola duas noites durante a semana, utilizando o alojamento destinado aos professores visitantes. Esse pedido foi de pronto aceito pela escola, que nos forneceu chave do alojamento, no qual pudemos, além de dormir duas vezes por semana, utilizá-lo para trabalhar nossas transcrições do diário de campo, fazer leituras, descansar nos intervalos. Tal espaço, além de revelar o nível da confiança da escola a nossa pesquisa e presença nesse local, facilitou em muito o nosso acesso aos sujeitos da pesquisa e a todo o cotidiano de vida do estabelecimento.

<sup>15</sup> Sob esse aspecto, concordamos com as ponderações de BOURDIEU (1998). Para ele, a proximidade social e a familiaridade com os sujeitos pesquisados assegurariam efetivamente duas das condições principais de uma comunicação não-violenta. A proximidade social do pesquisador com o interrogado favoreceria garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas. Paralelamente, assegurar-se-ia um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os aspectos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação.

esse grupo de docentes para ser objeto de nosso trabalho. A partir desse encontro, estabelecemos a data para o início da pesquisa: mês de junho de 2002.<sup>16</sup>

Inicialmente, pretendíamos trabalhar com todos os professores da coordenação, num total de seis – três homens e três mulheres. Todavia, com o andamento da pesquisa, fomos percebendo a impossibilidade de operar com todo o grupo.<sup>17</sup> Dessa forma, escolhemos dois professores e uma professora para serem os sujeitos.

É importante lembrarmos que mesmo os três docentes investigados não foram escolhidos de maneira aleatória. Eles possuem determinadas características que estão intimamente ligadas ao nosso objeto de estudo. Os professores deveriam estar enquadrados nos seguintes critérios: ter formação superior, ter mais de dez anos de experiência profissional na área da EF<sup>18</sup>, ter mais de cinco anos de experiência profissional na ETFOP, estar submetido ao regime contratual de dedicação exclusiva e pertencer ao quadro efetivo da escola, ou seja, deter estabilidade no emprego.<sup>19</sup> Apesar de todos os professores pesquisados estarem enquadrados nesses critérios, cada um possui trajetória profissional diferenciada. Seguem abaixo algumas de suas características particulares:

- O professor Mauro, de 34 anos, além do curso de magistério em Educação Física, é também graduado nesse curso pela Universidade Federal de Viçosa há 12 anos, com especialização em Educação Física escolar; sua experiência com o ensino dessa disciplina é de aproximadamente 16 anos, dentre os quais como professor do CEFET-OP

<sup>16</sup> Essa data foi estabelecida muito em função da greve que atingiu as instituições de ensino da Rede Federal em 2001, o que resultou que o ano letivo de 2002 iniciasse no dia 10 de junho. Fizemos a opção de começar a pesquisa no início do ano letivo, por entendermos ser importante analisar a seqüência de trabalho dos professores durante um ano escolar.

<sup>17</sup> Havia uma professora afastada em função de licença-maternidade; um professor que, especificamente no ano em que a pesquisa transcorreu, viveu vários problemas pessoais com afastamentos constantes do trabalho, o que tornou muito difícil o acompanhamento de suas aulas durante todo o ano letivo e outra professora que não se colocou tão disponível para participar.

<sup>18</sup> 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, todos os professores estão enquadrados dentro da fase do ciclo profissional que HUBERMAN denomina de fase de diversificação. Segundo o autor, nessa fase os professores se lançariam a uma série de experiências profissionais, diversificando o material didático, o modo de avaliação, a forma de agrupar os alunos e as seqüências do programa.

<sup>19</sup> FONSECA (1999), no artigo “Quando um caso NÃO é um caso”, lembra que a pesquisa interpretativa exige que os informantes sejam classificados segundo critérios sociológicos, sob perigo de cairmos na armadilha do subjetivismo vazio e infrutífero. Sem essa contextualização, a investigação qualitativa não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.

há mais de 7 anos. Atuou profissionalmente em escolas públicas estaduais de ensino fundamental na Região de Ouro Preto/MG e na Unidade Descentralizada do CEFET-MG em Araxá.

