

... Edição: 2002 - Vol. 27 - Nº 02 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PRÁTICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Hugo Norberto Krug e Fábio da Purificação de Bastos

A investigação objetivou descrever o processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física, identificando os aspectos que influenciam e como são organizados. A abordagem foi qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. Os instrumentos foram a observação participante, a análise de documentos e a entrevista semi-estruturada. A dinâmica utilizada foi de perceber, registrar, ordenar, comparar, interpretar, relacionar e especular sobre o processo. Chegou-se a algumas considerações finais: (a) que o processo foi influenciado pelos condicionantes sociais, tanto internos quanto externos às práticas pedagógicas, mas, principalmente, pelas concepções de ensino; (b) que o processo estabelecido levou os professores a construírem os seus conhecimentos práticos, mais especificamente a "como estruturar o ensino" e a "como manter o controle dos alunos"; (c) que a organização dos conhecimentos práticos foi efetuada a partir das concepções de ensino; (d) que os professores devem ser entendidos como sujeitos com capacidades de gerar conhecimentos; e (e) que são diversos os conhecimentos que informam a prática pedagógica dos professores, do mesmo modo que são variadas as fontes que originam estes conhecimentos.

Palavras Chave: Educação Física, formação profissional, conhecimento prático.

Introduzindo a investigação

Segundo Nóvoa (1995) os professores possuem um conhecimento prático e este precisa tornar-se o objeto central de estudo nos currículos de formação de professores.

Esta forma de abordagem do conhecimento tem sua inspiração numa corrente teórica denominada "ensino reflexivo" que teve seu início com os livros de Donald Schön, "The reflective practitioner", em 1983, e "Educating the reflective practitioner", em 1987.

Schön (1987) argumenta que a racionalidade técnica (epistemologia da prática, herdada do positivismo) dominante nos currículos de formação de professores, revela-se insuficiente em situações de confusão e de incerteza que os professores enfrentam no desempenho de suas atividades.

Nóvoa (1992) reconhece que a profissionalização na área das ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os conhecimentos práticos dos professores.

Na prática reflexiva o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, onde o professor tem a possibilidade de construção do seu conhecimento docente (Zeichner, 1992).

Baseando-se nestas premissas surgiu a questão norteadora que estimulou a investigação: "Como é o processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física"? Neste sentido, optei por aprofundar os elementos: 1) Como é construído? 2) Quais são os aspectos que influenciam a sua construção? 3) Como é organizado (utilizado)?

Portanto, o objetivo desta investigação foi descrever o processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física, identificando os aspectos que influenciam na sua construção e como são organizados (utilizados).

Explicitando a metodologia

A investigação foi norteadada pelo paradigma qualitativo, sendo escolhido o estudo de caso etnográfico como método de desenvolvimento.

A Escola "Felicidade", localizada em Santa Maria-RS, foi o contexto onde se desenvolveu a investigação, sendo três professores de Educação Física (Sônia-Omar-Marisa) os participantes.

Em concordância com os princípios que norteiam o estudo do tipo etnográfico, desenvolvi uma observação participante de várias aulas ministradas pelos professores. Para Wittrock (1989) a observação participante é uma técnica em que o investigador se introduz no mundo dos sujeitos estudados, observa e averigua o que significa ser membro desse mundo.

Os instrumentos utilizados foram: análises de documentos, entrevistas e observações.

Todas as informações recolhidas foram registradas em um diário de campo que serviu de instrumento de consulta na elaboração do relatório final.

Apresentando e discutindo o processo de construção do conhecimento prático do professor de educação física

A inserção na escola

De acordo com Feil (1995) na etnografia escolar a primeira providência do pesquisador é se inserir e ser aceito no ambiente escolar. Neste sentido, iniciei a pesquisa de campo no início de março de 2000, inserindo-me na história do cotidiano da Escola "Felicidade".

Segundo Krug (1996) o processo de aceitação do pesquisador pelos professores na escola supõe uma atitude de escuta e de empatia. Implica em "interagir" no cotidiano.

O processo de aceitação do pesquisador não demorou muito tempo, pois dois professores já eram conhecidos. O professor desconhecido era novo na escola e também estava passando por um processo de "se mostrar" e "conhecer" e este fato, facilitou a nossa aproximação.

A apresentação do ecossistema escolar

Segundo Feil (1995) na etnografia escolar é fundamental considerar o ecossistema. Já, Wittrock (1989) diz que o comportamento individual, as interpretações, significados ou motivos só podem ser compreendidos dentro do contexto do sistema mais geral de relações organizadas.

Neste sentido, explicitarei o ecossistema escolar dividido em macro e microsistema.

Macrosistema escolar

O sistema de ensino

O sistema estadual de ensino desenvolve suas atividades tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e que surgiram logo após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, com o objetivo de se tornar um referencial de qualidade para o Ensino Fundamental e Médio no País.

A comunidade

A maioria dos pais são pertencentes à classe trabalhadora com um nível sócio-econômico baixo. Poucos pais tem participado da vida da escola e revelaram não conhecer à proposta da escola e, mesmo assim, confiam no trabalho realizado pela mesma.

Os alunos, em sua grande maioria, são oriundos de famílias moradoras da Vila "Sapiranga", da Vila "Niterói", pertencentes ao Bairro "Brasília", como também, uma pequena parcela reside na Vila "Montevideu" que faz parte do Bairro "Ijuí".

A escola

Surgiu da união de três pequenas escolas da comunidade em 1978. Possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Totaliza 78 professores, 21 funcionários e 1102 alunos.

O projeto político-pedagógico mostra que a intenção da escola baseia-se numa tendência progressista-crítica, enfatizando a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico do aluno, ajudando-o a construir sua própria história.

Microsistema escolar

As aulas de Educação Física

Ocorrem em quatro espaços físicos (a quadra polivalente cimentada, o pátio de chão batido, o pátio coberto e a sala de Educação Física) e, de forma geral, não há problemas de falta de material.

A periodicidade é de duas aulas semanais da 1ª à 3ª séries do Ensino Fundamental e três aulas semanais para a 4ª série do Ensino Fundamental em diante.

Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental às aulas acontecem no mesmo turno (são mistas) e da 5ª série em diante é em turno diferente das outras disciplinas (são separadas por sexo). Quando às aulas são ministradas fora do turno das outras disciplinas, ao chover não tem aula.

Os professores de Educação Física

À professora Sônia é casada, mãe de dois filhos e tem 38 anos. Atua no magistério há 13 anos. Está na Escola "Felicidade" há 4 anos ministrando aulas de 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental. Trabalha na rede municipal de ensino. Possui Licenciatura em Educação Física.

