

# **SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TEORIAS DO SABER DOCENTE**

WANDERSON FERREIRA ALVES\*

## **RESUMO**

O objetivo do presente texto é discutir as teorias que enfocam os saberes e o trabalho dos professores na educação brasileira, particularmente no campo pedagógico da Educação Física. A idéia central é analisar o que essas teorias trazem sobre os saberes dos professores, buscando compreender suas possíveis contribuições e limitações. A partir da discussão com a literatura, o texto aborda as tradições teóricas presentes no campo de estudos sobre os saberes docentes e analisa o modo como a formação do professor de Educação Física é concebida no contexto de diferentes momentos do pensamento pedagógico brasileiro. Ao finalizar, o texto aponta as potencialidades e os riscos das investigações que se debruçam sobre os saberes docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física – formação de professores – saber docente

---

## **INTRODUÇÃO**

**N**os países anglo-saxônicos os estudos sobre os saberes dos docentes representam uma tradição existente há algumas décadas e que ganha impulso a partir dos anos 80 com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério.<sup>1</sup> No Brasil, é no início da década de 1990 que, através do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os estudos sobre os saberes tácitos dos professores chegam até nós (LUDKE, 2001). Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de

---

\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador.

saberes. O objetivo do presente texto é discutir a chegada dessas teorias que enfocam os professores, seu trabalho e seus saberes na educação brasileira, particularmente problematizando o campo pedagógico da Educação Física.

A idéia central é analisar o que trazem essas teorias, quais suas possíveis contribuições e limitações. Nesse aspecto, o interesse aqui é evitar o equívoco de uma apropriação apressada e acrítica, por um lado, e de uma desconsideração sumária, por outro. O texto, a seguir, está assim organizado: no primeiro momento, apresento uma síntese dos estudos sobre os saberes da docência; no segundo momento, discuto o campo das idéias pedagógicas no Brasil, observando como a formação do professor de Educação Física foi pensada ao longo da história; no terceiro momento, comento sobre as potencialidades e os riscos que envolvem os estudos que enfocam os saberes dos professores.

## UM VASTO CAMPO DE PESQUISA

Os estudos sobre os saberes dos professores compõem amplo e diversificado campo que, em âmbito internacional, vem se constituindo há varias décadas. Trata-se de um campo que recebe contribuições das ciências humanas e sociais, como as abordagens provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da etnometodologia, da fenomenologia, entre outras (BORGES; TARDIF, 2001; GAUTHIER, 1999). Um bom panorama dessas pesquisas e de suas linhas de investigação pode ser visto em Borges (2003).

De acordo com Borges (2003), existem diversos tipos de estudos sobre os saberes do professor, alguns inclusive situados em mais de uma abordagem. Esses estudos incorporam perspectivas variadas que podem ser compreendidos em: pesquisas sobre o comportamento do professor; a cognição do professor; o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas; e, por fim, pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões. Vejamos isso com mais detalhes.

*As pesquisas sobre o comportamento do professor* correspondem à tradição behaviorista ou comportamentalista no ensino. Nela estão localizadas as pesquisas *processo-produto*, caracterizadas por buscar identificar o impacto da ação docente (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto), cujo intuito era compreender o

comportamento dos professores eficientes.<sup>2</sup> Borges (2003) comenta que muitas críticas foram feitas a essa abordagem, principalmente por ela não considerar os aspectos subjetivos das interações entre o professor e os alunos, bem como o contexto da sala de aula.

As *pesquisas sobre a cognição do professor* emergiram no quadro das críticas a abordagem *processo-produto*. São também oriundas da psicologia, mas diferenciam-se por centrar sua análise nos processos cognitivos dos professores. Essas pesquisas procuraram superar os problemas da abordagem comportamentalista procedendo a uma minuciosa análise do processo cognitivo posto em movimento pelo professor em suas ações e comportamentos no âmbito da sala de aula. O modelo de análise é o lógico matemático e os saberes são vistos como representacionais, configurando-se como um conjunto de informações, roteiros e esquemas de ação que produzem orientações para a prática do sujeito.<sup>3</sup>