- O professor Leandro, de 42 anos, é graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Volta Redonda, com especialização em Ciência do Futebol; tem 22 anos de experiência com o ensino dessa disciplina e trabalha no CEFET-OP há mais de 12. Ministrou aulas de EF em escolas de ensino fundamental e médio no Estado de Rondônia, além de ter tido experiência na Diretoria de Esportes e Lazer da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes nesse mesmo Estado.

- A professora Márcia, de 34 anos, é graduada em Educação Física, há 12 anos, e ainda possui especialização em Educação Física escolar e um curso de mestrado em Educação pela FAE/UFMG; conta com 13 anos de experiência profissional com o ensino dessa disciplina e trabalha no CEFET-OP há aproximadamente 10 anos. Militou profissionalmente como professora de EF em escolas públicas estaduais de ensino fundamental na Região de Ouro Preto/MG.<sup>20</sup>

Como podemos notar, os professores possuem significativa trajetória profissional, não somente no ensino da Educação Física, mas também no ensino dessa disciplina dentro do CEFET-OP. São, portanto, interlocutores qualificados, detentores de significativo conhecimento sobre a área, sobre a escola e seu *métier* profissional. Sendo assim, entendemos que eles se constituem os sujeitos adequados para se investigar o tema que ora pretendemos conduzir nesta pesquisa.

Há que se salientar os porquês da opção pela realização do nosso estudo numa escola profissionalizante da Rede Federal de Educação Tecnológica, mais especificamente na Escola Técnica Federal de Ouro Preto – ETFOP. Tal escolha explica-se pelos seguintes motivos: por entendermos que essas instituições e seus professores ainda carecem de ser mais e melhor investigadas, valendo-se do seu cotidiano de trabalho na escola<sup>21</sup>; por ser uma escola de ensino médio que, em

---

<sup>20</sup> Os nomes Mauro, Lenadro e Márcia não correspondem aos nomes verdadeiros dos professores pesquisados. Essa denominação fictícia visa garantir um mínimo de privacidade os nossos sujeitos de pesquisa.

<sup>21</sup> Sobre essa questão, cabe-nos lembrar as considerações feitas por VAN ZANTEN (1995), quando efetua um balanço sobre a produção teórica no campo da Sociologia da Educação na França. Segundo ela, existe uma recusa ou certa ocultação de estudos sobre o ensino técnico. Para

função dessa especificidade, tem seu currículo organizado por campos disciplinares bem demarcados e a formação de seus professores marcada pela lógica disciplinar; por compreendermos que as condições de trabalho dos docentes dessas instituições estão mais próximas das dos professores que trabalham nos países de onde importamos as bibliografias sobre os saberes docentes e, por fim, de ordem pessoal, uma vez que o autor desta tese é professor de uma escola profissionalizante também da Rede Federal de Ensino.

No que tange à questão das melhores condições de trabalho dos professores pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica, que dariam a esses docentes patamar de desenvolvimento profissional diferente dos demais professores de escola públicas no nosso país, destacam-se: melhores salários perante a remuneração dos professores das demais redes públicas de ensino; qualidade da estrutura física da escola; carreira profissional que possibilita a estabilidade no emprego, adicionais por tempo de serviço e incentivos à qualificação acadêmica; tempo e condições institucionais para a reflexão coletiva dentro da escola (direito à formação continuada); o fato de ser uma instituição dotada de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, que possibilita aos docentes maior autonomia profissional; e a existência do contrato de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva.<sup>22</sup> Esses professores, portanto, não trabalham em outra instituição, dedicando-se totalmente a uma única unidade escolar. Entre outras vantagens, essas características propiciam a diminuição do volume de transferências, demissões ou pedidos de exoneração, o que facilitaria o cumprimento de todo o ciclo profissional desses docentes na mesma instituição.<sup>23</sup>

Tomamos essa questão como fundamental, visto que entendemos que as pesquisas recentes sobre as práticas dos saberes docentes, produzidas recentemente no nosso país, vêm utilizando a bibliografia internacional, sem que

---

VAN ZANTEN, tal descaso seria motivado por uma visão, um tanto apressada, de que a única função do ensino técnico seria ideológica e de relegação. Esse olhar preconceituoso parece nortear também a produção teórica sobre a formação profissional no Brasil.