O professor Omar é divorciado, pai de dois filhos e possui 41 anos. Atua no magistério há 17 anos. Está na Escola "Felicidade" há 4 anos ministrando aulas de 4ª à 5ª séries do Ensino Fundamental e de 1ª à 3ª séries do Ensino Médio. Trabalha como autônomo na área da Educação Física Especial. Possui Licenciatura em Educação Física e dois cursos de Especialização.

À professora Marisa é solteira, não tem filho e não informou a sua de idade. Atua no magistério há 20 anos. Ingressou este ano na Escola "Felicidade" ministrando aulas da 6ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Trabalha em uma escola particular e em uma universidade. Possui Licenciatura em Educação Física. Faz mestrado em área a fim.

A análise dos condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar

Foram abordados somente os condicionantes que os professores consideraram relevantes.

Os condicionantes sociais externos à unidade escolar foram os seguintes: (a) condicionantes institucionais- encontra-se sob a influência maior da 8ª Delegacia de Ensino e conseqüentemente da Secretaria de Educação do RS, e é através da política destas instituições que o "Estado" age sobre a sociedade, em termos educacionais; (b) condicionantes econômico-sociais- as condições de vida da população é um fator que influencia o desenvolvimento da Educação brasileira, pois a produção da vida material das pessoas advém do trabalho, sendo através dele que às pessoas se relacionam com a sociedade, transformando-a e adequando-a à sua sobrevivência e produzindo os seus conhecimentos; (c) condicionantes político-sociais- à escola situa-se no interior da sociedade, e como tal não é neutra politicamente, pois sofre influências da mesma; (d) condicionantes culturais- a precariedade das condições de trabalho nas escolas e da permanente deterioração da qualidade da força de trabalho do professor, evidencia que o País e o RS vem, há muito tempo, deixando de lado a Educação; e (e) condicionantes ideológicos- a Educação está ligada à disputa pelo poder na sociedade, portanto nela se manifestam interesses antagônicos, onde a classe dominante, orienta, direta ou indiretamente, os valores da Educação escolarizada, impondo assim uma coersão ideológica.

Os condicionantes sociais internos à unidade escolar foram os seguintes: (a) condicionantes institucionais- diante da organização formal da escola pública existe um caráter hierárquico de autoridade (direção) que, na Escola "Felicidade", são de mando e submissão; (b) condicionantes econômico-sociais- a situação econômico-social dos alunos da escola influencia em suas práticas, pois os bem pobres tem um rendimento escolar baixo, mostrando-se, frequentemente, apáticos e desmotivados para realizar suas tarefas e estudar. Colocaram que se sentem desestimulados a atualizarem-se e a procurarem melhorar suas aulas; (c) condicionantes político-sociais- existe uma diversidade de grupos e interesses no interior da escola, apesar de, inicialmente, os interesses de todos os professores devam ser ligados ao desenvolvimento de sua profissão. Todavia, na prática diária, se orientam por seus objetivos imediatos e estes são conflitantes entre os diversos grupos atuantes na escola; (d) condicionantes culturais- no ambiente cultural da escola está disseminada a idéia da falta de interesse dos pais pela Educação escolar de seus filhos. O interesse dos pais está mais na merenda escolar do que na qualidade do ensino; (e) condicionantes ideológicos- o modo de pensar e agir das pessoas facilita/incentiva ou dificulta/impede o desenvolvimento de um trabalho coletivo; (f) condicionantes interpessoais- as péssimas relações com os colegas contribuem para a ineficácia do seu ensino; e (g) condicionantes materiais- a ausência de condições materiais de trabalho, no mínimo boas, contribuem para a ineficácia do ensino.

Destaco que o nível de entendimento a respeito dos condicionantes sociais que influem em suas práticas pedagógicas foi elevado. Retrataram em seus posicionamentos uma consciência das regras sociais impostas pela classe dominante que regulam as suas atuações.

A observação participante do processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física

A partir da minha inserção na escola, foi desenvolvida uma observação participante de várias aulas ministradas pelos professores, onde busquei conhecer o conhecimento prático dos mesmos.

A investigação do processo de construção do conhecimento prático dos professores foi organizada a partir de três dimensões: (a) a estruturação da situação do ensino- relativa ao processo de intervenção pedagógica do professor. Relaciona-se ao uso de métodos e técnicas de ensino, bem como ao uso de recursos de ensino e da forma de organização da aula; (b) a interação professor-aluno-aluno- relativa ao processo de mediação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. Relaciona-se à forma de relacionamento adotada, bem como à existência ou não de espaço para o diálogo, a argumentação e o consenso; e (c) a articulação dos conteúdos- relativa às formas de seleção e organização dos conteúdos, bem como a aceitação ou não destes pelos alunos.

Os conhecimentos práticos dos professores foram obtidos através da resolução de situações problemáticas que, segundo Lalanda e Abrantes (1996), são aquelas em que ficamos em dúvida de como resolvê-las. Já, segundo Schön (1987) as situações problemáticas originam-se nas zonas indeterminadas da prática que se manifestam em aula, pois quando mostramo-nos surpreendidos por algum acontecimento não previsto e manifestamos uma situação de confusão é que reconhecemos que estamos diante de uma situação problemática.

Pérez Gómez (1992) destaca que as zonas indeterminadas da prática são: (a) complexidade- é quando notamos que na aula vários acontecimentos são simultâneos; (b) incerteza- é quando notamos que não temos certeza de como serão os acontecimentos da aula, isto é, mesmo planejando, não temos absoluta certeza de que tudo o que previmos irá acontecer; (c) instabilidade- é quando notamos que a qualquer momento os acontecimentos da aula poderão ser modificados; (d) singularidade- é quando notamos que os acontecimentos não se repetem, não são iguais, no máximo são semelhantes; e (d) conflito de valores- é relativo as situações de conflito entre os participantes da aula.

É pertinente salientar que a resolução de cada situação problemática ocorrida durante a aula, isto é, o "como" o professor procedeu, foi sempre resultante da "reflexão na ação". Segundo Zeichner (1992) a reflexão na ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores tem necessidade de resolver uma situação problemática, surgida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas.

Optei por analisar o processo de construção do conhecimento prático dos professores em "cenas" pelo fato de que os relatos estão preñes de interpretações explicativas do fenômeno estudado.

