

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAIS SABERES E QUAIS HABILIDADES? *

ANNA MARIA SALGUEIRO CALDEIRA

Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC – MINAS.
E-mail: annacald@hotmail.com

RESUMO

O texto aborda inicialmente quatro princípios orientadores da formação docente inicial e continuada. Esses princípios deveriam perpassar a formação de docentes de qualquer área de conhecimento, possibilitando condições para que os mesmos possam construir saberes e habilidades necessários à sua prática profissional. São eles: intencionalidade do trabalho docente; articulação teoria-prática no processo de formação; trabalho coletivo na escola; reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente. Em seguida, relata e analisa uma reunião de professores de uma escola municipal, em que se faz uma avaliação dos "Jogos de Integração", tendo como referência os princípios acima referidos. Para finalizar, a partir de uma concepção de saber docente cotidiano, apresenta um exemplo de processo de construção de saber docente, orientado pelos referidos princípios.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; educação física; saber docente.

* O título deste artigo corresponde à pergunta feita no "I Seminário do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Ciências do Esporte e Escola", promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Belo Horizonte, em março de 2001.

INTRODUÇÃO

Para abordarmos o tema proposto, parece fundamental nos referirmos primeiro ao contexto histórico em que vivemos na atualidade e no qual ocorrem profundas transformações nas práticas econômicas, políticas, sociais, culturais, entre outras. Tais transformações têm exigido a reestruturação da sociedade nos seus mais diferentes setores.

Esse processo amplo de mudanças, resultado do avanço cada vez mais rápido da ciência e da tecnologia, vem alterando a estrutura do sistema de produção e de contratação e, conseqüentemente, vem requerendo também novas exigências profissionais (novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Tal situação pressiona uma reconversão permanente de todas as profissões mostrando, então, a necessidade urgente da introdução de mudanças nos sistemas educacionais.

Diante desse quadro, podemos identificar, na sociedade capitalista atual, duas tendências que se contrapõem. A primeira, o neoliberalismo, vem ganhando terreno nos últimos anos, tornando-se hegemônica. O ideário neoliberal cultua o mercado, o individualismo e a competitividade, a desregulação e a flexibilidade do mercado de trabalho, o Estado Mínimo, a redução dos gastos públicos, a globalização produtiva e financeira e a primazia do econômico sobre o político. Além disso, tenta fazer com que prevaleça o pensamento único, ou seja, a demonstração da bondade e inevitabilidade da liberalização econômica e a eficácia do privado em relação ao público.

No que se refere à educação, a visão neoliberal

defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautem por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas. Daí a preocupação tanto com a proposição de um currículo nacional, ou, segundo o eufemismo preferido entre nós, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como com a criação de um sistema de avaliação do desempenho das escolas. Ambos são vistos como essenciais para o alcance de qualidade em educação (Moreira, 1997, p. 94).

A segunda tendência, posicionando-se criticamente em relação à ideologia neoliberal, questiona seu ideário centrado na absolutização do lucro e acredita na construção democrática da sociedade, do Estado e das instituições, entre elas a escola. Defende uma sociedade mais justa, humana e inclusiva, voltada para a superação das desigualdades sociais e para a promoção do desenvolvimento de seus membros. Entende que a educação

[...] não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à

sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la. Ela se preocupa com a qualidade da educação, na perspectiva de uma qualidade intelectual, cultural, social, ética e política, que não pode ser reduzida aos aspectos científicos e técnicos do processo pedagógico (Candau, 1999, p.40).

É essa segunda tendência a orientadora das reflexões sobre formação de professores que desenvolveremos a seguir.

As mudanças a que nos referimos anteriormente e a conseqüente implantação de novas reformas educacionais vêm provocando transformações significativas na escola e influenciando também no interior processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na sala de aula, chegando-se ao docente e obrigando-o a alterar profundamente o seu papel. Assim, torna-se necessário um grande esforço para (re)construir competência docente capaz de responder aos novos desafios. Que é ser docente na sociedade hoje? Quem é o professor que queremos formar? Serão docentes que responderão simplesmente às novas demandas do mercado social? Ou serão docentes capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para sua transformação? Serão docentes produtores de saber próprio ou reprodutores de saber alheio? Quais são esses novos saberes docentes que os professores devem possuir? Por que processos formativos eles serão capazes de construí-los?