As *pesquisas sobre o pensamento dos professores* são também conhecidas pela expressão inglesa *teachers' thinking*. Trata-se de abordagem bastante difundida e representativa dos desdobramentos da psicologia cognitiva, mas com contribuições de diversas correntes das ciências sociais, como a etnometodologia. Essas pesquisas compreendem estudos que se interessam pelas narrativas, pesquisas do tipo psicossocial, psicanalítica, sócio-crítica e sócio-construtivista, cujo foco central é o pensamento dos professores. Apoiada em Tochon, Borges (2003) comenta que essa abordagem constitui verdadeiro paradigma, sucedendo aos estudos do *processo-produto*, e que se preocupa com aquilo que os docentes conhecem e representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano escolar. Os estudos sobre o pensamento dos professores deixaram o âmbito descritivo e se consubstanciaram em ações práticas, enfim, trata-se de um paradigma que se tornou operatório.<sup>4</sup>

As *pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas*, por sua vez, foram constituídas a partir da abordagem da fenomenologia, do enfoque etnográfico e do interacionismo. Elas representam estudos que procuram investigar e evidenciar pensamentos, ações e interações dos sujeitos, mas o fazem a partir da tomada do contexto em que o sujeito está inserido através da lente histórico-social. O enfoque compreensivo ou fenomenológico não se reduz à cognição ou à razão, mas se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que

lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, crenças, emoções e representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional.<sup>5</sup> Um outro enfoque é o do interacionismo simbólico, da etnografia e da etnometodologia que, a partir de uma perspectiva sociológica, se deterá no modo como o saber docente é construído no processo de socialização profissional e, até mesmo, pré-profissional, em âmbitos como família, escola, universidade, e outros.

*As pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões* se constituem também em importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando um enriquecimento das abordagens anteriores. Trata-se de uma subdivisão da sociologia e da sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das quais retém que o saber profissional é aprendido pela experiência, no trabalho e no decorrer de um longo processo que é a socialização profissional.<sup>6</sup> A contribuição da sociologia das profissões permitiu o questionamento da adoção de modelos de formação espelhados em profissões já solidamente constituídas, a exemplo da medicina, como também favoreceu que o modelo estrutural-funcionalista de conhecimento profissional, fundado em saberes das disciplinas científicas e altamente especializado, fosse questionado em sua origem.

Tendo apresentado, mesmo que sucintamente, as linhas que configuram as teorias do saber docente, é preciso agora perguntar pelo contexto em que elas chegam a nosso país. Como a formação docente por aqui era pensada até os anos 80 e 90? Quais tradições no âmbito das idéias pedagógicas constituíram os nossos modos de ver e apreciar o trabalho e a formação dos professores? O recurso à história aqui pode ser interessante.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA, A FORMAÇÃO DOCENTE E AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL: BREVE DISCUSSÃO**

Baseado em estudos desenvolvidos por vários autores brasileiros (SAVIANI, 1997, 1999, 2001; XAVIER, 2002; RIBEIRO, 1986; ROMANELLI, 2002) é possível apontar, pelo menos, três importantes momentos no pensamento pedagógico em nosso país ao longo do século XX, a saber: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das

pedagogias críticas, com destaque para a concepção histórico-crítica. Ainda que resumidamente, apresento a seguir os traços centrais de cada uma delas, buscando localizar em seu interior o modo como a formação do professor de Educação Física era concebida.

## **A PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

É de um contexto marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas no início do século XX que emerge, no Brasil, o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Movimento encampado pela elite intelectual brasileira que propunha conduzir o país à modernização por meio da educação, o escolanovismo e, particularmente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representam um marco na redefinição da educação no Brasil e na construção da escola pública (XAVIER, 2002).

O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de idéias oriundas da Europa e dos Estados Unidos, portadores de uma concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor foi, no escolanovismo, deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e apoiada na ciência e no desenvolvimento psicobiológico dos educandos (XAVIER, 2002). Dentro desse contexto, situa-se a Educação Física.