As informações contidas nas "cenas" foram obtidas através da seguinte entrevista: 1) Quais foram as situações problemáticas que aconteceram em sua aula, isto é, aquelas em que você ficou em dúvida de como resolvê-las?; 2) Como você procedeu para resolver as situações problemáticas?; 3) Explique porque você resolveu as situações problemáticas desta forma?; e 4) Agora que à aula terminou você procederia da mesma maneira para resolver as situações problemáticas?

Construindo resultados: aproximação do caso estudado com a fundamentação teórica

Segundo André (1999) a principal preocupação na etnografia é com o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações.

Seguindo os objetivos desta investigação, três elementos nortearam a teorização: 1) A descrição do processo de construção dos conhecimentos práticos dos professores; 2) A identificação dos aspectos que influenciaram na sua construção; e 3) Como são organizados (utilizados).

Descrição do processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física

Para Feil (1995) construção é um conceito usado pelos educadores que fundamentam sua práxis numa abordagem interacionista/construtivista. É a idéia que valoriza a atividade do sujeito, enquanto construtor do seu próprio conhecimento através de múltiplas interações que ele estabelece com o meio e

com os outros.

O conhecimento prático do professor, para Nóvoa (1995), não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele é reconhecido, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Diz que é por isso que os conhecimentos dos professores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico.

Segundo Votre (1998) a apropriação do conhecimento prático é um processo do pensamento, do qual resulta uma descrição da realidade. Esse processo está indissociavelmente ligado à prática, é realizado através da linguagem, um sistema de símbolos, que fixa e transmite a experiência e o saber das gerações passadas, ao mesmo tempo que a linguagem é uma prática condensada, influenciadora de nosso modo de percepção da realidade. O processo de construção do conhecimento prático está intimamente vinculado à prática pedagógica. Resulta da disposição de refletir sobre o fazer.

Uma das idéias principais do "ensino reflexivo" proposto por Schön é que há uma perspectiva construtivista de conhecimento. Esta perspectiva pode ser explicada da seguinte maneira: quando o professor reflete na e sobre a ação, ele consegue analisar e refletir sobre seus pensamentos e atos, construindo novas possibilidades de encaminhamento, pois neste momento, o professor utiliza o fazer, as experiências, para extrair os significados que se mostram. Experenciar é atuar a fim de observar o que ocorre. Assim, o processo contínuo de investigação favorece ao professor a elaboração de uma visão particularizada e ao mesmo tempo coletiva das situações que se apresentam, permitindo uma maior compreensão das mesmas e uma atuação mais segura e responsável por parte do professor.

Entendo que o processo de construção do conhecimento prático, de acordo com as premissas epistemológicas do interacionismo/construtivismo, impede que se considerem os conhecimentos como prontos, acabados e, sobretudo, verdadeiros no sentido absoluto.

Sinteticamente, pela análise das "cenas", verificou-se que o processo de construção dos conhecimentos práticos dos professores estão relacionados com as situações problemáticas enfrentadas em suas aulas, originadas pelas zonas indeterminadas da prática. Segundo Infante, Silva e Alarcão (1996) o conhecimento prático do professor está ligado a sua ação em aula e é influenciado pelo seu modo de pensar sobre o assunto, pois o que cada professor pensa é parcialmente derivado de ter agido e reagido face aos acontecimentos da aula.

Para explicar melhor esta ação e reação pelo professor aos acontecimentos da aula reporto-me a Lalande e Abrantes (1996) que dizem que, quando, no início, nos encontramos perante uma situação problemática que nos cria perturbação e embaraços sentimos que a confusão está instalada, e desta forma, nos encontramos numa situação pré-reflexiva. A situação oposta, aquela em que o problema foi solucionado, denominamos de pós-reflexiva. Salientam que a sugestão de solução para a situação problemática depende sempre da experiência passada. Ela não surge do nada. Os bons hábitos de inter-relacionar conhecimentos adquiridos conduzirão as soluções das situações problemáticas pelos caminhos adequados da reflexão. Colocam ainda que os dados e as idéias são as pedras basilares do processo reflexivo, porque será da interação entre eles que há de surgir uma solução. Esta solução, situada na fase pós-reflexiva, indica que a dúvida inicial foi dissipada.

Entretanto, pergunto: Será que a solução será sempre satisfatória?

Lalande e Abrantes (1996) colocam que não, isto é, que nem sempre a solução do problema é satisfatória, mas ressaltam que no caso negativo, não retira nenhum valor do processo reflexivo. Isto por que existem bons e maus juízos (julgar é selecionar, pesar e medir as conseqüências dos fatos e das sugestões como se apresentam), pois quando nos apossamos de dados estes não vem rotulados de satisfatórios ou não, daí que a solução que nos interessa tenha de efetuar-se por tentativas, de forma a pormos de lado os aspectos considerados distratores.

Destacam ainda que a inferência é um elemento do pensamento reflexivo, situada ao nível da conjuntura ou mesmo da imaginação. Desta forma, parece existir uma ligação entre a inferência e o juízo, pois o objetivo da inferência é alcançar um juízo adequado de uma situação e o processo da inferência passa por uma série de juízos parciais e tentativos.

Garcia (1992) diz que para se chegar a boas soluções para os problemas enfrentados, os professores devem dominar um conjunto de destrezas. São elas: (a) empíricas- capacidade de diagnóstico, implicando na compilação de dados, descrição de situações, processos, causas e efeitos; (b) analíticas- capacidade de análise dos dados compilados e, a partir deles, construir uma teoria; (c)

avaliativas- capacidade de de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados; (d) estratégicas- capacidade de planejamento da ação segundo à análise realizada; (e) práticas- capacidade de relacionar a análise com à prática para obter um efeito satisfatório; e (f) comunicativas- capacidade de comunicação e partilhamento de suas idéias com os colegas, o que denota a importância da discussão em grupo.

Entretanto, devemos considerar que de acordo com Infante, Silva e Alarcão (1996) a resolução dos mesmos problemas difere de professor para professor e a resolução adequada a um professor pode ser desadequada para outros.

Desta forma, ao comparar o processo de construção do conhecimento prático dos professores, posso dizer que existem elementos semelhantes e diferentes entre os mesmos.

A primeira semelhança foi de que todos construíram um conhecimento prático, principalmente relacionado a "como estruturar o ensino", isto é, "como manejar o grupo de alunos para o desenvolvimento das atividades propostas", bem como o "como desenvolver as atividades propostas de forma adequada".

A segunda semelhança foi a de que os professores construíram um conhecimento prático referente a "interação com os alunos", isto é, "como manter o controle dos alunos em situações difíceis", pois este fato foi considerado fundamental para os mesmos ministrarem as suas aulas.

