

ARTIGOS

Professores de Educação Física e seus saberes docentes: a gestão do conteúdo de ensino em questão

José Ângelo Gariglio

RESUMO: Este trabalho trata-se de um relato dos achados de uma pesquisa de doutorado que teve como objeto central de estudo analisar os saberes docentes relacionados ao conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo da Educação Física (EF). Tratamos dessa questão sob o ângulo dos objetivos almejados, dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, das estratégias de ensino e do planejamento das variáveis referentes ao ambiente educativo no qual os professores pesquisados estavam inseridos. Para isso, levamos em conta a natureza da disciplina escolar lecionada (EF), os ambientes físicos onde o ensino da EF se desenvolve, o material didático que lhe é próprio, os objetivos de ensino específicos a ser alcançados e o tipo de interação estabelecida entre alunos e entre alunos e professores. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa em uma escola profissionalizante de nível médio e que envolveu três docentes experientes no ensino dessa disciplina na escola (dois homens e uma mulher), diretores, especialistas (pedagogas, psicólogas, assistente social, médico) e alunos de ensino médio profissionalizante. Para efetuar uma descrição densa do trabalho dos professores e da relação desse trabalho docente com as dinâmicas educativas locais, fez-se uso de técnicas de coleta de dados: observação do cotidiano escolar, entrevistas e análise documental.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Saberes Docentes; Educação Física

Teachers of Physical Education and their teacher knowledge: the management of the content of teaching in issue

ABSTRACT: This is a report of the findings of a doctoral research that had as the central object of study to analyze the teachers knowledge related to the set of operations that the master launches hand to lead the students to learn the content of Physical Education (PE). We have dealt with the issue under angle of objectives, content and activities of learning, teaching strategies and planning of variables related to the educational environment in which the teachers surveyed were inserted. For this reason, we take into account the nature of school discipline instructed (PE), the physical environments where the teaching of the PE develops, the didactic material proper to him, the teaching objectives specific to be achieved and the type of interaction between students, between students and teachers. For this reason, we conducted a qualitative research in a vocational school for middle level and involved three professors experienced in teaching of this discipline in the school (two men and a woman), directors, specialists (educators, psychologists, social worker, doctor) and students of the middle school professional. To make a thick description of the work of teachers and the relationship of teachers' work with the dynamic educational sites, was made use of various techniques of data collection: observation of daily school, interviews and documentary analysis.

KEYWORDS: Teacher; Teacher Knowledge; Physical Education.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o saber docente ganham força no início dos anos 1980 e certo prestígio na década de 1990, principalmente nos EUA. Essa produção teórica cresce em importância, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais advindas da concorrência internacional decorrente da globalização dos mercados e da crise do papel social da escola, bem como da dificuldade dos sistemas nacionais de ensino em lidar com uma escola de massa. A crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente à pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade destes em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. Assim, o que se apresenta como um remédio para os males evidenciados pelos fatores precedentes é o discurso que defende a necessidade de profissionalizar o magistério. (TARDIF et al., 1991, 2000; GAUTHIER *et al.*, 1998)

As pesquisas sobre os saberes docentes surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério. Essa base de conhecimentos para o ensino é definida por Shulman (1986, 1987) como a agregação codificada ou codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como um meio para representá-la e comunicá-la. Seria, portanto, preciso que as ciências da educação procurassem compreender mais de perto e, eventualmente, agissem sobre um aspecto que durante muito tempo foi negligenciado pelas pesquisas em educação: a materialidade do trabalho docente na escola.

Gauthier et al. (1998) buscam aprofundar essa discussão apontando para o fato de que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental. Nesse sentido, confundiu-se por muito tempo que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas no talento natural dos professores, ou seja, no seu bom-senso, na sua intuição, na sua experiência ou mesmo na sua cultura. Essas ideias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam de um “ofício sem saberes”. Isso porque esses saberes permaneceram por muito tempo confinados em sala de aula, resistindo à sua própria conceitualização, mal conseguindo expressar-se.

Simultaneamente, o ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber-ensinar, contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, visto que esse ideal de cientificidade demonstrou dificuldades de passar no teste da prática. Isso se deve ao fato de que esses códigos, construídos dentro dos moldes da racionalidade técnica, tinham a limitação de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição de saber pedagógico, essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do contexto de ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional.

É como se, fugindo de um mal (de um ofício sem saberes) para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem ofício. Saberes esses capazes de colocá-los em prática, que podem ser pertinentes em si, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores (GAUTHIER *et al.*, 1998).

O reconhecimento de que nos fenômenos práticos, entre eles o ato pedagógico, existe uma reflexão na ação (SCHON, 1992), componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer, motivou a produção de pesquisas que pudessem identificar e verificar como e quais são os conhecimentos dos professores produzidos no contexto das práticas docentes no interior das salas de aula.

Nessa direção, começam a desenvolver-se estudos sobre o trabalho docente que visam delimitar um novo campo investigativo: a epistemologia da prática profissional. Esse campo de estudo tem como objeto central de análise o conjunto dos saberes realmente utilizados pelos profissionais de ensino em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas práticas profissionais, buscando compreender de perto como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Esses conhecimentos, por ser engendrados na complexidade, na contextualidade e na singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimentos de tipo *sui generis*. Os professores não seriam, com base na concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática profissional, produtores de conhecimentos do tipo científico nem meros aplicadores de saberes, mas sim produtores de “saberes” de variada latitude.

Nessa caracterização, aparece como central a importância da prática profissional dos professores no interior do contexto escolar como referência fundamental para a seleção, a lapidação e a produção de seus saberes pedagógicos. Esse contexto informa e forma, contundentemente, os professores, de maneira a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, suas rotinas e suas estratégias de ensino. Para Tardif (2000, p. 11),

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

Tendo como referência o foco investigativo desses estudos, a pesquisa por nós realizada buscou investigar os processos de construção dos saberes da base profissional de professores de Educação Física (EF) mediante as ações pedagógicas laboradas por esses docentes em meio a práticas de ensino demarcadas pelo trabalho com um componente disciplinar específico: a Educação Física. Interessou-nos investigar em que medida a prática de ensino desse e nesse campo disciplinar tem relação com o processo de edificação dos saberes pedagógicos dos professores de EF.

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

Compreendemos que os saberes docentes são laborados dentro de um contexto situado de trabalho, ou seja, são construídos em função de situações particulares e singulares. Nessa relação específica com os

conhecimentos disciplinares é que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade e seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender.

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

A segunda é que as disciplinas escolares são entidades culturais dotadas de características *sui generis*, que, longe de ser mero reflexo de disciplinas científicas e acadêmicas, se constituem em campos de ação fortemente marcados pelas contingências de tempo e espaço escolar, pelas cláusulas explícitas dos contratos pedagógicos e didáticos, pelas estratégias de ensino voltadas aos alunos, pelas exigências dos colegas, pelas necessidades imediatas da vida institucional e pelos sistemas de avaliação e seleção. Nesse sentido, uma disciplina escolar se apresenta como um conjunto de saberes e práticas que trazem as marcas da forma escolar (PERRENOUD, 2000; CHERVELL, 1998).

Nessa linha reflexiva, algumas questões emergiram como centrais para a condução do nosso percurso investigativo, a ver: as disciplinas escolares haveriam de se constituir em 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, 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?

Nessa direção, pareceu-nos significativo produzir uma investigação que se debruçasse mais detidamente sobre as complexas relações entre a especificidade da matriz disciplinar da EF, a forma particular como essa disciplina se reconstrói e ressignifica no interior da trama escolar e o processo de edificação dos saberes da base profissional de professores de EF.