<sup>22</sup> Existem outros dois tipos de contrato de trabalho na carreira de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus da Rede Federal de Educação Tecnológica – contratos de 20 e de 40 horas.

<sup>23</sup> No estudo por nós desenvolvido no Mestrado, pudemos constatar tal realidade. A maioria dos professores que ingressou no departamento de Educação Física do CEFET-MG, na década de 1960, por lá permaneceu até a aposentadoria na década de 1990. Essa realidade se perpetuou para os docentes que iniciaram sua trajetória nas décadas de 1970 e 1980. A maioria ainda permanece trabalhando nessa instituição. Durante a pesquisa, tivemos acesso a dados da história da Educação Física nessa instituição e pudemos verificar que, no período de 30 anos, houve apenas um pedido de exoneração e um pedido de transferência. Cf. GARIGLIO, 1997.

se façam mediações necessárias com o contexto educacional brasileiro. Diferentemente do que acontece em países como os EUA, o Canadá<sup>24</sup>, a França e a Inglaterra, os professores no Brasil convivem com a seguinte situação: cotidiano de trabalho no qual é freqüente intensa rotatividade entre escolas; precariedade no contrato de trabalho; baixíssimos salários; inexistência de espaços de reflexão coletiva dentro das escolas; dupla e tripla jornada de trabalho em duas ou três escolas num mesmo dia; falta de autonomia dos estabelecimentos de ensino, que são fortemente tutelados por políticas educacionais autoritárias, dentre outras características que inibem a produção de um contexto de trabalho para que os professores se tornem e atuem como profissionais reflexivos.

Sobre essa questão, vale lembrar o alerta feito por Zeichner, (citado por Geraldi et al. 1998), sobre o perigo da banalização dos termos prático-reflexivo e ensino reflexivo no interior das pesquisas sobre a formação de professores. Para o autor, corre-se o risco de se produzir interpretações reducionistas sobre o trabalho docente, se as análises a ser feitas partirem do pressuposto que a reflexão acontece individualmente, deixando-se de lado as condições de escolarização que influem no trabalho na escola. Esses alertas são reforçados por Pimenta (2000). A autora, ao levantar o problema das questões objetivas de trabalho dos professores para que eles possam ter condições de atuar como sujeitos sociais produtores de saberes, pergunta: quais as condições que a escola pública brasileira oferece para os espaços de reflexão coletiva? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente seja rotativo? Que interesse os sistemas

---

<sup>24</sup> Entendemos ser importante fazer breve comentário sobre a especificidade do sistema educacional do Canadá. Isso porque, boa parte da bibliografia vinda desse país teve papel central no desenvolvimento da nossa tese. Pudemos, no período de março a setembro de 2003, cursar um estágio de doutoramento na Universidade de Montreal, mais especificamente dentro do CRIFPE. Nesse período, tivemos a curiosidade de investigar as especificidades do sistema de ensino na província do Québec e as condições de trabalho de seus docentes. Além de leituras sobre esse tema, e conversas informais com colegas pesquisadores desse país, visitamos uma escola de ensino fundamental da rede pública. Nessa visita, fomos recebidos pela diretora da escola e pudemos questionar sobre as condições de trabalho dos professores. Dentre as muitas informações colhidas sobre o nível de desenvolvimento profissional desses docentes, algumas se destacam: o recebimento de um salário digno com a responsabilidade da profissão docente (os salários variam de 30 a 60 mil dólares canadenses por ano, dependendo do tempo de carreira e qualificação acadêmica); carreira docente com incentivos por tempo de serviço e por qualificação; direito à formação continuada dentro da escola com a possibilidade de participação de 20 jornadas pedagógicas por ano; média de 22 alunos por professor; jornada de 27 horas de trabalho semanal na escola; jornada de 23 horas de trabalho semanal dentro da sala de aula; dedicação exclusiva a apenas uma escola; boa estrutura física das escolas; autonomia das escolas que possibilita que cada EE tenha o direito de produzir seu projeto pedagógico; alto índice de sindicalização, dentre outras diferenças. Sobre o sistema educacional e o nível de desenvolvimento profissional dos docentes da província do Québec, ver: TARDIF et al. (1996) e ROBERT et al. (1997).

públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?