A terceira semelhança foi a de que, embora os professores afirmassem que suas formações iniciais foram deficientes, percebi que no enfrentamento da realidade escolar, que principalmente os professores Sônia e Omar construíram um conhecimento prático que encontrou, em muitos casos, apoio na literatura especializada.

A quarta semelhança foi a ocorrência da improvisação nas aulas. Quanto a este fato ressalto que, normalmente se tem a imagem da prática como algo controlado e regulado, como algo previsível e estabelecido a priori e que se adequa as mais diferentes situações, entretanto, esta investigação evidenciou que os professores não tiveram esse controle e nem conseguiram prever todas as atitudes e ações que foram realizadas durante às aulas. Afirmando então, que foram as zonas indeterminadas da prática que se manifestaram. E, realmente, durante às aulas observadas, os professores, viveram a inconstância do tempo, do espaço, do material, das interrupções, das trocas de atividades em função das solicitações dos alunos ou de situações que exigiam uma postura que não havia sido elaborada antecipadamente. Nestes momentos foi que apareceu a capacidade artística do professor, isto é, a sua capacidade de improvisação criativa (talento artístico) para sair de uma situação não prevista.

A quinta semelhança foi em relação ao nível de reflexão, pois, constatei que este nível se enquadrou no interesse técnico que é aquele que está dirigido ao controle da natureza gerando um conhecimento instrumental sob a forma de explicações causais. Isto mostrou uma fuga dos professores no aprofundamento pedagógico e uma aproximação do utilitarismo cotidiano, na qual a Educação Física escolar se afasta da Educação social, e se liga à prática esportiva-recreativa, sem reflexões críticas à sociedade, pois no intuito de buscar satisfazer as necessidades imediatas de prática desportiva-recreativa, essa prática acabou por deformar ou esvaziar a consciência política dos professores e consequentemente dos alunos.

A primeira diferença foi na ação pedagógica dos mesmos. Às aulas da professora Sônia foram fundamentadas na psicomotricidade, onde a Educação Física tem um papel secundário, pois o movimento é um instrumento para facilitar a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática e, desta forma, a Educação Física perde a sua especificidade assentando-se em coisas fora dela. Quanto ao professor Omar, suas aulas foram fundamentadas na técnica desportiva, onde o conteúdo da Educação Física escolar ficou restrito aos gestos técnicos-desportivos. Já, em relação à professora Marisa, suas aulas foram fundamentadas no jogo competitivo, na prática pela prática, onde às aulas começavam e terminavam, sem se saber porque aconteceram.

A segunda diferença foi que das práticas dos professores Sônia e Omar, emergiram conhecimentos práticos que, em seu conjunto, os caracterizaram como práticos reflexivos, pois através de pensamentos reflexivos, de investigação sobre as suas práticas, estes professores redefiniram os seus próprios conhecimentos, adquiriram destrezas técnicas e reconduziram a gestão da aula de maneira que melhorou o processo ensino-aprendizagem. Já, à professora Marisa, apresentou uma dificuldade muito acentuada em resolver as situações problemáticas ocorridas em suas aulas, consequentemente de refletir na ação e sobre a sua ação.

Identificação dos aspectos que influenciaram o processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física

Os professores manifestaram diversos fatores relacionados aos condicionantes macro e microsociais que influenciaram no processo de construção do conhecimento prático. Cito alguns: (a) o enfrentamento constante de situações climáticas adversas; (b) os materiais inadequados para desenvolver a tarefa educativa; (c) o baixo salário mensal percebido; (d) as relações conflituosas com a supervisão pedagógica da escola; (e) o trato com grupos heterogêneos e numerosos de alunos; (f) a correria diária entre vários empregos; (g) o cansaço físico e mental acarretado pelas várias aulas diárias ministradas; (h) a preferência por determinados conteúdos da disciplina; (i) a trajetória pedagógica e trabalhista; (j) as relações inter-pessoais no local de trabalho; (k) os interesses pessoais; (l) os conhecimentos advindos da formação inicial; (m) a situação de desprestígio da profissão perante a sociedade; (n) o descaso com a Educação pelas autoridades do País; (o) a falta de ligações entre a sua prática pedagógica e o mundo social; e (p) a ausência de reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Esta multiplicidade de influências proporcionaram um contexto particular onde aconteceram às aulas de Educação Física e também onde se construíram conhecimentos práticos. Assim, é notório que os conhecimentos práticos dos professores se desenvolveram de forma diferente entre si, já que os problemas que enfrentaram nas aulas foram também diferentes.

Todas estas influências agem simultaneamente e causam uma sensação de impotência no professor que o leva a diminuir a sua vontade de interferir junto ao aluno, com efeitos imediatos na qualidade do seu trabalho.

Embora, André (1999) destaque que a análise da prática escolar cotidiana não possa desconhecer as múltiplas articulações das várias esferas do social mais amplo, sob pena de se tornar limitada, quero ressaltar a influência mais direta para a ocorrência da situação problemática na aula de Educação Física. Esta atitude é tomada em decorrência da constatação de que os professores não relacionam as suas aulas com a sociedade e os condicionantes que influenciam o seu trabalho, possuindo assim uma ação fragmentada e circunscrita à escola.

Neste sentido, pela análise das "cenas", verificou-se que o processo de construção dos conhecimentos práticos dos professores foi influenciado pelos diversos condicionantes sociais, tanto internos quanto externos as suas práticas pedagógicas, mas foi mais diretamente influenciado pelos seguintes fatores: (a) a concepção de ensino do professor; (b) a competência pedagógica do professor; e (c) o comportamento indisciplinados dos alunos.

Ao comparar os aspectos que influenciaram o processo de construção do conhecimento prático dos professores constatei elementos semelhantes e diferentes entre os mesmos.

A primeira semelhança foi que os professores apresentaram dificuldades em delimitar o seu papel educativo, sendo que este papel predominou como reprodutor da prática pedagógica acrítica de Educação Física, conseqüentemente, a função da escola aparecendo mais a serviço de uma sociedade capitalista. Os professores parecem não perceber que a ação educativa constitui-se numa prática social, pois constrói-se e orienta-se com intencionalidade; as interações são pedagógicas, por isso inseparáveis de um projeto pedagógico. Toda ação educativa institucionalizada deriva de um projeto que a organiza, impulsiona e conduz, mas constatei que os professores de Educação Física não tem consciência disto e ainda denunciam a ausência de um projeto na escola pública, o que é um equívoco. Na verdade, à escola pública possui um projeto político-pedagógico. A questão é saber qual o projeto que se tem. Os professores revelaram em seus depoimentos e ações que desconhecem o projeto político-pedagógico da escola. Desta forma, se distanciaram das intenções projetadas pela mesma.