Com efeito, é tendo o professor como ator central desse processo educativo que a formação docente deve ser pensada. E não pode ser pensada de modo fragmentado, mas como um processo e como tal não se inicia nem se esgota na formação inicial. Não se inicia porque, hoje, se começa a compreender que os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, adquiridos durante o período em que foram alunos. A influência desse período é enorme porque responde a experiências reiteradas que se adquirem de forma não-reflexiva, como algo natural, escapando, assim, à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo tanto à formação inicial como à continuada. Desse modo, a formação inicial é apenas uma parte desse processo que prossegue com a formação contínua que também não pode se limitar à atualização e à suplência. Por mais completa que seja a formação inicial, é por meio da prática docente reflexiva que o professor continua seu processo de formação na escola. Ao longo de sua trajetória, ele vai se formando mediante "ganhos da experiência e da reflexão e ainda a contingência de viver um novo contexto" (Cunha, 1996, p.6).

O processo de formação deve, portanto, ser entendido como um processo sempre inacabado, em constante movimento de reconversão e a escola, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional.

É a partir desse quadro de mudanças tão radicais e tão rápidas e de tantos questionamentos, que pretendemos responder à seguinte pergunta: "que saberes e que habilidades o professor de Educação Física deve construir?" Na verdade, para um professor que não trabalha com a área de conhecimento da Educação Física, como o nosso caso, é difícil dar resposta a essa pergunta. Mas acreditamos que possamos apontar pistas que contribuam para a construção de respostas a tais questões. Nesse sentido, abordaremos alguns princípios que consideramos fundamentais para a formação docente inicial e continuada e que independem da área específica de conhecimento do docente. Tais princípios devem perpassar a formação de professores de qualquer área de conhecimento, possibilitando, a nosso ver, as condições necessárias para que os docentes possam construir saberes e habilidades requeridos pela prática profissional. São eles: a intencionalidade do trabalho docente; a articulação teoria-prática no processo de formação; o trabalho coletivo na escola; o reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente.

PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A FORMAÇÃO DOCENTE

Focalizaremos, em primeiro lugar, o princípio da *intencionalidade do trabalho docente*.

É Marx quem nos ensina o caráter intencional que caracteriza o agir humano, quando compara aranhas e abelhas aos seres humanos e conclui que a característica distintiva entre elas não era a qualidade da construção, mas a capacidade de prever o resultado. Portanto, o que torna humano o homem é justamente sua capacidade de definir fins. O ser humano age em função de construir resultados. Pode agir aleatoriamente, fazendo as coisas sem saber com clareza aonde quer ir, ou de modo consciente. Agir de modo consciente significa estabelecer fins e alcançá-los por meio de uma ação intencional (Luckesi, 1995). Defendemos essa segunda alternativa para orientar a formação dos professores.

Ora, a profissão docente "é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*" (Nóvoa, 1991, p.122). No entanto, os cursos de formação, em geral, têm privilegiado os meios de ensino, ou seja, o "como fazer", deixando de lado a discussão mais relevante que responde à pergunta "para que ensinar". Melhor dizendo: não têm sido discutidas as questões relativas às finalidades político-sociais da educação e do ensino. Dessa forma há uma redução do papel do professor que se transforma em um técnico, em um mero executor de decisões tomadas por especialistas.

Sendo o ensino um processo intencional que provoca determinados resultados, movendo-se necessariamente no território incerto dos valores, das opções

éticas e políticas, é fundamental que os docentes reflitam e explicitem a intencionalidade de sua ação. Agir por intencionalidade significa que nossa ação é política e, portanto, comprometida com a construção de um determinado projeto de homem e de sociedade, não existindo ação humana neutra.

A formação docente inicial e contínua deve, portanto, ter presente esse princípio possibilitando aos professores a consciência da intencionalidade de seu trabalho e a responsabilidade na definição de sua direção. É importante que o professorado reflita sobre questões como: para que educamos? Que alunos queremos formar? Qual a função da escola? O que é ensinar? O que é aprender? O que é conhecimento? E, no nosso caso específico: qual é o papel da Educação Física na educação básica?

O segundo princípio a ser abordado refere-se à *articulação teoria e prática*. Como já mencionamos, a separação entre teoria e prática está presente em grande parte das propostas de formação inicial e continuada de professores. Quando se trata da formação inicial, critica-se a desvinculação entre os conteúdos da formação e a prática profissional na escola. De modo geral, a academia privilegia a teoria (conhecimento científico) em detrimento da prática (saber da experiência). Os programas de formação inicial costumam estar separados dos problemas reais que o professor deve enfrentar em seu trabalho cotidiano. Por exemplo: os alunos socialmente desfavorecidos e que, hoje, constituem a maioria dos alunos da escola pública são "desconhecidos" pelos docentes em formação. Assim, um dos desafios da formação inicial é trazer, para reflexão nos cursos de licenciatura, a realidade escolar.