Enfim, nosso objeto de estudo visou compreender os modelos ou os tipos de ação desenvolvidos pelos professores de EF em função de uma inserção profissional na escola, que, a priori, nos parecia detentora de um conjunto de particularidades. Estamos entendendo aqui como modelos de ação as representações elaboradas e veiculadas pelos professores de EF a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação (TARDIF, 2002).

É importante dizer que estamos tomando como referência dois dos principais modelos teóricos que orientam hoje as pesquisas sobre os saberes docentes que servem de base para o ensino (*Knowlege Base*). Aquele desenvolvido por Tardif *et al.* (2000), que defendem que o processo de edificação dos saberes docentes deve ser analisado numa perspectiva mais ampla, ou seja, de que esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, do currículo e da socialização escolar, da formação pré-profissional, da experiência profissional, da relação com os pares, etc.); e aquele num sentido mais restrito, que designa os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a sua ação pedagógica em sala de aula (na gestão da matéria e na gestão de classe), linha essa representada por autores como Gauthier *et al.* (1998) e Shulman (1986; 1987). Entendemos que o nosso objeto de pesquisa exige e demanda o aproveitamento do aporte teórico produzido nessas duas orientações teóricas, naquilo que elas podem oferecer de contribuições à nossa investigação.

Neste artigo, vamos priorizar a análise sobre o que, a nosso ver, se apresenta como fundamental para melhor explicitação do processo de constituição dos saberes da base profissional dos professores da educação básica e, conseqüentemente, dos professores de EF: a prática de ensino na sala de aula. Ao nos debruçarmos sobre as práticas de ensino dos nossos professores de EF em sala de aula, tentaremos indicar facetas importantes do processo de construção das habilidades pedagógicas desses profissionais. A necessidade de escrutinar os meandros dessa prática de ensino faz-se necessária porque entendemos que porção considerável dos saberes pedagógicos dos docentes é oriunda do exercício de suas atividades em sala. Sendo assim, entendemos que, para estudar o repertório das habilidades profissionais dos professores da educação básica, questões como a gestão do conteúdo de ensino e sua organização temporal do trabalho precisam ser analisadas mais de perto.

Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas copertencem a uma situação de trabalho na qual coevoluem e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino seria um absurdo. É o mesmo que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados (Tardif, 2002f).

Assim, ao analisarmos os processos de constituição dos saberes profissionais de nossos professores de EF, ou melhor, a sua pedagogia, estamos entendendo, por conseguinte, que não podemos separar essa análise do ambiente de trabalho específico no qual esses docentes estão mergulhados cotidianamente. Melhor dizendo, para se analisar de forma clara os seus saberes pedagógicos, é preciso levar em conta a natureza da disciplina escolar lecionada, os ambientes físicos onde o ensino da EF se desenvolve, o material didático que lhe é próprio, os objetivos de ensino específicos a ser alcançados e o tipo de interação estabelecida entre alunos e entre alunos e professores, que tornam o ensino na EF uma prática docente dotada de singularidades.

No intuito de descrever e analisar alguns dos modelos de ação profissional de professores de EF, realizamos uma pesquisa em uma escola profissionalizante da rede federal de ensino (CET)¹ e que envolveu três docentes experientes (dois homens e uma mulher, com mais de 10 anos de experiência no ensino da EF), diretores, especialistas (pedagogas, psicólogas, assistente social, médico) e alunos de ensino médio profissionalizante, com vistas à construção de uma descrição densa das regras e normas da vida institucional, do regime de verdades e símbolos representativos da missão educativa da escola que impactam o trabalho de professores de EF. Para isso, fez-se necessária a utilização de várias técnicas de coleta de dados, de observação e análise da realidade. Associadas às técnicas de observação direta do cotidiano escolar e das aulas de EF, realizamos entrevistas com professores de EF, diretores, alunos e especialistas e a análise de documentos produzidos pelos professores e pela escola. Com tais estratégias, buscamos comparar relatos distintos, confrontar posições de diferentes sujeitos sobre o mesmo tema e verificar contradições entre práticas e discursos.

OS PROFESSORES DE EF E A GESTÃO DE CONTEÚDOS

Ao levantarmos a literatura referente aos estudos sobre a base de conhecimentos pedagógicos necessários aos professores em suas práticas de ensino em sala de aula, pudemos verificar que existe um ponto central de concordância entre os diversos autores estudiosos sobre o tema: o professor, ao atuar profissionalmente na escola, necessita de repertório rico de habilidades de gestão de classe e gestão da matéria ensinada.

¹ Atribuímos um nome fictício a essa instituição. Vamos denominá-la no texto de CET – Centro de Educação Tecnológica.

A gestão de classe diz respeito a todas as estratégias de ensino, regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado, favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Ela, portanto, constitui-se na variável individual que mais determina a aprendizagem dos alunos. Ela consiste num trabalho de preparação e de planejamento do professor, que conduz a um conjunto de decisões que o levam a conseguir manter determinada organização e ordem necessárias tanto à instrução quanto aos processos de socialização e educação dos discentes (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Imbricada aos procedimentos de gestão da classe, a habilidade de gestão da matéria ensinada contribui para definir melhor um esboço do conjunto dos saberes da base profissional dos professores. Como lembra Shulman (1987, 1986), o docente tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo de ensino, operando como uma das fontes mais importantes à compreensão da matéria pelos estudantes. A maneira pela qual ela é comunicada e transmitida aos discentes e a seleção efetuada pelo professor do que seja essencial ou periférico para ser abordado deveriam ter maior atenção e ser mais recorrentes nas pesquisas do campo da educação.

A função pedagógica de gestão da matéria remete, por fim, a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo.

Mesmo reconhecendo que existam grandes princípios ordenadores dos processos de gestão de classe e da gestão da matéria que podem ser aplicados de maneira mais geral a todos os professores da escola, sublinhamos, igualmente, que há outros que preservam marcas e expressões próprias de um contexto de ensino situado.

Nos parágrafos posteriores, vamos nos debruçar sobre as práticas de ensino dos nossos professores de EF, a fim de tentarmos desvendar os caminhos percorridos por esses profissionais na elaboração e na lapidação de suas habilidades pedagógicas.

Isso posto, entendemos ser importante analisar como os professores pensam a organização do seu planejamento de ensino, na medida em que a explicitação dessa organização pode nos mostrar parte importante de suas habilidades pedagógicas. Isso porque o trabalho de planejamento exerce influência positiva na aprendizagem dos alunos. A organização do planejamento visa, entre outras funções, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos. Vamos nos ater mais especificamente ao tema da organização temporal do planejamento operada pelos nossos professores.

O que nos chamou a atenção, ao tentarmos analisar a forma como esses professores lidam com o planejamento, foi a inexistência de um programa escolar pelo qual os professores deveriam orientar-se. Quando indagados sobre o planejamento de ensino que eles seguiam, os três professores se referiam a um construído pela própria coordenação de EF, ainda no ano de 2000, que servia de base apenas para organizar minimamente o seu trabalho.² Havia, assim, grande margem de manobra para uma atualização mais personalizada da organização do planejamento.