A segunda semelhança foi que as concepções pedagógicas presentes nas ações dos professores, não estabeleciam ligações entre o mundo social, o educacional e o do educando, relacionando a Educação Física com uma Educação intelectual e política acrítica. A articulação entre a sociedade, a cultura, a Educação Física e à escola, se revelou limitada as atividades fins, aos jogos, as competições. Não se percebeu o envolvimento da comunidade, dos alunos de forma enfática e com o mesmo teor de participação ativa como nos esportes, nos problemas maiores da Educação. Mesmo com o retorno dos professores da greve, no final de março, em uma condição desfavorável para a classe quanto as suas reivindicações, não se percebeu uma articulação significativa dos professores, alunos e comunidade para continuarem a luta. Verificou-se sim uma cultura do silêncio, da não participação. Entretanto, aconteceram inúmeros exemplos de participação ativa dos professores, alunos e familiares em eventos esportivos ou passeios promovidos pela escola. Esse ativismo não foi repassado para outras situações que se funde também influenciar sobre o processo educativo, como por exemplo a luta dos professores

que, no rundo, também intuíram sobre o processo educativo, como por exemplo, a luta dos professores contra os baixos salários.

A terceira semelhança foi que as atuações dos professores estavam condicionadas por suas preferências e idiossincrasias pessoais construídas ao longo de suas aprendizagens em ação e atividades de formação, ou seja, cada professor da escola faz o que pode dentro das condições materiais e físicas que dispõe, e faz o que quer dentro da ampla faixa de liberdade relativa que possui. Dentro da liberdade relativa, os professores fazem da aula o que querem fazer. Cada um programa os conteúdos que mais gosta, planeja as estratégias didáticas que melhor conhece e que não levem grande quantidade de tempo para a sua preparação, mesmo que não sejam as mais adequadas aos alunos.

A quarta semelhança foi que na quase totalidade de suas ações durante às aulas de Educação Física os professores estabeleceram uma relação vertical com seus alunos. Esta atitude contrasta em muito os seus discursos iniciais em favor de uma Educação progressista, que inclusive está escrita no projeto político-pedagógico da escola.

A quinta semelhança foram as dificuldades dos professores ensinar diante das diferenças de comportamentos, de valores, de atitudes, culturas, de histórias pessoais, que exigiram deles o desenvolvimento de uma capacidade para lidar com os conflitos decorrentes destas diferenças.

A única diferença foi que os professores não possuíam a mesma clareza das influências dos condicionantes sociais sobre a sua docência, o que justifica, em parte, que estes não tenham atingido uma boa qualidade de ensino. Desta forma, acredito que cabe a cada um dos condicionantes sociais uma parcela de responsabilidade pelo que está ocorrendo no sistema educacional e, sem dúvida, a parcela da universidade (formação profissional) é grande e complexa, o que urge o seu repensar.

Como é organizado o conhecimento prático do professor de Educação Física

Sinteticamente, pela análise das "cenas", nas três dimensões estudadas, verificou-se que a organização (utilização) do conhecimento prático dos professores aconteceu pela incorporação de alternativas de ações que resolveram determinadas situações problemáticas semelhantes.

Para Ribas e Carvalho (1996) o professor reflexivo deve ser sensível a apreensão de possibilidades alternativas para as suas ações.

Infante, Silva e Alarcão (1996) destacam que embora a solução de um problema numa dada situação não seja linearmente transferível para uma nova situação, exatamente porque dificilmente as situações se repetem, o fato dos professores sucessivamente as solucionarem desenvolve neles um conhecimento prático que cada vez se manifesta com mais espontaneidade.

Se dificilmente as situações se repetem é preciso explicar como um professor pode usar o que já sabe em uma situação considerada única?

Segundo Schön (2000) o professor não pode aplicar uma regra formada pela experiência passada porque estaria ignorando a singularidade da situação. Explica que o professor ao perceber uma situação como única, ele a vê como algo já presente em seu repertório. Vendo a situação única como uma variação de uma situação antiga, poderá resolver o problema. É a capacidade de "ver como" e "fazer como" que permite solucionar problemas que não se encaixam em regras existentes. Destaca que o talento artístico do professor depende da variedade do repertório que traz para situações únicas. Além disso, cada experiência nova de "reflexão na ação" enriquece seu repertório, pois contribui com exemplos, a partir dos quais, em casos posteriores de sua prática, poderá compor novas variações.

Desta forma, os resultados desta investigação mostraram haver uma diferença muito grande entre a organização (utilização) do conhecimento prático dos professores Sônia e Omar em relação à professora Marisa. Esta diferença ocorreu assim: os professores Sônia e Omar sempre buscaram alternativas de ações para resolverem as situações problemáticas de suas aulas, mesmo que a primeira tentativa de solução não fosse a mais adequada (reflexão na ação) existia sempre uma segunda tentativa (reflexão sobre a ação), onde a melhoria da qualidade das ações era o objetivo; já à professora Marisa, em várias situações problemáticas, mesmo avaliando que a sua primeira tentativa de solução não tinha atingido a meta, em sua segunda tentativa não apontava nenhuma alternativa de ação.

Para Alarcão (1996) o que distingue o conhecimento prático de um professor para outro não é tanto a sua quantidade, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez e espontaneamente.

Teorização do processo de construção, dos aspectos que influenciaram e da organização do conhecimento prático dos professores de Educação Física

Fundamentado em André (1995) busco, neste momento, compreender e descrever a situação estudada, revelando seus múltiplos significados. Destaco que a minha interpretação é uma construção própria das construções dos professores de Educação Física.

Desta forma, a interpretação sobre o processo de construção, sobre os aspectos que o influenciaram e sobre a organização do conhecimento prático dos professores, tem como ponto de partida, justamente a instituição escola, pois ela foi o espaço social onde ocorreu a investigação. Entretanto, de acordo com Vago (1999: p. 22), "é preciso estar alerta para as significativas diferenças que existem entre às escolas, já que cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos de seus membros".

Pérez Gómez (1992) diz que à escola e à aula é um meio ecológico complexo onde o professor desenvolve a sua atividade profissional. É um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro desse ecossistema complexo e mutante, o professor enfrenta problemas de natureza prática, de definição e evolução incerta que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma técnica ou procedimento.