A mesma crítica se aplica à formação continuada de professores. Muitas vezes, as propostas de formação são concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários, reproduzindo a formação inicial anterior. Mesmo considerando que grande parte da formação do professorado se dá na escola e esta pode constituir um espaço privilegiado de reflexão pedagógica, o que temos verificado em pesquisas sobre a prática docente (Macedo, 1998; Soares, 2000) é que os professores encontram dificuldades para refletir, com seus colegas, sua prática escolar. Dessa forma, muitas experiências pedagógicas, realizadas por eles, têm se perdido. Isso ocorre porque os professores, como profissionais práticos, não produzem saberes só com a prática. A teoria tem um importante papel nesse processo e, sem trabalho de reflexão (teórica), é impossível avançar a análise da prática.

Esse processo de reflexão deve partir da prática e buscar elementos teóricos que ajudem a compreendê-la. Como a realidade imediata de nossa prática cotidiana não é transparente, para compreendê-la é necessário penetrar no seu interior, em seus processos mais íntimos, em suas múltiplas relações, captando seus signifi-

cados ocultos. Como recomenda Gimeno Sacristán (1990, p. 6), "[...] não podemos limitar-nos à análise do observável, pois dessa forma estamos incapacitados para entender que se trata de um produto de interações complexas, apreciáveis só se analisam estratos ocultos em que se sustenta a realidade evidente".

Contudo, sem a contribuição da teoria é impossível realizar essa análise. E não nos basta a compreensão da prática. É preciso prosseguir a reflexão, buscando formas de nela intervir e transformá-la. A leitura dessa nova prática construída permite a construção de novas teorias, como nos explicam Carr e Kemmis (1988, p. 128): "Trata-se de que ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes e em uso, a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as maneiras em que a prática se experimenta e se entende".

Nesse sentido, vale lembrar que vários estudos têm confirmado a importância da reflexão coletiva da prática docente cotidiana na escola para o aperfeiçoamento dos docentes (Pérez Gomez, 1992; Caldeira, 1993). Também Zeichner (1993) reforça que a idéia de reflexão é duplamente importante pois implica uma ruptura com a visão técnico-racional do trabalho docente, além de afirmar a legitimidade dos saberes que os professores constroem.

Dessa forma, concebendo o saber docente como um processo, e não como algo estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar constantemente penetrando a prática e vice-versa. Somente por meio de uma reavaliação crítica da prática docente, realizada de forma contínua, coletiva e pelo intercâmbio constante de conhecimentos e práticas pode o professorado formar-se e aperfeiçoar-se no seu trabalho.

Assim sendo, é fundamental, incluir momentos de reflexão nos projetos de formação do professorado uma vez que a reflexão não se dá de maneira espontânea, nem exclusivamente com o referencial da própria prática. O referencial teórico é fundamental nesse processo. Daí a importância de garantir, na formação inicial, uma proposta curricular que permita ao futuro docente aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem, a analisar práticas escolares concretas. E, na formação em serviço, garantir um espaço/tempo para o docente aprender, coletivamente, a refletir sua prática cotidiana.

Abordaremos, a seguir, o terceiro princípio: *o trabalho coletivo na escola*.

No que se refere à relação do indivíduo com o outro, Terezinha Rios nos explica:

A idéia da relação, presente na vida humana, aponta-nos uma competência que, além de ser construída, é também *compartilhada*. Uma pessoa não pode ser humana sozinha (Berger, 1976, p. 108). Do mesmo modo, uma pessoa não pode ser competente sozinha. A quali-

cidade de seu trabalho não depende apenas dela – define-se na relação com os outros. As condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com as circunstâncias (1997, p. 79-80).

Sendo o ser humano um ser essencialmente social, sua identidade pessoal e profissional se constrói na interação com o outro. A complexidade do trabalho educativo exige a participação de vários profissionais para enfrentar os diferentes aspectos do trabalho institucional. Como consequência, a escola deveria superar a idéia do trabalho individual do docente e facilitar a construção de formas coletivas de trabalho.

O que predomina, no entanto, na prática dos professores na escola é o individualismo com que realizam sua tarefa docente. Vários estudos (Soares, 2000; Caldeira, 1998) coincidem em assinalar que este é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma cultura docente comum. Entre os fatores que explicam este comportamento encontra-se o modelo de organização do trabalho escolar centrado nas relações: professor – disciplina, professor – turma, professor – aluno. Tal modelo não estimula a discussão do coletivo de professores, nem a co-responsabilidade pelos resultados, obrigando o docente a enfrentar e encontrar sozinho a solução para os problemas que surgem em sua atividade.