Observamos que os professores demonstravam certa despreocupação com a organização de um planejamento mais minucioso e detalhado. Percebíamos o pouco tempo destinado a essa importante atividade do professor

² Tivemos acesso a esse planejamento, e o que pudemos verificar é que nele existe basicamente a definição de objetivos gerais e de objetivos específicos a serem alcançados em cada um dos conteúdos de ensino selecionados: ginástica, dança e esportes individuais e coletivos.

na escola. Parte da explicação pode estar relacionada ao fato de que os professores experientes geralmente dedicam menos tempo à tarefa do planejamento. Eles parecem planejar com base em “panos de fundo” incompletos de imagens de aulas baseadas nas experiências anteriores. (GAUTHIER, 1998; GAUTHIER *et al.*, 2003)

Ao analisarmos o planejamento construído pelos professores, chamou-nos também a atenção a forma como eram organizados, durante o ano letivo, o fluxo temporal das atividades e o encadeamento dos temas de ensino. Intuímos que os motivos que levavam os nossos professores a operar a organização do planejamento de forma mais personalizada e flexível não podiam ser explicados somente pela experiência desses docentes no âmbito do ensino. Partimos, então, para questionar os professores sobre os porquês dessa conduta.

Encontramos dois comportamentos diferenciados: um da docente Márcia, que fez a opção por um cronograma de atividades organizado de forma semanal, e outro dos docentes Mauro e Leandro, que fizeram a opção por planejamentos bimestrais.

Buscamos, então, saber primeiramente as razões da Prof^a. Márcia e o porquê da organização temporal de forma semanal. Na primeira aula com uma de suas turmas de 1º ano do ensino médio, essa docente entregou aos alunos o cronograma de atividades para o semestre. Segue abaixo a transcrição de nosso diário de campo:

São no total 24 aulas com 12 encontros, já que as aulas são geminadas. As sequências das aulas são: apresentação e definição da metodologia de trabalho (distribuição dos conteúdos); voleibol (frequência cardíaca); basquetebol (aquecimento); futsal (gênero); handebol (alongamento e flexibilidade); voleibol (trabalhos em equipe); basquetebol (recreação); futsal (regras oficiais, regras propostas e recreação); handebol (regras oficiais, regras propostas e recreação); voleibol (regras oficiais, regras propostas e recreação); basquetebol (regras oficiais, regras propostas e recreação); ginástica (visita a academia).

É interessante percebermos nesse planejamento que não há sequência lógica entre os conteúdos, tampouco um sistema somatório ou de pré-requisitos, de forma a encadear e articular os temas de ensino selecionados em cada uma das aulas. Cada unidade de ensino se constitui como única, não tendo necessariamente nenhuma ligação umas com as outras. Não há, portanto, aparentemente, sequência linear. Ao ser questionada sobre o motivo de tal organização do planejamento, Márcia nos responde:

O meu objetivo não é, e eu já deixei isso bem claro para os meus alunos, que eles saiam daqui atletas desse ou daquele esporte. Como eu disse, a nossa maior ênfase na escola é dentro do esporte. Então eu estou usando o esporte sim, e não vou deixar de ensinar. Pode ser que um aluno que nunca nadou, como já aconteceu, após três aulas saia nadando. Eu acho lindo, fico hipercontente, eles saem muito satisfeitos. Mas o meu objetivo ali é muito mais que ele vivencie aquele espaço na piscina, as possibilidades que tem a natação, que ele conheça outro mundo a que nem todos têm acesso (esta cidade tem um único clube), do que propriamente ensinar a nadar. Vou ensinar a nadar, sim, vou usar dessas atividades que levem alguém a aprender a nadar. Mas não é meu principal objetivo, como também dentro de quadra. Então, por isso, essa distribuição aleatória dos conteúdos. Se o meu aluno, ao final de um ano letivo, entender o que a Educação Física faz, para que ela contribui na vida dele, que ela está muito além daquele aprendizado do esporte, mesmo sendo aprendizado do esporte também, mas que a EF pode oferecer mais em termos de trabalho em grupo... Eu gosto de lidar com isso, com essa coisa da afetividade dos alunos, gosto de observar e procuro interferir nisso.

Mesmo reconhecendo a necessidade de fazer com que os alunos aprendam as técnicas e as regras esportivas, e que essa função seria da EF, essa docente busca colocar os conteúdos de ensino a serviço de outro objetivo, que, segundo ela, parece ser maior ou mais importante do que “mera” perspectiva transmissiva dos conteúdos disciplinares, ou seja, do ensino das técnicas dos movimentos utilizados no esporte, de suas regras e normas, de sua história ou das implicações fisiológicas presentes no ato de praticar algum esporte.

Ao dizer isso, ela procura nos mostrar que o ensino desse conteúdo possibilitaria aos alunos a oportunidade de experimentar vivências de aprendizagem humana que transcendem ao simples aprendizado do conteúdo. O esporte aparece como meio, e não como fim em si mesmo. O concatenamento dos temas e das aulas só pode ser percebido e entendido, segundo o ponto de vista dessa professora, a partir da conquista de objetivos mais amplos e centrais para o seu trabalho: a formação geral, a constituição de valores, de comportamentos, a melhoria da relação intersubjetiva e do trabalho coletivo, da autodescoberta, entre outros. A forma como ela organiza o seu planejamento reflete o seu objetivo maior. Podemos perceber isso na própria descrição do seu planejamento: ao lado do esporte a ser ensinado, encontramos dentro de parênteses o que realmente a professora pretende trabalhar com os alunos, ou seja, as relações de gênero, a construção de regras, o trabalho em equipe.

No entanto, percebemos a docente Márcia envolta na velha tensão entre educar e instruir, entre ser docente, ser professor ou ser educador. Essa tensão nos parece falsa, uma vez que, em todas as práticas de transmissão de conteúdos, em todas as disciplinas escolares, manifestam-se mecanismos sutis de formação humana, que contribuem para formatar gostos, hábitos e representações. Essa tensão está presente na própria organização do planejamento: ao lado de temas como formação de equipes, discussão de regras, aparecem outros relacionados ao ensino especificamente do esporte e alguns relacionados à fisiologia do movimento humano. No entanto, a docente parece hierarquizar essas duas metas, colocando os aspectos educativos num patamar superior.

Paralelamente, a opção de organizar o planejamento dessa forma explica-se, primeiro, por uma questão individual. Após a aula na qual apresenta o cronograma para os seus alunos, questionamos o motivo de aulas semanais, ao que ela nos responde “que com essa forma ela se sente mais motivada e o trabalho fica menos repetitivo”. Isso demonstra que a organização do planejamento visa atender, também, às necessidades e aos interesses pessoais imediatos dos próprios professores.

Ao ser questionada se há alguma sequência em seu planejamento, ela confirma, dizendo que isso pode ser explicado em função das diferentes fases do ano letivo. Vejamos seu depoimento:

Tem uma sequência. Eu vou ligar isso à questão do calendário escolar. Quando os alunos chegam aqui na escola... Este ano eu peguei muita turma de 2º. Quando os alunos chegam aqui, eles querem conhecer as possibilidades da escola, da área de Educação Física e tudo. Querem ser apresentados ao que é possível e conhecer os alunos, se adaptar ao ambiente. Quando os alunos não estão em época de prova, eu acho que eu lido de uma forma mais rigorosa com o conteúdo. Então algumas vezes eu já solicitei trabalhos escritos, comentários, e que eles fizessem pesquisas em jornais, revistas. Uma aluna uma vez trouxe um artigo sobre frequência cardíaca, que eu uso até hoje nas minhas aulas. Então eu intensifico mais nesse sentido de busca. Quando eles chegam em período de provas, eu sei que eles vão estabelecer prioridades, e que a EF não está entre essas disciplinas. Então eu relaxo também um pouco mais. E eles vêm para a aula, e eu uso aquele espaço de aula para relaxamento mesmo, descaradamente.