Destaco que diante das zonas indeterminadas da prática, os professores produziram conhecimentos práticos, especificamente relativos a "como estruturar o ensino" e a "como manter o controle dos alunos". Neste "como estruturar o ensino" os professores destacaram que utilizaram várias alternativas de ações que vão desde a melhoria da instrução até a mudança de regras, entre outras. Os professores Sônia e Omar destacaram que aprenderam muito com a reflexão, como por exemplo, saber se uma inovação vai ou não funcionar. Neste "como manter o controle dos alunos" destacou-se a estratégia do diálogo com os alunos e uma relação positiva entre professor e alunos, no sentido de criar um bom clima de aula.

Constatai a capacidade dos professores, principalmente Sônia e Omar, de resolverem as situações problemáticas para viabilizarem um bom andamento de suas aulas.

Segundo Schön (1987) o processo estabelecido pelo pensamento prático leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir o seu conhecimento prático.

Os professores colocaram que a sensibilidade para entender o que acontece nas aulas é fundamental para o êxito do seu trabalho.

De acordo com Pérez Gómez (1992) o êxito do professor depende de sua capacidade para manejar a complexidade do ato pedagógico e resolver problemas práticos.

A dimensão "articulação dos conteúdos" caracterizou-se pela busca do diálogo pelos professores Sônia e Omar e seus alunos na tentativa de resolverem as situações problemáticas surgidas, enquanto que à professora Marisa, quando não usou de autoritarismo para impor sua vontade, deixou o barco correr, isto é, que os alunos fizessem o que desejavam.

Constatai que o conhecimento prático é pessoal e adquire-se por tentativas, estando sujeito à mudanças, portanto não podendo ser entendido como algo fixo e sem alteração.

O pensamento dos professores sobre à prática é algo que realmente influencia e determina a docência da Educação Física, uma vez que os professores possuem, mesmo inconscientemente, teorias implícitas, crenças, ou seja, uma compreensão própria sobre à prática pedagógica, daí a importância da ênfase na capacidade reflexiva do professor sobre a sua própria ação.

Com base nas reflexões na e sobre a ação, principalmente os professores Sônia e Omar parecem ter construído um referencial que lhes serviram de parâmetro para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Destacaram que o conhecimento que aprenderam dando aulas e refletindo sobre suas ações foi a chave para melhorar a qualidade de suas docências.

De acordo com Infante, Silva e Alarcão (1996) o professor aprende a fazer fazendo, mas também refletindo, à luz do que já sabe, com vista à ação renovada e, nesse processo de ação-reflexão-ação desenvolve o seu conhecimento prático.

Acredito que um dos fatores principais para a diferenciação do processo de construção do

Acredito que, um dos fatores principais para a diferenciação do processo de construção do conhecimento prático entre os professores Sônia e Omar e à professora Marisa, foi a ausência da atitude reflexiva denominada por Garcia (1992) de entusiasmo, descrita como a pré-disposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Desta forma, o processo de construção do conhecimento prático da professora Marisa foi desenvolvido de forma limitada, pois suas ações revelaram uma desmotivação e acomodação com a tarefa de educar.

Muitas vezes, encontramos professores com práticas impensadas e repetitivas, onde seus conhecimentos práticos vão se fossilizando, pois estão incapacitados identificarem as zonas indeterminadas da prática. Nestes casos, perdem oportunidades de aprendizagem pela reflexão.

Furter (1985) diz que refletir não é alienar-se, mas tornar-se sujeito do que faz e que a reflexão é uma qualidade muito necessária ao professor, sobretudo quando adota uma atitude de aperfeiçoamento permanente, pois ela é, ao mesmo tempo, crítica, dialética e inovadora. Destaca que refletir não é fácil, pois exige uma perseverança que cansa e que pode ser suportada, só se outras pessoas pensarem junto conosco. Assim, a reflexão pressupõe, para durar, um trabalho em equipe.

Borges (1998) diz que a escola é um espaço de produção e socialização de conhecimentos do indivíduo com o coletivo e vice-versa. Por esse motivo, a convivência escolar é determinante na prática e na construção dos conhecimentos dos professores.

Considero que os professores precisam ter espaços para se encontrarem, refletirem e trocarem experiências, o que favoreceria a aprendizagem no grupo, a valorização do conhecimento dos professores e o trabalho colaborativo. Nestes encontros de professores, à prática construtivista pode ser assumida de forma gradual, e isto torna-se possível, quando são criadas situações que levem os professores a repensarem os seus reais interesses enquanto educadores, os seus papéis enquanto agentes de mudanças comprometidos com as transformações que a realidade atual está exigindo.

Segundo Krug (1996) deve-se facilitar a troca de experiências entre os professores, criando-se um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual.

Vimos nesta investigação, que é na aula que estão os problemas e, igualmente, as soluções que atingem o cerne do processo educativo e é por isso que o professor precisa ser um pesquisador e a sua aula a fonte geradora de pesquisas educacionais, baseadas na articulação ação/reflexão/ação.

Nesta perspectiva de pesquisador de sua própria prática, o professor não aprende apenas a "fazer", mas a "pensar sobre" e "decidir como", de forma contextualizada, pois ele não ficará fechado à sua "docência", na "sua" aula, mas vai se envolvendo com toda a dinâmica em que se dá a Educação.

Ribas (1998) diz que o professor desenvolve-se continuamente, adquirindo conhecimentos pela experiência aliada a estudos teóricos, num processo de reflexão. É na prática, e com a reflexão sobre ela, que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos. É na prática que ele vai encontrando outros subsídios que só a formação acadêmica não tem condições de fornecer. E mais, a reflexão conduz o professor a produzir um conhecimento que o acompanha como conhecimento de referência, como parte da experiência e identidade, o que é muito importante para a construção da competência pedagógica profissional.

Como à prática do professor permeia um contexto complexo, considero que a competência do professor envolve saber reflexionar, organizar, selecionar e integrar o que pode melhorar a sua docência. Desta forma, o papel do professor competente implica construir conhecimento, combinando ação/reflexão/ação. Essa forma de pensar, conduz a uma visão construtivista do conhecimento.

Schön (1987) diz que a competência artística do professor consiste na capacidade do mesmo em lidar com as zonas indeterminadas da prática. Esta competência é um exercício da inteligência, uma espécie de conhecimento, a arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar. Esta competência não pode ser ensinada, aprende-se na prática.