O alto nível de individualismo é assumido pelos docentes, em certos casos, como uma expressão de autonomia profissional. A autonomia, entendida como isolamento e redução do âmbito profissional à sala de aula, é um aspecto importante da cultura docente que empobrece tanto suas possibilidades de desenvolvimento profissional como os resultados de aprendizagem dos alunos.

As reformas atuais tendem a estimular a autonomia das escolas mediante a construção coletiva do projeto educativo. Nesse sentido, a introdução do trabalho coletivo é uma condição necessária para a concretização desse projeto pois, articulando os diversos segmentos da comunidade escolar, sustenta a ação da escola em torno dessa construção. O projeto é o caminho que, traçado coletivamente, dá direção ao trabalho de todos os professores no espaço escolar. Ao mesmo tempo, ele é construído a partir das contribuições de cada um dos participantes, integradas pela reflexão conjunta.

O trabalho coletivo dos professores também é condição indispensável para que as atividades de sala de aula sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo de ensino-aprendizagem.

Mas o que é um trabalho coletivo? Trabalhar coletivamente significa organizar reuniões coletivas e sistemáticas para estudar, trocar experiências, refletir sobre

os problemas encontrados na prática cotidiana na sala de aula e na escola e tomar decisões em relação a esses aspectos. Cabe ao coletivo de professores questionar sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra. Cabe, também, ao professorado compartilhar saberes e experiências, trocar informações sobre os alunos, confrontar pontos de vista diferentes, refletir sobre os saberes por eles produzidos.

Finalmente, o trabalho coletivo exige compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Daí a importância de os professores aprenderem a trabalhar coletivamente tanto na formação inicial como na continuada.

Trataremos, agora do princípio do *reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente*.

As pesquisas sobre formação docente têm, nos últimos anos, salientado o peso da subjetividade do professor no seu processo de formação. Nesse sentido, têm proposto o estudo de histórias de vida, de trajetórias profissionais dos docentes, como forma de conceber o professor como ator e de captar a dimensão subjetiva de sua formação. É nessa direção que Tardif afirma o papel de sujeito do docente. Segundo o autor,

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais; é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (2000, p. 115).

É importante assumir uma concepção de formação que reconhece e valoriza a subjetividade do professor, sem desconsiderar que a constituição dessa subjetividade é condicionada socialmente, ou seja, está situada em um espaço social e em um tempo determinado, o que implica considerá-la como resultado da influência de aspectos mais amplos, como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Assim, faz-se necessário, no processo de formação, desvelar tais influências para que o professor construa a capacidade de exercer um controle consciente sobre suas próprias ações. Considerar a formação dessa forma significa também o reconhecimento de que os próprios indivíduos contribuem para a formação dos contextos.

Finalizando, é conveniente pontuar que, sem desconhecer a importância do domínio de uma área específica de conhecimento, a formação docente deve ter como pressupostos: o caráter político do trabalho docente, a articulação entre teoria e prática, o trabalho coletivo e a consciência do caráter subjetivo e social da docência.

Nosso objetivo neste tópico é analisar uma reunião de professores do 3º ciclo, que envolve uma questão com o professor de Educação Física. O episódio apresentado, extraído de uma pesquisa realizada numa escola municipal de Belo Horizonte¹, será analisado a partir dos quatro princípios que acabamos de examinar.

Tal reunião do 3º ciclo pretendia, entre outros objetivos, avaliar os "Jogos de Integração" realizados pela escola. Ocorrem divergências entre a professora de Português (Luzia) e o professor de Educação Física (Rodrigo), em torno de concepções e valores relativos à dimensão educativa dos referidos jogos.

Eis o episódio:

Na primeira reunião que aconteceu logo após os Jogos de Integração, um dos pontos da pauta foi a avaliação deste evento. Luzia foi a primeira a falar. Após uma avaliação dos pontos positivos do torneio, Luzia relatou um aspecto negativo dos jogos, no qual ela esteve envolvida pessoalmente. Segundo seu relato, o incidente aconteceu no sábado, durante os jogos finais. Luzia começou lembrando ao grupo que, de acordo com as normas, cabia ao padrinho de cada turma fazer as substituições de jogadores durante os jogos. Neste jogo de sábado, um dos alunos de seu time (time da turma da qual ela foi madrinha) estava jogando mal, fazendo brincadeiras em campo e, em decorrência disso, os adversários marcaram dois gols. Ela resolveu substituir o aluno, mas ele se recusou a sair de campo. Ela insistiu e o aluno a enfrentou: deitou-se no campo e disse que ninguém o tiraria dali. Diante da situação, Luzia recorreu a Rodrigo para ajudá-la, mas, segundo ela, o professor não lhe deu apoio; aconselhou-a a fazer um relatório sobre o caso. Luzia recorreu a outro professor que estava presente, mas ele também não a ajudou. Luzia expressou seu desagrado em relação à atitude do colega e disse que, naquele momento, ele deveria tê-la ajudado, pois se tratava de uma questão de indisciplina do aluno. No seu modo de entender, continuou Luzia, esses jogos são como a sala de aula: as normas devem ser cumpridas. Terminada a fala de Luzia, Rodrigo respondeu-lhe dizendo que ela sempre teve e terá todo seu apoio, mas que naquele momento ele não poderia intervir, por se tratar de um espaço no qual somente o árbitro tem autoridade para tomar decisões. Rodrigo disse ter mais de 20 anos de experiência como árbitro e que, de acordo com as regras das federações desportivas, nem mesmo o técnico pode intervir numa questão dessas – como Luzia fez, entrando em campo –, apenas o juiz. Ele falou ainda que o aluno terá uma punição que deverá ser sua suspensão das aulas, além de ter de se desculpar publicamente com Luzia. Luzia disse que já teve uma conversa com o aluno e com a turma também. A turma desaprovou a atitude do colega. Ela disse a Rodrigo que gostaria que ele tivesse agido como

1 Trata-se da dissertação de mestrado de Cláudia Caldeira Soares: *Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental*, apresentada em agosto de 2000, na Faculdade de Educação da UFMG.

colega naquele momento, que tivesse mostrado que eles (os professores) são uma equipe. Ela expressou que sentiu-se desamparada, sem apoio. *"Danem-se as regras"*, disse Luzia (ela se referia às regras das federações de desportos), *"eu queria que você me apoiasse naquele momento"*. Rodrigo reiterou seus argumentos e disse que o aluno seria punido. Luzia respondeu que seu apoio naquele momento seria mais importante do que a punição do menino (Soares, 2000, p. 167-168).

Em relação ao princípio de intencionalidade, notamos na conversa entre os professores a presença de concepções e valores contraditórios em relação aos Jogos de Integração: existem divergências entre os dois professores (Luzia e Rodrigo) quanto à intencionalidade dos referidos jogos. Quando a professora diz "esses jogos são como a sala de aula", ela explicita que o torneio tinha uma finalidade educativa e sua intervenção, no caso da indisciplina do aluno, era necessária pois aquele espaço aberto (quadra esportiva) corresponderia ao espaço da sala de aula e a situação de jogo corresponderia à situação de ensino, portanto, ambos deveriam ser submetidos às mesmas finalidades educativas. Já o professor lança mão de argumentos que se fundamentam nas regras de funcionamento das federações desportivas. Ele simplesmente faz valer essas regras para a situação escolar, esquecendo-se de que federações desportivas e escolas são instituições que têm intencionalidades diferentes. Portanto, sua atitude e argumentos não foram considerados procedentes pela professora.

Em relação ao reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente, é importante resgatar facetas da trajetória profissional do professor Rodrigo. Segundo Soares, o professor

formou-se pela UFMG em 1975 e, antes de conduir seu curso, começou a trabalhar na área de arbitragem, onde permaneceu até 1990, apitando jogos de vôlei, futebol de salão, basquete, *handball* e outros. Tendo adquirido a classificação de árbitro de nível nacional, Rodrigo participou de diferentes tipos de competições, tais como campeonatos brasileiros, torneios interestaduais, jogos estudantis e universitários. Teve também a oportunidade de realizar cursos nesta área de atuação (2000, p. 67).

Assim sendo, é muito provável que a experiência de Rodrigo como árbitro de federações desportivas tenha influenciado o seu trabalho como docente. Ainda que se possa supor que ele não tenha consciência da prevalência de sua experiência profissional como árbitro sobre seu papel de educador, o contraste entre sua intervenção nos Jogos de Integração e suas concepções pedagógicas revelam uma contradição. É o que podemos constatar nesta passagem:

Durante as discussões sobre o torneio, Rodrigo era enfático ao declarar que os jogos tinham como objetivo trabalhar a dimensão formativa dos alunos, incentivando o desenvol-

vimento de posturas de respeito mútuo e o trabalho coletivo. Em sua entrevista, ao falar sobre seu trabalho, ele diz [...] “Na verdade, eu não estou muito preocupado assim em formar atleta. Porque não tenho formação pra isso. Eu não sou técnico. Sou professor. É diferente. Ser técnico é formar atleta, ser professor é formar cidadão” (Soares, 2000, p. 169).