É interessante notar que essa professora, ao mostrar as razões de existir uma sequência no planejamento, relaciona as aulas à organização temporal da vida acadêmica da escola. Ela faz um nexo do seu planejamento à trama temporal do ano letivo, que, segundo o seu olhar, se apresenta dividida em dois momentos centrais: no início do ano, há a necessidade de produzir espaços de integração para os alunos e de ambientação ao universo escolar para que eles possam adaptar-se mais rapidamente à dinâmica da vida escolar. Ao final do ano, em função do desgaste dos alunos, proveniente do cansaço do ano letivo e do peso das cobranças por desempenho nas provas finais, deve-se priorizar atividades mais livres e ricas em descontração.

Novamente vêm à tona certas representações acerca do papel da EF na escola e, conseqüentemente, de seus professores. É de se questionar se seria apenas seu papel o de possibilitar melhor ambientação dos alunos na escola. Como é de se questionar se a EF seria a única disciplina que educa para o trabalho coletivo, que trabalha a afetividade. Nessa mesma direção, há que se perguntar, também, se seria uma das funções da EF oferecer aos alunos vivências de catarse, de alívio e de “esquecimento” das tensões escolares. Essa relação binária entre a EF e as demais disciplinas escolares parece, a nosso ver, ingênua e dotada de margem restrita de reflexão sobre o papel da EF.

No entanto, há que se considerar que essas representações construídas ao redor da EF e nutridas pela Prof^a. Márcia organizam sua intervenção pedagógica na escola. Essas representações possibilitam-lhe vislumbrar uma ligação entre o seu trabalho e a realidade escolar como um todo. Essa docente demonstra sensibilidade para questões muito pouco abordadas pelas discussões relacionadas às questões de ensino no interior da escola. Demonstra atenção para o fato de que a escola é um mundo social, um lugar de vida imediata, onde os alunos vivem tensões, experimentam o desgaste físico e emocional provenientes do trabalho escolar, constituindo-se num lugar aberto a vivências de relações sociais, de momentos de alegria, tristeza, sucessos e fracassos e um lugar onde as pessoas precisam se sentir à vontade e ambientadas para poder experimentar a sensação de segurança e acolhimento. Ela procura pensar a sua prática valendo-se de uma escola dentro de outra escola. Mostra, portanto, sensibilidade de saber-ensinar ao nível do estabelecimento de ensino. A aprendizagem dos conteúdos, portanto, não constitui a única preocupação dos professores, uma vez que eles buscam alcançar fins e objetivos que não aqueles relativos aos resultados escolares.

Ao analisarmos o planejamento construído pelos professores Mauro e Leandro, podemos encontrar similitudes e diferenças com o planejamento operado pela docente Márcia. A primeira e mais importante diferença é que esses professores organizam seu planejamento por temporadas bimestrais. Cada bimestre seria destinado a determinado esporte: futsal, vôlei, basquete e handebol. O Prof. Mauro, ao ser questionado sobre a organização temporal de seu cronograma de trabalho, assim se justifica:

É uma questão muito minha, eu preciso, tenho uma necessidade muito grande de concluir, eu preciso iniciar sabendo até onde eu posso ir, onde aquela turma consegue chegar com aquilo que eu estou fazendo. E aí continuo insistindo. Eu acho importante você dar ao aluno a percepção de que você está concluindo alguma coisa. Concluindo alguma coisa não quer dizer que esteja resolvendo tudo, mas que aquilo a que você se propôs, minimamente, você teve condição de chegar ou não e por que não teve. Então essa organização bimestral me dá essa possibilidade de iniciar e conseguir concluí-la de uma forma que o aluno perceba que foi bem concluído ou mal concluído. É iniciar uma proposta e conseguir fechar. Os dois meses não estão condicionados à possibilidade de se alcançar resultados práticos em termos de aula, de você jogar voleibol. É de você ter tempo de fechar uma proposta, de iniciar e concluir. E a organização dos dois meses me abre essa possibilidade concreta. A variação de hoje com um esporte, outro amanhã, outro depois de amanhã, pelo menos nas turmas que eu já trabalhei, nunca foi uma situação que os alunos viam com bons olhos. Eu já usei essa forma durante um ano, e não percebi vantagens nisso; até para mim, eu não conseguia me localizar, eu acho que eu contribuí muito pouco, não sei se é um problema pessoal, talvez seja.

Apesar de mostrar que existe uma sequência, ela não fica clara. Os conteúdos selecionados para cada semestre não se articulam aparentemente. Não se sabe por que se começa com futebol, depois se passa para o basquete e depois para o vôlei. Cada esporte tem uma organização de jogo totalmente diferente, regras peculiares, objetos de jogos singulares e técnicas de movimento muito próprias. Não há, portanto, assim como com a Prof^a. Márcia, relação somativa de conteúdo organizado por meio de um sistema de pré-requisitos.

O professor Mauro tem como um dos seus objetivos “melhorar o gesto motor do aluno, a ação de participação dele na aula em função de problemas que ele tenha de execução de fundamento, de minimizar essa exclusão dele na prática”. Ele mostra preocupação com o ensino das regras e com os movimentos técnicos e táticos do esporte. Nesse ponto, pudemos verificar uma sequência. Mauro precisa de tempo para poder fazer com que os alunos entendam e compreendam a dinâmica de jogo de cada esporte. Dentro de uma mesma temporada é que se manifesta o encadeamento de discussões, atividades e práticas. Ele pretende com isso aumentar o patamar do que ele denomina de “cultura esportiva dos alunos”. Pudemos também verificar que existe, em função disso, relação de continuidade entre as aulas de uma mesma unidade de ensino.

Paralelamente, encontramos outros objetivos mais “subterrâneos” que, de alguma forma, dão sentido mais orgânico ao que aparentemente se mostra pulverizado. Para o docente Mauro, o esporte possibilita “trabalhar outros temas que eu acho importantes na formação desses alunos, na minha interferência junto a eles. Essas relações entre eles e mim, e entre eles próprios, propiciam a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico deles”. Existem, assim como no caso da professora Márcia, objetivos mais amplos a ser alcançados. Em todos os esportes, o docente Mauro consegue imprimir experiências que seriam ricas para a formação humana dos alunos. A fim de atingir os objetivos de formação geral dos alunos, contribuir para a modificação de comportamento, de atitudes e da relação intersubjetiva deles, não teria sentido organizar um planejamento rígido e linear. A atenção aqui parece estar mais voltada para a necessidade de formação dos discentes do que para o conteúdo propriamente dito.

Sobre esse fato, Gauthier et al. (1998) nos mostram que geralmente o planejamento minucioso, rígido e por demais detalhado mostra-se mais concentrado nos conteúdos, e não o bastante nos alunos. Talvez a preocupação central manifestada pelos nossos depoentes com a formação geral dos estudantes acabe por imprimir uma relação muito particular com as formas de tratamento sequencial dos conteúdos. A postura tomada pelos nossos professores de EF de operar uma organização do planejamento de ensino menos preocupado com o encadeamento dos conteúdos leva-nos a questionar o seguinte: para se atingir metas de formação específicas da educação, seria necessário um planejamento encadeado com os conteúdos de ensino numa lógica sequencial amarrada? Como pensar uma organização de um planejamento que tenha como foco central as necessidades educativas dos estudantes?