Estabelecendo o professor como responsável pela organização e desenvolvimento do ensino considero a necessidade de sua competência docente em diversos procedimentos de orientação da aprendizagem. Acredito que um professor atento aos conhecimentos produzidos em sua prática tem mais condições de realizar um trabalho competente, pois encontra-se conectado com a realidade.

De acordo com Mesquita (1990) se refletirmos sobre as questões que dificultam as nossas aulas, estaremos nos comprometendo com a nossa função de educadores, e, conseqüentemente, com a

melhoria do ensino da Educação Física.

Pela trajetória do desenvolvimento desta investigação constatei que os professores acabaram tomando decisões, perante as situações problemáticas das aulas, que se apoiaram em conhecimentos construídos na sua experiência profissional e que nem sempre eram validados pelos critérios da racionalidade científica. Em outros termos, os professores recorreram, muitas vezes, a experiência refletida da prática, a qual tem seus conhecimentos validados nos contextos onde aconteceram.

Saliento que esta investigação não objetiva estabelecer um antagonismo, conhecimento científico versus conhecimento prático e sim, estabelecer uma aproximação entre eles, apesar de percebermos que o conhecimento prático difere-se do conhecimento científico.

Para Betti (1996) a linguagem do conhecimento científico não é a mesma do conhecimento prático. Entretanto, ambos são históricos e sofrem alterações mútuas. Interpretar à prática pedagógica do professor somente com os pressupostos da racionalidade científica é incorrer em erro, pois, segundo Therrien (1997), é impossível, em cada ação docente, tomarmos somente decisões científicas.

O conhecimento prático pode, inclusive, acolher certas aquisições científicas, mas não o conhecimento científico como tal. Podemos até enfatizar que o conhecimento prático se transforma, inclusive por incorporação de conhecimentos científicos.

Entretanto, segundo Heller (1991) os conhecimentos científicos incorporados, mais facilmente, são aqueles essencialmente pragmáticos, cujo caráter de validade na esfera prática é a sua funcionalidade. Por exemplo: uso casaco porque "protege" do frio.

Desta forma, podemos destacar que o conhecimento presente no trabalho educativo diz respeito ao produto da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

Considerando o conhecimento prático como resultante do trabalho docente, ele se manifesta em contexto, particularmente de aula, que deve ser vista como espaço social e institucional marcado por uma determinada ordem relacionada ao trato da matéria e a gestão das interações com os alunos.

Os conhecimentos práticos presentes na prática educativa são conhecimentos que orientam a ação, fundamentando o ato de julgar, de argumentar, de decidir em situações problemáticas. São portanto conhecimentos carregados de racionalidade.

O pano de fundo desta investigação é uma crítica ao modelo técnico de formação de professores, no qual os conhecimentos são vistos como resultado da produção científica.

Therrien (1997) afirma que ao se considerar o processo educativo em uma perspectiva que identifica o trabalho docente a uma prática profissional, fundada numa pluralidade de conhecimentos historicamente construídos, constata-se que a formação nos conhecimentos e a produção dos conhecimentos constituem dois pólos complementares e inseparáveis. Ou seja, o professor é responsável pela formação de cidadãos no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos sociais historicamente produzidos. E, no seu cotidiano, lida com diversos conhecimentos que informam e integram a sua docência constituindo sua identidade. Nesse sentido, é que sua prática está ligada ao processo criador, ultrapassando a transmissão de conhecimentos, isto é, produzindo conhecimentos.

Fundamentado no exposto, acredito que os conhecimentos práticos constituem elemento essencial na formação do professor e não podem ser ignorados na definição dos currículos.

Para embasar este pensamento cito Borges (1998) que afirma que os professores na escola desvalorizam a formação acadêmica na medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a resolução de problemas enfrentados na prática.

Acredito que os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um modo geral, na prática existem situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos. O professor reflexivo não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico.

Segundo Schön (2000) à prática docente apresenta uma topografia irregular. No terreno alto,

firme, os problemas que se apresentam são possíveis de serem administrados perante soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas na pesquisa científica. No terreno baixo, pantanoso, os problemas se apresentam de forma confusa desafiando as soluções técnicas. É neste terreno baixo, que se apresentam as zonas indeterminadas da prática, que estão além do conhecimento técnico.

Os problemas da prática dos professores, não se apresentaram aos mesmos com estruturas bem-delimitadas. Estes, tenderam a se apresentar na forma de estruturas caóticas e indeterminadas. Por exemplo, em qualquer uma das cenas dos professores Sônia, Omar e Marisa, os mesmos enfrentaram uma mistura complexa e mal-definida de vários fatores (ambientais, sociológicos, políticos, etc.), que não foi possível definí-los como um problema e sim como uma situação problemática.

Para Schön (2000) a definição de problema é um processo ontológico, pois ele depende de uma visão de mundo. Às pessoas que tem pontos de vista conflitantes possuem compreensões diferentes dos fatos que observam. Não é através de soluções técnicas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível. Destaca que, muitas vezes, uma situação problemática apresenta-se como um caso único. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o professor não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.

As situações são problemáticas de várias formas ao mesmo tempo. O professor, nestes casos, pode experimentar incertezas de como enfrentá-las, pois as zonas indeterminadas da prática escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem delimitado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um professor reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas científicas. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

No entanto, são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os professores e os críticos das profissões tem destacado como sendo um aspecto central à prática profissional.

Quando os professores são capazes de reconhecer ou de responder as zonas indeterminadas da prática são cada vez mais sujeitos a expressões de desaprovação e insatisfação de sua formação profissional baseada na racionalidade técnica.

Desta forma, a partir dos resultados desta investigação, saliento que a formação de professores deve se balizar por ações que estejam sintonizadas com o processo investigativo da realidade e, ao mesmo tempo, como eixo norteador da práxis educativa, amparados por uma ação reflexiva.