O professorado tem, segundo Jaén e Cabrera (1991), a possibilidade de analisar, interpretar e compreender a sociedade em seu conjunto, o papel da escola na sociedade além de analisar sua própria situação tanto na sociedade como na escola. Em consequência disso, poderá atuar crítica e conscientemente. Isso significa tentar entender sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, resultantes de sua história e, ao mesmo tempo, tentar reformulá-la, reconhecendo-a, como uma prática socialmente construída. É a partir de suas próprias experiências pessoais e profissionais que os docentes constroem suas práticas e saberes. Portanto, a prática só ganha significado quando examinada como parte do processo histórico e social que a engendrou e que a explica. De acordo com esse raciocínio faltou ao professor Rodrigo recuperar sua trajetória para se apropriar conscientemente dos processos vividos e entender quem é ele e por que é assim, pois o primeiro passo para modificar a prática é mudar a maneira de compreendê-la, como nos ensinam Carr e Kemmis (1988).

Em relação aos dois princípios – articulação entre teoria e prática e trabalho coletivo na escola –, verificamos que as divergências quanto à intencionalidade dos Jogos de Integração que deram origem ao conflito simplesmente não foram objeto de discussão e reflexão pelo coletivo de professores. Tal fato revela a dificuldade do grupo para refletir sobre as diferentes concepções que fundamentam o trabalho de cada professor individualmente e do grupo como um todo. A maioria dos professores não foi formada para refletir sobre a sua prática, o que pode ser comprovado pelo fato de os professores não submeterem à análise e discussão crítica a divergência de concepções que deu origem ao conflito. Esse fato pode ser entendido como resultado da implantação do modelo tecnocrático em educação que, abarcando uma série de medidas metodológicas, psicológicas, didáticas, organizativas etc., afastou o professorado da reflexão sobre os fins e os conteúdos do seu ensino (para que e o que ensinar), deixando-os com a exclusiva responsabilidade de definir os meios (como ensinar) (Cabrera & Jaén, 1991).

Contra-pondo-se a esse modelo, há os docentes reflexivos que examinam, de maneira constante, os fundamentos que subjazem ao que se toma como natural e correto e se perguntam constantemente por que fazem o que fazem na sala de aula (Zeichner, 1993).

Entretanto, para desenvolver um processo de reflexão da prática é preciso ter clareza quanto ao significado de nossa ação. Considerando que, de um modo

geral, as ações cotidianas têm seus efeitos obscurecidos, não reconhecer seu significado impede que as vejamos como atos políticos. Desse modo, é fundamental que o professorado tenha consciência do significado social e político de suas ações e responsabilidade por suas conseqüências. Isso implica a problematização tanto da tarefa de ensinar, quanto do contexto em que se realiza. Quando aceitamos como "dadas" muitas práticas que ocorrem na escola é porque não problematizamos essa realidade. Compreender a prática implica descobrir como nossas crenças, valores e experiências, que são resultados de construções históricas, são capazes de dar significados particulares aos acontecimentos que vivenciamos. Essa tarefa requer a contribuição da teoria. É por meio do movimento prática-teoria, nova prática-nova teoria, que construímos novas práticas e novos saberes. Não submetendo à análise suas práticas, os professores, durante a avaliação dos jogos, não tomaram consciência das contradições e debilidades de suas teorias.

O SABER DOCENTE COTIDIANO

Os docentes constroem saberes na sua prática cotidiana. Para Tardif e outros (1991), esses saberes são de quatro tipos: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais (compreendendo as Ciências da Educação e a Pedagogia) e saberes da experiência. Portanto, o saber docente cotidiano está constituído tanto pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência.

Já Gauthier e outros (1998) incluem, nesta listagem, o que eles chamam saber da "ação pedagógica", que "é o saber da experiência dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula" (p. 33).

Ainda segundo esses autores:

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem os fundamentos da identidade profissional do professor (p. 34).

Assim, os saberes docentes cotidianos a que nos referimos são aqueles construídos e apropriados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, resultantes de sua prática, reflexão e experimentação. Não se trata dos conhecimentos teóricos adquiridos em cursos de formação inicial ou continuada que se tentam aplicar à prática, mas aos saberes que se originam na prática, saberes esses que se integram a ela e a constituem e são por ela reavaliados.

Também não nos referimos ao saber concebido como resultado de um trabalho individual do professorado. O trabalho docente não se desenvolve de forma isolada no interior das escolas, mas resulta da interação com outros docentes, especialistas, estudantes e suas famílias. Portanto, o saber docente é aquele resultante de um processo coletivo de reflexão da prática ainda que articulado a partir do individual. É através desse processo de reflexão coletiva que os docentes desenvolvem a consciência crítica de sua prática cotidiana.