Sendo assim, entendemos que os professores de escolas da Rede Federal de Ensino, dentre os demais docentes da rede pública de ensino no Brasil, constituem-se uma categoria de profissionais do ensino dotada de condições de trabalho que lhes possibilita ter relação diferenciada com o seu trabalho, tornando-os mais aptos ao desenvolvimento e à produção de saberes específicos oriundos de sua própria prática profissional.

### **1.3.2 Métodos de coleta de dados**

Ao entendermos que os saberes docentes são eminentemente interativos, construídos na relação com os demais atores da escola e mediados pelo conjunto de regras e normas da vida institucional, fez-se necessário realizar uma descrição do trabalho desses docentes além do espaço restrito da sala de aula. Também foram descritos acontecimentos e eventos que permeavam a sala de aula e que, de alguma forma, influenciavam o trabalho dos nossos sujeitos de pesquisa. Para isso, lançamos mão de várias fontes de informação, observação e análise da realidade. Assim, associadas às técnicas de observação direta<sup>25</sup>, foram utilizadas, ainda, a entrevista e a análise documental. Com tais estratégias, buscamos comparar discursos distintos, confrontar posições de diferentes sujeitos sobre o mesmo tema e verificar contradições entre práticas e discursos.<sup>26</sup>

Partimos da compreensão de que a observação direta se apresenta como instrumento fundamental de análise dos significados que os professores atribuem à realidade que os cercam e às suas próprias ações. Tardif et al. (1999) ratificam a

---

<sup>25</sup> Utilizamos aqui a diferenciação feita por LOPEZ (1997), quando aponta que a observação direta busca interferir o mínimo possível na realidade, em contrapartida à observação participante que tem como princípio uma intervenção e integração mais aguda do pesquisador na comunidade investigada.

<sup>26</sup> Cabe-nos citar também as críticas de BOURDIEU (1992) ao monoteísmo metodológico. Para o autor, é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé demasiada exclusivas e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis.

importância da observação nos estudos acerca dos saberes dos professores, quando nos lembram que a relação entre o conhecimento sobre o trabalho e o trabalho não apresenta transparência perfeita e controle completo: o trabalho constitui sempre um momento de alteridade ante a consciência do professor. O professor possui saberes, regras, rotinas e recursos incorporados ao seu trabalho, sem que ele tenha conhecimento explícito sobre a sua posse. Diante do exposto, esses autores defendem que uma teoria consistente sobre os saberes dos professores não se pode repousar exclusivamente sobre os discursos deles.<sup>27</sup> Faz-se necessário observá-los no momento do ato pedagógico.<sup>28</sup>

Concordando com a procedência dessa orientação, conduzimos seis meses de observação do trabalho dos professores. No total, foram oito meses de pesquisa; em um determinado mês, não houve nenhuma atividade em função de férias escolares, além de outro mês ter sido destinado somente à realização das entrevistas.

Todas as observações foram feitas por meio do recurso de anotações em um diário de campo que era dividido em três partes: descrições dos momentos observados; conversas com os professores após aula; observações e reflexões do pesquisador. Na primeira parte, anotavam-se os acontecimentos ocorridos nas aulas. Já a segunda era destinada aos relatos dos professores sobre questões que nós fazíamos imediatamente após a aula. Essas questões diziam respeito a determinadas intervenções dos professores durante a aula que não ficavam muito claras e que achávamos importante que eles as esclarecessem. A terceira parte do diário de campo dizia respeito às (nossas) reflexões, identificação de fatos e atitudes recorrentes; indagações e perguntas norteadoras referentes aos fatos e acontecimentos por nós relatados. Tais reflexões eram registradas no mesmo dia em que as descrições das aulas eram feitas.

Com a observação direta, buscamos analisar três dimensões do trabalho dos professores e suas relações: o trabalho de ensino da disciplina; as interações estabelecidas com os alunos, e as contingências institucionais que influenciavam a

---

<sup>27</sup> JACOUD et al. (1997) lembram que a observação tem seu vigor investigativo potencializado em estudos que objetivam analisar a complexidade das práticas e as interações sociais.