No entanto, pudemos perceber que o docente Mauro não consegue explicar claramente por que ele se sente mais seguro com um planejamento bimestral. Intuímos que parte desse sentimento parece ter forte relação com a sua formação acadêmica e com sua intensa experiência como atleta esportivo na adolescência. Em ambas, os modelos de ensino e as experiências com o esporte trazem marcas de práticas e metodologias muito próximas do esporte de alto rendimento. Nelas as dimensões da aprendizagem e do rendimento meramente técnico dos movimentos do jogo são centrais. São conhecimentos que se apresentam como salvo-conduto diante da imprevisibilidade e da complexidade inerentes ao cotidiano de trabalho. São crenças e rotinas incorporadas que o ajudam a organizar e a dar sentido a sua ação profissional na escola. O próprio docente reconhece em suas justificativas que existe nessa forma de

condução do planejamento algo de nebuloso, dotado de uma prática não reflexiva, mas que reatualizada e reutilizada no contexto de trabalho é fonte de convicção, apresentada como certeza relacionada com os diversos aspectos do ofício de professor de EF.

Paralelamente, entendemos que a justificativa dada pelo Prof. Mauro para a temporada bimestral tem íntima relação com a necessidade desse professor de participar do cronograma escolar. Na escola, os períodos são divididos em quatro bimestres e, em cada final de bimestre, há uma avaliação. Os bimestres são divididos para fins de avaliação dos alunos nas demais disciplinas. No entanto, não há nenhuma relação da EF com esses momentos de avaliação. Na EF não existem provas e nenhuma avaliação mais formal do trabalho da disciplina em cada bimestre. Por que então dividir a temporada em bimestres? Por que os bimestres letivos se tornam uma referência temporal para a organização do planejamento dos professores de EF? É como se os professores dessa disciplina tentassem dizer à escola que eles compõem a vida acadêmica da instituição e desejam estabelecer a mesma forma de diálogo, mesmo que este seja fluido. Como quase não havia espaços de comunicação entre o projeto pedagógico levado pela escola, pelas demais disciplinas escolares e o trabalho desenvolvido pelos professores de EF, a busca de uma proximidade se dava pela via do planejamento bimestral.

Assim como o Prof. Mauro, o Prof. Leandro organiza o seu trabalho em bimestres. Isso é decidido pelo professor em comum acordo com os alunos ao final de cada bimestre. Portanto, não há uma definição *a priori* de quais esportes serão trabalhados durante o ano. Esse fato revela o alto grau de autonomia do professor em relação à organização do seu trabalho. Não há por parte dos seus pares, nem do setor pedagógico da escola, nenhuma prestação de contas, avaliação ou acompanhamento do trabalho desses professores. Consequentemente, não há necessidade de esses professores cumprirem determinado cronograma de transmissão de conteúdos em função de datas fechadas em que os alunos deveriam ter tido acesso por causa do início de um período de provas ou avaliações que valem nota. Sobre essa questão, é importante atentar-nos para algumas reflexões desenvolvidas por Durand (1996).

Esse autor, ao discorrer sobre as diferenças existentes entre as disciplinas maiores e menores, afirma que aquelas tidas como “menores” (Educação Física e Educação Artística) possuem maior margem para interpretações pessoais dos professores. Já os professores de disciplinas tidas como “maiores” (Matemática, Física, Português) dispõem de manuais, programas, que são, no final das contas, memórias externas que nutrem seus conteúdos em classe. Professores das disciplinas “menores”, por não possuírem guias didáticos ou programas escolares prescritos, são incitados a propor conteúdos mais personalizados, segundo a confiança que eles têm em sua própria capacidade.

Não obstante esse grau de autonomia, vimos o docente Leandro organizar a divisão temporal do seu trabalho referenciado na adotada pela escola, ou seja, em bimestres. Ao ser questionado sobre o motivo que o leva a isso, ele nos responde:

A formação acadêmica é a seguinte: na didática, você trabalha com bimestre, semestre, você tem que ter isso aí, se é uma ou duas unidades, essas coisas todas da didática. Então eu tinha isso, tenho até hoje um pouco arraigado, em função da minha formação. E outra que, quando eu cheguei na escola... se você for olhar o nosso planejamento, em toda notificação que eu tenho ele está assim estabelecido. Não quer dizer também que ele é inflexível, ele é flexível, mas nosso planejamento é bimestral. Então, eu apropriei disso e fui fazendo.

Esse docente demonstra que a opção por temporadas bimestrais tem relação direta com os modelos de organização didática incorporados na formação inicial. Além disso, ele consegue operar uma crítica a essa formação e reconhece nela a sua impropriedade ante o contexto real de trabalho na escola. Apesar dos limites e da precariedade dessa formação, ele também reconhece que esses conhecimentos da didática representaram um “salvo-conduto” perante o impacto causado pelo choque da realidade.

Ademais, esse modelo didático é de alguma forma reproduzido e perpetuado na escola, desde sua entrada, o que o leva a dar certa continuidade ao que ela já havia visto também na universidade. A própria dinâmica escolar ofereceu ao Prof. Leandro condutas e práticas pedagógicas que ajudaram a diminuir ainda mais o choque da realidade. Há certa imersão numa rotina de trabalho já colocada e definida como a possível para determinado momento.

A essa leitura feita pelo docente Leandro acrescentamos aquela feita quando da análise do planejamento do Prof. Mauro. A organização do planejamento guarda em parte a necessidade de os professores de EF se sentirem engajados na construção temporal do cronograma escolar. Parece haver por parte de Leandro a precisão de participar da vida escolar, de se manter em sintonia com a vida institucional ante um contexto que o coloca à margem da vida acadêmica na escola.

No entanto, o que pudemos perceber é que, na prática, o Prof. Leandro não leva a ferro e fogo a temporalidade bimestral. Em vários momentos, ele introduz temas e aulas diferentes do que estava proposto para o bimestre. Em uma de suas turmas, após negociação com os alunos, ele dividiu um dos bimestres: num mês, a atividade que os alunos mais queriam; no outro, uma atividade proposta por ele.

Além disso, os conteúdos para os bimestres seguintes eram definidos juntamente com os alunos. Não havia, portanto, a preocupação do docente Leandro em escolher antecipadamente determinado esporte em detrimento de outro.

Primeiramente eu levo em consideração a turma. Então eu vejo as possibilidades de como pode acontecer isso, e de repente as dificuldades que a gente pode ter. Então conhecendo a turma é tranquilo. Eu proponho as atividades de acordo com os interesses dos alunos, coisa e tal. E de repente o programa também deixa até aquele objetivo, aí eu passo também a ter outro objetivo. Ou então continuo com o mesmo, mas com estratégia diferente. É divisão meramente didática. As coisas acontecem, vão acontecendo (Prof. Leandro).

Nessa fala, o docente revela abertura e sensibilidade para o contexto, para as relações, para as demandas que vão surgindo no transcorrer do trabalho, para a negociação com os alunos. Essa maleabilidade dos planos de ação desloca maior atenção para os alunos e para os momentos imediatos das aulas do que propriamente para os conteúdos de ensino. Ao dizer que as temporadas bimestrais constituem-se em divisões meramente didáticas, o Prof. Leandro demonstra sua autonomia ante a força standardizadora do trabalho escolar. O que aparentemente se mostra repetitivo e previsível, na realidade, é retraduzido em função dos interesses e das necessidades dos alunos e do professor.