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE COTIDIANO: O GÊNERO COMO UM ELEMENTO DA DIVERSIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Para exemplificar a construção de um saber docente cotidiano na perspectiva acima explicitada, apresentaremos a experiência de Marina² sobre a construção de um saber relativo à variável gênero como variável da aprendizagem. O relato que segue foi extraído de um estudo etnográfico³ que teve, como principal foco, a prática docente dessa professora.

Levar em conta as diferenças entre meninos e meninas é uma preocupação que remonta a proposta da Escola Nova. Seu enfoque se baseava no fato de meninos e meninas se sentarem juntos para realizar as mesmas atividades sem violentar seus gostos. Em nenhum momento se pretendia questionar a influência social no sentido de manter a desigualdade e os diferentes papéis sociais. Era essa a proposta da escola em que Marina trabalhava.

O saber de Marina em relação ao gênero como uma variável da aprendizagem tem sua origem na leitura do livro "Rosa e Azul", quando, sensibilizada pelo tema, começou a interessar-se pelo assunto. Referindo-se a esta leitura, Marina diz: "em pouquíssimas folhas, dei-me conta de que havia muitas intervenções minhas e de minha escola que, como não eram refletidas, tendo em conta os elementos co-educativos, o que fazíamos era perpetuar os estereótipos e discriminar as meninas. Em minha prática educativa, porque não refleti sobre este assunto, estou reproduzindo os estereótipos sociais, quando, pessoalmente, procuro tê-los em conta. Pois, deveria me formar neste sentido".

Desde então, buscando avançar seus conhecimentos, reflexões e ações, participa de um seminário sobre gênero e integra uma equipe de estudo cujos objetivos são analisar a

2 Trata-se de uma professora de 5ª série do ensino fundamental, com vinte anos de experiência, inquieta, contestadora e muito reflexiva. Durante o desenvolvimento de minha pesquisa, encontrava-se entre os docentes de uma escola pública de ensino fundamental, comprometida com a inovação pedagógica e situada em um bairro popular da cidade de Barcelona (ES).

3 Refiro-me à minha tese de doutorado: *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico*, apresentada em novembro de 1993, na Universidade de Barcelona (ES) e, posteriormente, publicada em livro com o seguinte título: *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*.

realidade escolar do ponto de vista da co-educação e encontrar vias alternativas de atuação não discriminatórias por razão de sexo.

Daí, ela passa a ensaiar distintas formas de intervenção na sala de aula que permitem eliminar a presença da discriminação por sexo em sua prática. Uma delas se refere às atividades dos meninos e meninas no pátio da escola. Embora não existissem pautas explícitas no sentido da separação física de meninos e meninas, produzia-se um agrupamento por sexo na ocupação do pátio: os meninos ocupando o espaço central comum (jogam bola), enquanto as meninas brincavam (saltam elástico) nos espaços laterais e mais reduzidos. Sua intervenção consiste em permitir aos estudantes irem ao pátio mas sem levar a bola. Ainda que ela não tenha explicitado sua intenção, o resultado foi que os meninos e meninas começaram a brincar juntos e, pouco a pouco, foram tomando consciência dessa intenção. Sua ação, no entanto, não se restringindo à sua sala de aula, tem repercussões na escola, à medida que o professorado se sensibiliza e passa a refletir sobre o sentido da co-educação. Novos estudos, seminários e reflexões possibilitaram ao grupo de professores mudar a leitura que faziam da realidade: "Passamos a ver coisas que antes não víamos".

Depois de dois anos trabalhando esse tema em relação à aprendizagem, ao ritmo e às capacidades, o professorado tomou consciência de que o gênero é uma variável da diversidade e que deve ser levado em conta na aprendizagem de meninos e meninas.

Essa descoberta foi confirmada por Marina, quando identificou, em sua prática, diferenças em relação à aprendizagem de informática de meninos e meninas, conforme relato que segue:

"A situação começava com a entrada dos estudantes na sala de informática quando os meninos correm para chegar antes ao computador. Assim podiam pôr o computador para funcionar e começar a trabalhar na frente das meninas. Ao detectar essa situação, passei a definir quem devia trabalhar primeiro. Então, surge outro problema. É que estavam acostumados a fazer um trabalho livre com o computador, trabalho de construir seus próprios desenhos. Com mais ou menos dificuldade conseguiam todos ir avançando neste sentido. Mas logo tem outro momento em que é necessário estabelecer contato com o computador, a partir de sua linguagem. E foi quando percebi que os meninos tinham muitas dificuldades. Ao contrário, as meninas não. Para resolver esta situação, quando eu lhes dava um trabalho de modelo elas eram capazes de seguir exatamente igual. Ao contrário, eles, diante do modelo, saíam mal. Eles têm facilidade de manipular o computador, mas não de raciocinar seguindo um roteiro. Nesse momento, foi quando percebi que era necessário intervir nesta situação. Sempre tento romper esta situação estabelecida. Eu não posso intervir sobre sua capacidade intelectual mas posso facilitar as condições para que o estudante que tenha mais dificuldade disponha de mais tempo e atenção e o que tenha menos dificuldade também possa avançar".