<sup>28</sup> Ao desenvolver o conceito sobre professor reflexivo, SCHON (1993) reforça o alerta feito por TARDIF e colaboradores, afirmando que, apesar de o recurso da reflexão ser parte inerente ao desempenho do bom professor, este não percebe muito claramente isso.

tomada de decisão de como conduzir o ensino e a relação com os alunos. Trataremos delas a seguir.

- Na primeira dimensão, foram observadas as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, os conteúdos mais empregados e a sua forma de tratamento, a temporalidade das unidades de ensino<sup>29</sup>, o controle do tempo dentro da aula, o tempo destinado a cada unidade de ensino, o encadeamento das aulas, as formas de encaminhamento dos temas propostos para a aula, a gestão de classe, a especificidade da organização espacial da sala de aula da EF, as rotinas de condução de tratamento dos conteúdos e de gestão de classe, a forma de controle disciplinar dos alunos, dentre outros.
- Na segunda, foram registradas a chegada dos alunos, as conversas informais, as negociações entre alunos e professores, a relação de autoridade estabelecida entre eles, o tipo de reivindicação dos alunos, a reação dos professores diante dessas reivindicações, a forma de agrupamento dos discentes nas aulas.
- Na terceira, foram observados os motivos dos atrasos nas aulas, as razões pelas quais as aulas eram adiadas, canceladas ou encerradas precocemente, a repercussão dos diferentes momentos do calendário escolar sobre o processo de condução do trabalho dos professores, as interações com outros campos disciplinares, os limites e possibilidades estruturais disponibilizadas pela escola ao trabalho dos professores de EF, a organização espacial da escola, a sala dos professores de Educação Física e sua disposição espacial, seus símbolos, objetos e documentos.

Paralelamente, foram observados o cotidiano da escola e alguns eventos acadêmicos e festivos. Dentre esses eventos, foram registrados o primeiro dia de aula (a aula inaugural); uma reunião com os alunos do ensino médio para tratar da organização e dos objetivos das disciplinas eletivas e, ainda, dos festejos de transformação da escola Técnica Federal de Ouro Preto em CEFET-OP; e três reuniões dos professores de EF com a coordenação da área. Nessas observações, tentou-se elencar o que a escola elege como suas prioridades, ou seja, um quadro

---

<sup>29</sup> Ao iniciarmos a pesquisa no princípio do ano letivo e terminá-la coincidentemente ao seu final, levamos em consideração o fator temporalidade de em um ano letivo.

hierárquico de comportamentos, de saberes, de valores, de normas de conduta, dentre outros.

Como o tema da nossa pesquisa repousa sobre o processo de constituição dos saberes docentes de professores de EF, nossas observações buscaram interpretar de que forma e em que intensidade os processos de construção dos saberes profissionais dos professores de EF (seu saber-ser, seu saber-fazer e suas habilidades pedagógicas) são impactados, seja pelas demandas locais e situadas da vida social da escola, seja pelas relações de poder específicas desse estabelecimento de ensino. No que diz respeito ao trabalho dos professores dessa disciplina, buscamos interpretar como esses docentes, ao almejar o reconhecimento de sua competência pedagógica na escola, acabam por constituir o seu estilo de ensinar em razão das circunstâncias e das demandas dessa escola.

A entrevista apresentou-se como ferramenta metodológica fundamental para a nossa investigação. Além de ajudar a esclarecer e a enriquecer a análise dos dados coletados na observação direta e na análise documental<sup>30</sup>, a entrevista, por si só, possibilita revelar a complexidade singular das ações e reações dos sujeitos em contextos sociais. A respeito dessa questão, cabe ressaltar a discussão sobre a entrevista compreensiva desenvolvida por Kaufmann (1996). Para ele, a entrevista não se limita apenas a colher informações sobre uma realidade. O entrevistado, ao se engajar e se entregar no momento da entrevista, desenvolve intenso e profundo trabalho sobre si mesmo para construir sua própria identidade, assim como a realidade social a qual está inserido. Para esse autor, numa entrevista o pesquisador deve-se convencer de que ele ocupa posição de observação privilegiada, na tomada direta sobre a construção da realidade através da pessoa que fala à sua frente.