Conclusões e (re)começos: em busca de alternativas

Refletir para projetar

Os resultados desta investigação deram margem para as seguintes projeções: (a) apesar de vivermos num período de comunicação tecnológica, à prática educacional caracteriza-se por um discurso monológico, o qual já não podemos mais aceitar e está exigindo do coletivo dos educadores dialogar a partir de uma concreticidade possível, reinaugurar a comunicação interna em nossas escolas, uma comunicação entre as escolas e as escolas com a sociedade; (b) o conhecimento se dá através da interação entre o sujeito e o objeto; (c) a formação do professor se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre às práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional; (d) à aula como um sistema contextualizado se constitui no foco principal de reflexões e construções; (e) os professores devem ser entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimentos; (f) são diversos os conhecimentos que informam à prática pedagógica dos professores, do mesmo modo que são variadas as fontes que originam este conhecimento; (g) o processo de construção do conhecimento prático dos professores está associado a diversos elementos, entre eles ao modo de lidar com o conteúdo e as manifestações afetivas dos professores, levando ao interesse e vibração dos alunos por aprender. Esses aspectos, conteúdo/disciplina/afetividade/aprendizagem, também aparecem associados ao compromisso dos professores com o ensinar; (h) ao longo de suas aulas, principalmente os professores Sônia e Omar foram construindo os conhecimentos práticos que informaram suas práticas; (i) o processo de construção dos conhecimentos práticos dos professores foi influenciado pelos diversos condicionantes sociais, tanto interno quanto externo as suas práticas pedagógicas, mas foram principalmente influenciados pelas suas concepções de ensino, competências pedagógicas e individuais.

principalmente influenciados pelas suas concepções de ensino, competências pedagógicas e indisciplina dos alunos; (j) o pensamento reflexivo é uma estratégia para a aquisição do conhecimento prático; (k) o conhecimento prático do professor é complexo e não-linear; sendo uma racionalidade própria do exercício docente, pois fundamenta-se em diversas lógicas, de modo dialético, para dar sentido a sua ação, justificando-a com argumentos próprios; (l) o conhecimento prático do professor é pessoal e adquire-se por tentativas, estando sujeito à mudanças, portanto não podendo ser entendido como algo fixo e sem alteração; e (m) fundamentados na racionalidade prática coloca-se em discussão as abordagens de formação docente de concepções tecnicistas de natureza positivista que não levam em consideração as leituras do real que desenvolvem os docentes no exercício da profissão.

A formação inicial deve ser concebida numa perspectiva de formação contínua, preparando para a reflexão sobre a prática. Deve-se manter como horizonte de referência que a docência constitui um exercício profissional que requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação de conhecimentos.

Assim, ousamos colocar alguns marcos de orientação para a formação de professores de Educação Física. São eles: (a) que se ensine a partir de certas problemáticas concretas e consequentemente interdisciplinares— devemos basear o ensino na busca de soluções para as situações problemáticas surgidas em ações coletivas e com o aporte de várias ciências; (b) que se busque o conhecimento capaz de abstração— devemos ir além da simples experiência sensorial, pois o esforço didático, deverá ter que combinar aproximações orientadas da ação ao pensamento abstrato; (c) que se exercite a tomada de decisões e o método da elaboração de perguntas— devemos aprender a fazer perguntas, a tomar decisões e a estruturar formas de atuar sobre a realidade; (d) que se exercite a capacidade de enfrentar situações de imprevisibilidade— devemos ensinar o aluno a se haver com a estranheza, com a provisoriade das soluções, pois, hoje, já não é admissível definir o conhecimento como um conjunto fechado de verdades; e (e) que se cultivem as mudanças de perspectivas— devemos cultivar no aluno a capacidade de mudança de perspectiva.

Colocamos estes marcos porque este é um bom momento para a universidade assumir uma atitude reflexiva frente aos seus projetos, para analisar e resgatar conceitos e valores. Isto implica em desconstruir, reconstruir e reinventar suas práticas, sem, no entanto, perder a perspectiva de busca da emancipação de todos os sujeitos envolvidos.

As lições que ficaram

As “revelações” desta investigação foram “pinçadas” do todo e recompostas em forma de “lições”, as quais serviram de subsídios para o redimensionamento de nossa prática. São elas: (a) aprendemos que ministrar aula é fácil, difícil é fundamentar o que ministramos; (b) aprendemos que é preciso fazer teoria, e pensar, agir, repensar e voltar a agir é teorizar e esta deve ser a tarefa do professor; (c) aprendemos que a investigação sobre a prática docente não deve se esgotar no espaço da aula, pois existem ligações diversas entre a sociedade e as formas de organização do trabalho escolar; (d) aprendemos que o ensino reflexivo pode influenciar a qualidade do trabalho docente; e (e) aprendemos que a investigação do tipo etnográfico contribui para investigar a complexidade da prática escolar, pois pode trazer um entendimento das interrelações entre o dentro e o fora da aula.

Os possíveis recomeços

Considerando o exposto anteriormente, propomos investigações que visem o aperfeiçoamento pedagógico permanente do professor e contenham uma reflexão sobre sua atividade profissional a partir de sua prática em aula. Ainda, propomos um estudo das relações sociais expressas no cotidiano escolar, preocupando-se com os movimentos de dominação-resistência que nele estão presentes.

Bibliografia

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. Formação reflexiva de professores. Porto: Porto Ed., 1996.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: Fazenda, I.C.A. A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995.

— —. Etnografia da prática escolar. 3 ed., Campinas: Papyrus, 1999.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

- BORGES, C.M.F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papyrus, 1998.
- FEIL, I.T.S. Pesquisa etnográfica: ainda um mito para muitos. In: Caderno de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação. Santa Maria: CE/UFSM, n.65, 1995.
- FURTER, P. Educação e reflexão. 15 ed., Petrópolis: Vozes, 1985.
- GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1991.
- INFANTE, M.J.; SILVA, M.S.; e ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: Alarcão, I. Formação reflexiva de professores. Porto: Porto Ed., 1996.
- KRUG, H.N. A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano)-UFSM, Santa Maria, 1996.
- LALANDA, M.C. e ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em John Dewey. In: Alarcão, I. Formação reflexiva de professores. Porto: Porto Ed., 1996.
- MESQUITA, R.P. Cada macaco no seu galho, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-UGF, Rio de Janeiro, 1990.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- . Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- RIBAS, M.H. A formação contínua e a construção da competência pedagógica. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1998. Resumos... Florianópolis: UFSC, 1998. p.89-90.
- RIBAS, M.H. & CARVALHO, M.A. de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: ENDIPE, VIII, 1996. Anais-Volume 1... Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p.358-359.
- SCHÖN, D.A. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1987.
- . Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- THERRIEN, J. Saber de experiência, identidade e competência profissional. Contexto & Educação, a.XII, n.48, p.7-36, 1997.
- VAGO, T.M. Intervenção e conhecimento na escola. In: Goellner, S.V. Educação Física/Ciência do Esporte: Intervenção e conhecimento. Florianópolis: CBCE, 1999.
- VOTRE, S.J. Etnografia da representação social em atividade físico-esportiva. In: Votré, S.J. Representação social do esporte e da atividade física. Brasília: INDESP, 1998.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- WITTRÖCK, L. La investigación de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 1989.