No entanto, pudemos constatar que, em vários momentos, Leandro viu-se refém do seu próprio discurso. Ao defender que seu trabalho é referenciado nos alunos ou que tem como norte o atendimento aos desejos deles, ele abdicou em diversas situações de colocar em prática o que havia programado e que se mostrava potencialmente interessante para a formação deles, em função das pressões que eles

exerciam, reivindicando alguma atividade mais afinada aos seus interesses e desejos. Essa extrema abertura ao contexto e aos alunos algumas vezes resultava em aulas vazias de significado e num *laissez-faire* desprovido de conteúdos formativos.

Entendemos que a maior autonomia dada pela escola ao trabalho dos professores de EF lhes possibilita também maior margem de manobra na confecção e na normatização de seus planos de ação. Mais do que isso, as características intrínsecas do conhecimento tratado pela EF possibilitam prática personalizada no trato da organização do conhecimento dentro da escola. No relato seguinte, temos noção clara dessa questão, quando o docente comenta a maneira como ele divide o seu planejamento na prática:

No final do ano, a coisa é mais light, é mais leve. E eu tenho comigo que o último mês, principalmente as duas, três semanas finais, eu só vou gerenciar atividades recreativas, deixo muito à vontade. Livre. Primeiro, por acreditar na questão, aí volta aquela questão do lazer, do prazeroso e de ser facilitador. Por quê? O aluno está com uma carga muito grande de provas, recuperação, vestibular, cobrança em casa, aquelas coisas, então é o momento de eu facilitar. Mas não é simplesmente chegar lá, ou não chegar, rolar a bola. Aí eu chego: “moçada, hoje é assim e assim, por isso, isso e isso, quem estiver de dar uma estudada pode também, aproveita esse momento aí...” Ela pode e deve ajudar. Porque a gente não é sozinho, e eu não me sinto nem um pouco desprestigiado, “deixando de vender um produto”, entendeu? Tipo de vender um kit meu de Educação Física. Eu prefiro deixar de vender esse kit, abrir aquela coisa ali e dar uma coisa mais à vontade e ajudar (Prof. Leandro).

Assim como o Prof. Mauro, o Prof. Leandro mostra que parte de suas decisões de como intervir, interromper ou dar continuidade a determinado conteúdo ou ao tratamento dele leva em conta o seu olhar sobre a divisão temporal do cronograma escolar. Basicamente, nesse cronograma, o final do ano é visto como a fase do ano letivo na qual os alunos estariam vivendo momentos mais agudos de tensão, questões que afetariam a qualidade da vida escolar deles. Essa sensibilidade, demonstrada pelo professor ao colocar a EF a serviço da melhoria das condições de permanência dos alunos na escola, revela importante qualidade docente, já demonstrada também pela Prof^a. Márcia: o de pensar sua prática e sua intervenção no âmbito do estabelecimento de ensino e de enxergar a existência de uma escola dentro de outra escola. A escola é vista aqui como meio de vida social. O período de escolaridade não é apenas uma passagem, uma preparação para vida, mas um momento próprio da vida.

Os professores parecem agir intencionalmente na direção contrária ao padrão de comportamento dos agentes escolares, sobretudo no ensino médio. Sobre esse fato Perrenoud (1995) aponta que a escola, em muitos momentos, desconsidera parte da escolarização de crianças e adolescentes que escapam, por momentos longos ou curtos, das intenções pedagógicas explícitas. Quando seus membros reinterpretem as situações imediatas em função das suas necessidades imediatas, ela tende a fechar os olhos ou a reprimir essa manifestação da vida relacional e afetiva no seio de uma estrutura orientada, em princípio, para finalidades racionais, ou ainda a tentar utilizar as dinâmicas relacionais para melhor atingir os seus objetivos.

Vemos aqui, mais uma vez, que as preocupações com a aprendizagem dos conteúdos em si não constituem a única apreensão dos professores de EF ao organizarem o seu planejamento. Eles buscam alcançar outras finalidades e objetivos que, na maioria das vezes, não são vistos no rol dos programas escolares da escola, nem mesmo no dos professores de EF.

No entanto, há no seu discurso certa visão instrumentalista e utilitária da Educação Física. Essa disciplina teria como objetivo, entre outros, dar apoio para que os alunos pudessem render melhor nas atividades

tidas como “sérias” da escola. Mesmo reconhecendo a importância da capacidade de abertura às necessidades e aos interesses dos alunos e ao contexto imediato, é no mínimo questionável se seria seu papel na escola o de oferecer espaço de relaxamento das tensões provenientes das cobranças por desempenho escolar. Não seria papel de toda a escola o de pensar a questão da qualidade de vida dos alunos dentro do próprio ambiente institucional?

Por outro lado, também é questionável pensar a EF como contraponto ao que acontece nas demais disciplinas escolares. A EF não seria do mesmo modo uma disciplina voltada para a vivência do desconforto, do conflito e de aprendizagem de conhecimentos necessários à elevação do patamar reflexivo e intelectual dos alunos, a fim de se tentar conseguir uma inserção cultural mais qualificada na vida em sociedade por parte dos discentes?

O que fica de mais importante na forma como esses professores conduzem a organização do seu planejamento para um ano letivo é a sua relação diferenciada com o tempo. De acordo com Hargreaves (1994), para o professor, o tempo não é apenas um constrangimento objetivo e opressivo: é também um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidade e de limitação. O tempo é, pois, um elemento muito importante da organização do seu trabalho. Ele estrutura o ensino e é, por sua vez, estruturado por ele. Para esse autor, nos horários, nos prazos e nos constrangimentos de natureza temporal, o tempo pode parecer algo exterior ao professor, como se possuísse uma existência totalmente própria. Contudo, esse tempo também tem importante dimensão subjetiva. Os horários que eventualmente possamos experimentar como sendo externos, constrangedores e inalteráveis constituem o produto das definições e de tomadas de decisão subjetivas. Ele chama essa tomada de decisão subjetiva de dimensão fenomenológica do tempo. Trata-se de uma dimensão na qual ele tem uma duração interior, variando de pessoa para pessoa.

Nas justificativas levantadas pelos professores, encontramos um tipo de relação com o tempo mais próxima do que Hargreaves (1994) chama de “policrônico” em contraste com a relação temporal “monocrônica”. Segundo ele, no âmbito do tempo monocrônico, existe pouca sensibilidade para com as particularidades do contexto ou as necessidades do momento. Nesse quadro temporal, a prioridade é dada aos prazos, à conclusão das tarefas, às atividades programadas e aos procedimentos que predominam sobre o cultivo das relações entre as pessoas. No âmbito do tempo *policrônico*, ao contrário, as pessoas concentram-se na feitura de várias coisas simultaneamente, por processo de combinação. Existe uma sensibilidade extrema para o contexto, para as implicações das circunstâncias e dos envoltórios imediatos. No quadro temporal *policrônico*, mais do que as coisas, são as relações que predominam. O tempo *policrônico* orienta-se mais para as pessoas do que para as tarefas.

Em contraste com o que aponta Hargreaves (1994) quando afirma que o mundo dos professores do ensino fundamental tem caráter predominante *policrônico*, os dados aqui apresentados apontam para certa relativização dessa afirmação. Entendemos que, além da influência dos níveis de ensino, devemos levar em conta as peculiaridades de cada uma das disciplinas escolares, a sua função no currículo escolar, as particularidades de seu conhecimento e a forma como os seus professores organizam o seu trabalho em função do tempo fenomenológico.