Por entendermos que numa entrevista se produz um ambiente no qual o pesquisador tem acesso a importantes informações da vida privada do pesquisado, decidimos fazer as entrevistas com todos os sujeitos da pesquisa ao final de nossa trajetória investigativa. Pudemos, com isso, aprofundar, ainda mais, o sentimento de confiança mútua, operando a entrevista quando o sentimento de estranheza ou

---

<sup>30</sup> BECKER (1992) ratifica a importância da entrevista numa pesquisa de cunho sociológico, quando nos lembra que a demarcação da diferença entre a opinião particular e a comunicação pública pode fornecer indicações importantes das normas e regras de determinado grupo social.

constrangimento, diante de nossa presença na escola, já havia diminuído significativamente.<sup>31</sup>

Outro motivo que nos levou a fazer as entrevistas mais ao final do percurso investigativo foi a possibilidade de construir o roteiro levando-se em conta diversos elementos que foram registrados no diário de campo e que necessitavam ser melhor explicados pelos professores de EF. As observações de campo se constituíram, dessa forma, em importante referência para a definição de muitas das questões colocadas nas entrevistas.

Ainda acerca dessa nossa opção metodológica, levamos em consideração o instigante debate estabelecido por Tardif e Lessard (2001) sobre a conceituação do que eles defendem como sendo o “saber”. Para eles, saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de forma racional é ser capaz de responder às questões – “por que você fez isso?”, “por que você diz isso?”–, oferecendo razões, motivos e justificativas susceptíveis de servir de validação ao discurso ou à ação.

Nesse espírito, não basta fazer bem uma coisa, é preciso também que o ator saiba por que faz as coisas de certa maneira. Os autores levantam essa questão com o objetivo de evitar que as pesquisas sobre os saberes docentes continuem a ser vítimas do que eles chamam de excesso etnográfico, ou seja, em que tudo é tomado como saber: ideologias, crenças, sentimentos, emoções, intuição, *habitus* e rotinas. E perguntam: “Se tudo é saber, para que então estudar o saber?” Para eles, os saberes docentes seriam definidos como todos os atos e discursos nos quais os práticos são capazes de fornecer razões visando a motivá-los. Assim, o uso da entrevista mais ao final do percurso investigativo teve como objetivo recolher o maior número de informações possíveis sobre o trabalho dos professores, a fim de que eles pudessem, de maneira clara, explicar seus motivos e intenções orientadoras de suas práticas docentes.

Todas as entrevistas foram feitas dentro da escola e em lugares escolhidos pelos próprios professores. Elas tiveram, em média, três horas de duração e foram divididas em dois ou três momentos diferentes. Quando se percebia que tanto o

---

<sup>31</sup> BOURDIEU (1998) lembra que a dessimetria social e simbólica que se institui por ocasião de uma entrevista pode variar segundo a forma como se objetiva a relação entre pesquisador e pesquisado. Para ele, é preciso diminuir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer por meio da entrevista. Assim, segundo o autor, é necessária uma disponibilidade total em relação à pessoa interrogada e uma submissão controlada à singularidade de sua história particular.

entrevistador quanto os entrevistados se mostravam fatigados, a entrevista era interrompida e retomada em outra data.

Além de entrevistas com os três professores, houve outras com alunos, diretores e especialistas que trabalham na escola. Em relação aos alunos, foram feitas cinco entrevistas coletivas com grupos de quatro, sendo dois meninos e duas meninas. No total, foram 20 alunos entrevistados – três turmas do 3º ano, uma do 2º ano e uma do 1º ano do ensino médio. Priorizamos as turmas de 3º ano por entendermos que esses alunos, por ter uma trajetória mais longa dentro da instituição, teriam melhores condições de avaliar o papel da Educação Física na escola e o trabalho dos professores dessa disciplina. Das cinco turmas escolhidas, quatro eram de classes sobre as quais haviam sido feitas observações de aulas durante o ano. Portanto, o entrevistador não era pessoa estranha a eles. Essa decisão se mostrou acertada, já que se criou clima extremamente favorável ao bom andamento das entrevistas. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente.