Outro tema analisado pelo coletivo de professores foi o dos "*jogos olímpicos*" da escola. Tais jogos ocorrem todos os anos e sempre os recordes são masculinos. Todas as atividades de potência física, sempre ganhavam-nas os meninos. As meninas, que competiam com eles, quase nunca conseguiam recordes. À medida que os docentes avançaram a reflexão, chegaram à conclusão de que a igualdade não implicava dar as mesmas atividades para os meninos e meninas. Decidiram, então, intervir no processo e propuseram que houvesse

categoria masculina e categoria feminina. A participação das meninas aumentou muito e algumas conseguiram recordes, nunca obtidos quando competiam com os meninos. Essa situação propiciou, ao coletivo de docentes, novos elementos de análise da questão da co-educação, possibilitando uma ruptura com o conhecimento anterior e convertendo-se em ponto de partida para repensar o tema da diversidade. Como confirmou-se que uma variável da diversidade era "menino e menina" era necessário intervir, discriminando positivamente as meninas, para avançar rumo à co-educação. Ao considerar o gênero como uma variável da diversidade em relação a aprendizagem e ao intervir potencializando as meninas, Marina e seus companheiros da escola produziram um novo saber.

Concluindo, na construção desse saber estão presentes os quatro princípios referidos como fundamentais nas propostas de formação de professores, uma vez que possibilitam que os docentes tenham condições de construir saberes e habilidades necessários à sua profissão. Essa competência se revela através da capacidade de definir os fins que se pretende alcançar, da reflexão coletiva da prática cotidiana, sempre apoiada teoricamente e da consciência da dimensão subjetiva e da determinação social do trabalho docente.

The formative process of Physical Education Teachers: what knowledge and what skills?

ABSTRACT: The text takes into consideration four leading principles of the teachers formative process either basic (school years) or at work (professional practice). These principles should not only transcend the teacher's formative process of any area of scientific knowledge, but also to make easier for them the process of building the necessary skills, abilities and learning to their professional practice. They are: the intention of the teacher's work; the articulation of theory and practice during the formative process; the collective work in the school; the recognition of the subjective social character of teacher's work. As a way of making the proposal clear, a teacher's meeting is reported, in which a task named "Games of integration" had been evaluated, when the principles above mentioned were used as parameter. Finally, keeping in mind the principles just mentioned and from a conception of teacher's daily knowledge, one example, showing how the process takes place is presented.

KEY-WORDS: Teacher's formative process; physical education; teacher's knowledge.

(continua)

La formación de profesores de Educación Física: ¿qué saberes y qué habilidades?

RESUMEN: El texto aborda inicialmente cuatro principios orientadores de la formación docente inicial y continuada. Estos principios deberían orientar la formación de docentes de cualquier área de conocimiento, posibilitando condiciones para que los mismos puedan construir saberes y habilidades necesarios a su práctica profesional. Esos son: la intencionalidad del trabajo docente; la articulación teoría-práctica en el proceso de formación; el trabajo colectivo en la escuela; el reconocimiento del carácter subjetivo y social del trabajo docente. En seguida, relata y analiza una reunión de profesores de una escuela "municipal," en la cual se hace una evaluación de los "Juegos de Integración", tomando como referencia los principios arriba referidos. Para finalizar, a partir de una concepción de saber docente cotidiano, presenta un ejemplo del proceso de construcción de un saber docente, orientado por los referidos principios.

PALABRAS CLAVES: Formación de profesores; educación física; saber docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDEIRA, A. M. S. *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro, 1998.
- CANAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Matínez Roca, 1988.
- CUNHA, M. I. da. Modernidade, conhecimento e formação de professores. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 3-7, 1996.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona, 1990. (mimeo.) (apres. a Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE, Universidad de Barcelona).
- JAÉN, M. J.; CABRERA, B. Quem são e que fazem os docentes? sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.

- LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 102-119.
- MACEDO, M. do S. A. N. *A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita*. Dissertação (Mestrado) – FaE – UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, p. 93-107, 1997.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992, p. 398-429.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOARES, C. C. *Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) – FaE – UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 112-128, 2000.
- TARDIF, M. e outros. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 220, p. 44-49, dez. 1993.