O que foi demonstrado é que os professores de EF, em função da grande margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento, da não participação da EF no cronograma de avaliações da escola, pelo reconhecimento da escola de que a EF deva cumprir o papel de apoiar as atividades de ensino, acabam por pensar o seu planejamento tendo como referência o sentido do imediato. Mais do que os prazos a cumprir, são as pessoas (as necessidades e os interesses dos alunos e dos próprios professores de EF), as peculiaridades do contexto imediato (as necessidades internas da vida escolar) e o cumprimento de determinados objetivos prioritários (a formação de valores, a melhoria das relações interpessoais) que contribuem para organizar a intervenção dos professores durante o ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as propriedades internas dos saberes dos professores de EF pesquisados, pudemos confirmar, de forma inicial, o que os docentes da educação básica vêm dizendo, em outras pesquisas, acerca do perfil de seus saberes profissionais. Apesar de reconhecerem a importância de se compreender e dominar os conteúdos disciplinares, eles consideram que só esse conhecimento não é suficiente para dar conta da difícil tarefa de ensinar. No esforço de tornar os conhecimentos disciplinares acessíveis aos seus alunos e compreensíveis aos demais atores escolares, tais docentes edificam outros saberes pedagógicos que se mostraram centrais ao reconhecimento – pessoal e público – como profissionais da educação dotados de saberes de variada latitude.

As ricas e originais sincrasias que amalgamavam os conteúdos de ensino e a pedagogia, organizados e atualizados de forma a atender aos diversos interesses e necessidades dos aprendizes, da instituição e dos próprios docentes, não podem ser descoladas do tipo de conteúdo ensinado pela Educação Física (jogos, esportes, ginástica), das condições ambientais da sala de aula, do lugar da Educação Física nas hierarquias dos saberes escolares, do conjunto de representações pedagógicas construídas sobre essa disciplina escolar no interior da escola pesquisada e das necessidades e demandas imediatas da vida social desta instituição. Os saberes pedagógicos modelados pelos nossos sujeitos de pesquisas trazem consigo as marcas de um contexto de trabalho situado. Ficou evidenciado nas práticas dos professores que é quase impossível separar o conteúdo de ensino da pedagogia empregada ou o que é sabido de como ensiná-lo, ou seja, conteúdo e pedagogia revelaram serem partes de um corpo indistinto de compreensão (SHULMAN, 1986).

Nessa linha, é importante ressaltar que o processo de constituição da cultura dos profissionais de EF analisados mostrou ter íntima relação com a forma de acomodação dessa disciplina no currículo. As funções e atribuições pedagógicas dessa disciplina na escola e, conseqüentemente, de seus professores mostraram-se também muito específicas. Entre alguns exemplos dessa relação, parece-nos importante colocar em relevo o déficit de legitimidade acadêmica da EF no currículo escolar. Na pesquisa esse dado aparece como gerador de certezas particulares acerca da capacidade de ensinar identificada pelos próprios docentes e pela instituição. Como resultado desse lugar ocupado pela EF no currículo, os professores de EF veem-se envoltos em contingências institucionais que os informam cotidianamente que a sua função pedagógica precípua seria aquela de interferir mais diretamente no processo de socialização dos alunos. O território de intervenção desses docentes estaria mais vinculado à ação de *educar* do que à de *instruir*.

Apesar de sabermos que esse contexto de atuação profissional coloca sérios obstáculos ao reconhecimento da legitimidade pedagógica da EF no currículo escolar e à valorização profissional dos docentes da área, nosso trabalho revela também que essa realidade não os torna vítimas. Foram raros os momentos em que eles se mostraram incomodados ou desmobilizados em função do déficit de legitimidade acadêmica da EF. Ao contrário, eles demonstraram ter a capacidade de ressignificar esse contexto profissional, pretensamente desigual, edificando práticas e discursos para e sobre a prática pedagógica em EF, suficientemente capaz de produzir um ambiente propício à legitimação da sua atuação profissional na escola. Tais práticas e discursos mostraram-se capazes de legitimá-los profissionalmente, porque estão articulados às demandas imediatas dos alunos, às necessidades colocadas pela vida social da escola e à missão institucional propalada pelo CET.

Para isso, eles se revelaram hábeis para intercambiar certos conteúdos educativos atrelados à história de enraizamento curricular da EF – seu pretenso caráter terapêutico; sua relação com o campo da saúde; seu reconhecimento público conquanto disciplina promotora de práticas educativas voltadas à formação do trabalhador liberal/burguês, por meio da educação do corpo, viabilizando a formatação de trabalhadores biologicamente fortes e moralmente disciplinados; sua vinculação com o universo do lazer – às necessidades e possibilidades pedagógicas colocadas por uma instituição de educação profissional, de nível médio e de tempo integral como o CET.

O que se pôde perceber, portanto, é que não há como separar o processo de construção dos saberes da base profissional desses docentes da escola como totalidade. O *efeito estabelecimento de ensino* se mostrou importante não apenas no processo de formação dos alunos, mas também no de formação dos professores. Os fatores endógenos que caracterizam o efeito estabelecimento no CET, onde se processam estilos particulares de organização pedagógica, modos de regulação sociais específicos e de mobilização de seus atores de utilizar recursos próprios, são significativos ao processo de constituição de identidade profissional desses docentes. Entre as características que constituem essa identidade profissional, chamou-nos a atenção o fato de os professores pesquisados possuírem uma visão bastante positiva do magistério em EF, diferentemente do que tem sido apontado por pesquisas desenvolvidas nesse campo.³

Assim, as reflexões contidas no nosso trabalho apontam para a consideração da escola como objeto de estudo, ao permitir outra “visibilidade” da dimensão formativa presente na diversidade dos contextos educacionais e nas situações de trabalho que neles emergem. Essa visão do estabelecimento de ensino (EE) como um contexto “globalmente formativo” para o conjunto dos seus habitantes abre a possibilidade de superar teoricamente a dissociação, tendencial, entre a educação das crianças e a educação dos adultos. Os processos de formação de adultos (professores) e crianças (alunos) aparecem referidos, no caso do estabelecimento de ensino, a um mesmo espaço organizacional, a um mesmo tempo (aprendizagens por interações recíprocas), aos mesmos princípios (CANÁRIO, 1996).

Atrelada a essa problemática, pudemos constatar certa incongruência entre o que a nossa pesquisa aponta e o que a teoria anuncia como características do que seja o *modus operandi* da atuação de docentes do ensino médio. Alguns estudos vêm apontando a existência de uma cultura docente particular desses profissionais, imputam a eles o desinteresse pelas questões “extramuros” da sala de aula e do campo disciplinar ao qual pertencem. Nossa pesquisa vem relativizar essa afirmação. Os professores de EF pesquisados, em que pese a eles trabalharem numa escola de nível médio, buscam outras referências para organizar sua intervenção pedagógica. Entre elas, podemos citar a trama temporal da vida escolar, o que eles entendem ser as demandas imediatas dos alunos no cotidiano de vida da instituição e o *apoio às atividades de ensino*. Buscam promover aprendizagens não formalizadas no currículo real, a saber: a integração entre os alunos, a cooperação e a produção de um sentimento de “corpo institucional” no interior da escola.

Essa sensibilidade demonstrada pelos professores de EF de pensar sua prática articulada à totalidade da escola pode ser atribuída, em parte, à especificidade pedagógica do objeto de ensino da EF e aos múltiplos sentidos e significados mobilizados pela escola, pelos alunos e pelos próprios professores de EF no cotidiano sociocultural da escola.

³ A visão negativa do magistério em EF está relacionada, invariavelmente, ao déficit acadêmico ostentado por essa disciplina no interior do currículo escolar.