No que diz respeito às entrevistas com os diretores e os especialistas da escola, a escolha inicial dos nomes deu-se por meio do organograma da escola, no qual pudemos os principais cargos de diretoria. Com esses cargos discriminados, pudemos encontrar os entrevistados. Além dos diretores, foram escolhidos alguns profissionais especializados da escola, a saber: as pedagogas, o médico e a assistente social. Todavia, com o andamento da pesquisa, outros nomes foram sendo indicados pelos professores de Educação Física e pelos próprios diretores e especialistas. Ao final do processo de investigação, conseguimos entrevistar no total 12 pessoas, entre diretores e funcionários especializados.

Com essas entrevistas, pudemos compor melhor a cena social na qual os professores de EF estão inseridos e encontrar nela os elementos centrais que informam e orientam o processo de construção e lapidação de suas habilidades pedagógicas. Como aponta Fonseca (1999), a reconstrução da tessitura social torna-se mais rica quando efetuamos um intenso movimento entre o particular e o geral.

O uso da análise documental nesta pesquisa objetivou ampliar e enriquecer, ainda mais, a descrição da cena social em questão. Acreditamos que o estudo de documentos escritos pode ajudar a qualificar a leitura dos jogos sociais impressos na experiência docente no interior da vida social dos EEs. Cellard (1996) ajuda-nos a compreender melhor a importância da utilização de

documentos em estudos de cunho sociológico, quando afirma que o seu uso ajudaria a acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Graças aos documentos, pode-se efetuar um corte longitudinal que favorece a observação e a contextualização, os processos de maturação e evolução dos indivíduos, de grupos, de conceitos, de conhecimentos, de comportamentos, de mentalidades e práticas. A análise documental pode, assim, diminuir em muito o grau de influência exercido pela presença do pesquisador sobre o pesquisado e reduzir possíveis constrangimentos das observações de acontecimentos e comportamentos a estudar, eliminando a possibilidade de reação dos sujeitos pesquisados sobre a operação da coleta de dados.

Em nossa pesquisa, foram analisadas duas categorias de documentos: textos produzidos pelos professores de Educação Física e documentos elaborados pela instituição. Na primeira categoria, foram investigados dois tipos de documento: as produções coletivas e as produções pessoais. No que diz respeito às produções coletivas, foram analisados o planejamento anual, projetos de atividades extracurriculares e projetos de eventos acadêmicos organizados pela coordenação de área.<sup>32</sup> Em relação aos documentos pessoais produzidos pelos professores de EF, pudemos analisar planos de aula, textos, planejamento de ensino, diários pessoais, avaliações, projeto de disciplina eletiva, entre outros documentos privados.

Para a análise desses documentos, buscamos estabelecer um diálogo com seus próprios autores. Tanto para os documentos privados como para os documentos coletivos, os próprios autores, os professores, ajudaram-nos a esclarecer os motivos e os interesses que possuíam no momento da concepção e escrita desses documentos. A análise documental não seria suficientemente rigorosa, se não conhecêssemos bem a conjuntura política, econômica, social e cultural que permitiria a produção de certo documento. Tal conhecimento facilita acessar os esquemas conceptuais de seus autores, compreender suas reações na identificação de pessoas, lugares e acontecimentos. (CELLARD, 1996)

Concomitantemente, na segunda categoria, foram analisados alguns documentos oriundos da organização escolar. Entre eles, citam-se o regimento do

---

<sup>32</sup> BECKER (1994) lembra que os documentos produzidos pela comunidade ou organização podem propiciar um histórico útil, uma documentação necessária das condições de ação para um grupo (como um conjunto de regras codificadas).

CEFET-OP, o seu projeto político-pedagógico, o CD-ROM utilizado por seu diretor-geral em palestras extra-instituição e que contém informações sobre as características da escola, e, ainda, jornais e um documento elaborado pelo Setor de Serviço Social da escola sobre o perfil do aluno do CEFET-OP.

Assim, como nas entrevistas com os alunos, diretores e especialistas que trabalham na escola, buscou-se com a análise documental colocar em evidência o quadro hierárquico das demandas e dos interesses educacionais eleitos pela instituição, que contribuem de forma significativa para informar os professores não somente do papel da EF no currículo, mas também expressar um conjunto de referência no qual os professores de EF se orientam, a fim de construir e lapidar seus saberes, suas práticas e suas rotinas profissionais.