Os conteúdos de ensino da EF (jogos, esporte, ginástica) e as representações pedagógicas decorrentes construídas ao redor dessa disciplina parecem ter a capacidade de projetar e ligar o ensino da EF e os seus professores na direção de proposições e problemas mais diretamente relacionados ao mundo cotidiano da escola, à sua cultura ou a uma escola que existe dentro de outra escola. Esta “outra escola”, entendida não como instituição que apenas transmite conhecimentos disciplinares, mas como meio de vida social. Tem-se aqui a compreensão de que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento formal ou erudito. Como lugar de vida imediata e não adiada, vivem-se momentos de dor, de sofrimento, de cansaço, de alegria, de violência, de descoberta e vivência da sexualidade, de controle do tempo e do espaço, de construção de grupos sociais, entre outras experiências genuinamente humanas. A EF no CET, por imprimir uma ação didática marcada pela transmissão de saberes ricos em vivências estéticas, coletivas, relacionais, conseguia se projetar no interior da instituição como disciplina talhada a intervir mais diretamente na cultura da escola. Nessa ordem, os professores de EF pesquisados eram reconhecidos pelos seus pares e se autorreconheciam como docentes que tinham como uma de suas funções pedagógicas específicas “apoiar as atividades de ensino”, facilitar a inserção dos alunos na vida escolar (os processos de socialização escolar) e na construção de um ambiente social mais harmonioso. No contato com o trabalho dos professores de EF, pudemos verificar que, em vários momentos, houve preocupação em organizar e adaptar as atividades de ensino de acordo com o tempo da vida escolar (o início do ano, tempo da inserção dos discentes à vida institucional; as vésperas das provas bimestrais e finais das demais disciplinas e a busca de tranquilização dos alunos; o final do ano e a preocupação com o estresse dos discentes). Apesar de reconhecermos os vieses das leituras da realidade escolar produzidas pelos nossos sujeitos de pesquisa, entendemos que os nossos sujeitos mostram possuir um saber fundamental ao exercício da docência: habilidade para pensar e agir ao nível do estabelecimento de ensino.

Sobre esse ponto, Perrenoud (2000) lembra que a noção de práticas sociais de referência (práticas profissionais, práticas de comunicação e de sociabilidade) permitiria às disciplinas como a EF, a educação artística e a educação das línguas denominar que aquilo a que elas se referem não é redutível aos *savoir savants*. Para o referido autor, todas as disciplinas podem contribuir para a formação geral dos estudantes, mas algumas são orientadas explicitamente para esse objetivo.

Ligadas a essa questão, as análises anunciadas em nosso estudo, de certa forma, relativizam conclusões de outras pesquisas que apontam que o caráter “maternal” ou afetivo do ensino estaria mais presente em escolas de ensino fundamental ou restrito ao universo de atuação docente feminina. Nossos dados revelaram que, em função do tipo de representação produzida na escola ao redor da EF, da especificidade do seu objeto de ensino e das condições ambientais nas quais o ensino se materializa, a *cultura do cuidado* não se apresenta em contraposição às dimensões da instrução. Ao contrário, ela é um componente importante no processo de elaboração das práticas de instrução dos professores. A noção de profissionalismo não aparece descolada dos aspectos afetivos do exercício da docência, mas colocada numa posição de relevo em relação aos aspectos técnicos. Mais do que isso, a *cultura do cuidado* surge como um componente positivo que harmoniza a identidade profissional desses docentes.

Dessa forma, as habilidades pedagógicas demonstradas pelos nossos professores e colocadas em prática ao enfrentamento dos desafios de seu trabalho não podem ser desvinculadas do conhecimento que eles têm da disciplina que ensinam na escola. Seus saberes pedagógicos têm íntima relação com tudo o que envolve esse contexto de ensino situado. Esses saberes são laborados na relação pedagógica que os professores estabelecem com o conteúdo de ensino e o que o ensino com e nesse componente curricular possibilita de medições com os alunos, a escola e a educação em geral. São saberes que se edificam em meio a esse contexto de ensino, mas que não se restringem aos conhecimentos disciplinares.

A nossa pesquisa mostrou a compreensão dos processos de constituição das diferentes culturas docentes deve levar em conta as dimensões constitutivas daquilo que chamamos de disciplina escolar: um conjunto de saberes, de posturas físicas e/ou intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas. Nesta linha, refletir sobre a ação docente no interior dos diferentes campos disciplinares é pensar, também, a potencia formativa contida na totalidade dos sentidos e significados produzidos pela lógica interna de cada disciplina escolar.

Essas considerações apontam para a necessidade de avançarmos ainda mais na produção de pesquisas sobre as fontes e a natureza dos saberes dos professores da educação básica em todos os seus níveis e modalidades. No transcorrer da nossa pesquisa, verificou-se na bibliografia no campo da formação de professores uma visão por demais generalista acerca do perfil dos saberes profissionais dos professores. Não obstante reconhecermos a existência de saberes comuns, já que todos pertencemos ao campo da educação e lidamos com a prática do ensino na escola, existe nesse complexo universo profissional uma gama diferenciada de profissionais, que não permite mais à pesquisa educacional tratá-los como se todos fossem do sexo feminino do ensino fundamental, militantes de uma escola de ensino regular, que lecionam disciplinas escolares advindas de conhecimentos acadêmico-científicos e que ensinam em condições ambientais semelhantes, ou seja, numa sala de aula organizada e padronizada de forma secular. Sustentados pelos dados deste trabalho, podemos dizer que ensinar Educação Física e Matemática, por exemplo, não é fazer a mesma coisa, ou melhor, não é objeto de igual consideração. As pesquisas sobre os saberes docentes precisam desfazer certa noção de equidade no campo da profissionalidade docente. Este, por sua vez, comporta uma dimensão social fundamental e se insere em relações sociais marcadas pela negociação com um tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, com suas exigências próprias, com suas finalidades situadas e com suas estratégias de controle e autonomia (LESSARD *et al.*, 2003).

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÁRIO, Rui. O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1998.

DEVALY, M. *Savoirs scolaires et didactique dès discipline: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.

DURAND, Marc. *L'enseignement em milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996.

GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, Clemont; DESBIENS, Jean-François; MARTINEAU, Stéphane. *Mots de passe pour mieux enseigner*. Quebec: Lês Presses de L'Université Laval, 2003.

GAUTHIER, Clemont; JEFFREY, Denis. *Enseigner et séduire*. Quebec: L s presses de L'Université Laval. 1993.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudan a: o trabalho e a cultura dos professores na idade p s-moderna*. Lisboa, 1994. [s.n.].

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant qu b cois 1960-1990*. Editions du CRP, Universit  de Sherbrooke. 2003.

PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto, 1995, p. 238.

PERRENOUD, P. L  role de la formation   l'enseignement dans la construcion des disciplines scolaires. *Revue Educacion e Francophonie*, v. XXVIII, n. 2, automne-hiver, 2000. *Revue Virtuelle*: Disponível em: <<http://www.acef.ca/revue>> . Acesso em: 30, março, 2000.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SHULMAN, L. L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educacional Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, Feb. 1986. p. 4-14.

SHULMAN, L. L. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTRICK, Merlin. C. (Dir.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan. 1986b. p. 3-36.

SHULMAN, L. L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, Feb. 1987. p. 1-22.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educa o*, n. 4, 1991.

TARDIF, M; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien. Experience, infractions humaines et dilemes professionnels*. Europe: DeBoeck, 1999.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. CANDAU, Vera (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. *Formation des maîtres e contextes sociaux*. Canadá: PUF, 1998.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, v. 21. n. 73. dez. 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.