Nesse contexto, em que o discurso científico adquire cada vez mais legitimidade, a Educação Física foi edificada sobre matriz fundada nas ciências biológicas e sob o signo da ordem e do disciplinamento corporal. Aqui é importante ressaltar que tanto os médicos como os militares pensavam a ginástica não em si mesma, mas a partir de um interesse pedagógico, embora o fizessem orientando-se pelas ciências biológicas (BRACHT, 1999). O campo da pedagogia nas décadas iniciais do século XX era bastante receptivo aos pressupostos da ciência e esta era permeada por uma fundamentação originada das ciências naturais, nomeadamente na biologia. Tomando como exemplo um importante documento do período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fica evidente a crença no progresso e na ciência que nutria muitos educadores da época. Acreditava-se que se podia “ser tão científico no es-

tudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” (AZEVEDO, 2002, p. 88).

Ora, é dentro desse contexto e a partir dessa fundamentação que se buscava uma educação que pudesse construir o homem integral. À Educação Física caberia educar os alunos no que se refere à moral e ao robustecimento dos corpos. Era essa sua contribuição e, desse modo, a formação do professor de Educação Física (ou de ginástica) vai organizar-se para atender ao tipo de intervenção que era requerida. As célebres palavras de Fernando de Azevedo, apoiado no médico francês Philippe Tissié, mostram muito bem o corpo de conhecimentos que o professor deveria dominar:

Deve ter os mesmos conhecimentos que o higienista, não bastando ser um pedagogo, mas sendo mister que seja um médico, não bastando que sua competência se estenda aos mais sólidos conhecimentos didáticos, mas importando vitalmente que a sua propedêutica abranja noções seguras de higiene e anátomo-fisiologia [...] porque em sua fórmula precisa [...] a educação física é higiene e higiene é medicina (AZEVEDO, apud SOARES, 2001, p.125).

É interessante notar que o conhecimento que o professor de Educação Física trabalha tem sua legitimidade conferida por profissionais de outras áreas, como os da medicina. Tal fato é, segundo Bracht (1999), explicado pela ausência do campo acadêmico da Educação Física e este vai começar a ser estruturado à medida que a formação profissional passa a ocorrer em nível superior.

## **A PEDAGOGIA TECNICISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Entre 1955 e 1961, o Brasil vive anos de significativo desenvolvimento econômico. A intervenção do Estado e o fluxo de capital internacional, proveniente da instalação de indústrias de bens de consumo duráveis e equipamentos, favoreciam esse crescimento. Contudo, o período também é marcado pela concentração do lucro e pela tensão entre uma política de caráter nacional-desenvolvimentista e um modelo econômico que contava com o investimento estrangeiro (RIBEIRO, 1986). A agudização da tensão aí gerada foi um dos fatores mais importantes para a ocorrência do Golpe de 64 e demarcou uma nova fase

no capitalismo brasileiro. Um capitalismo associado e subordinado ao grande capital.

O crescimento do parque industrial necessitava de mão-de-obra qualificada e existia uma demanda crescente da sociedade por mais escolarização. Nesse sentido a educação vai sendo enfocada e percebida como portadora de desajustes – altos índices de repetência, evasão, baixa oferta – ao passo que o discurso economicista obtém cada vez mais espaço. A educação precisava avançar para que não fosse um entrave ao suposto desenvolvimento do país. Contudo, o discurso que permeou o campo educativo do período, longe de conceber a educação como entrave, tratava a educação como fator de produção. Elemento fundamental para o desenvolvimento do país. Tal concepção correspondia a uma visão economicista do campo educacional e era oriunda do que ficou conhecido por *teoria do capital humano*. A referida teoria influenciou decisivamente os anos que se seguiram ao Golpe de 64 e deixou uma marca indelével na educação brasileira, ajustando o país às exigências do grande capital e delineando a política educacional. A Educação Física no contexto dos Governos Militares pode ser entendida a partir de uma perspectiva que se tornou símbolo do período: a idéia de desenvolvimento e segurança.

Em um período em que Brasil se associa – de modo subordinado – ao capital internacional e as grandes corporações chegam ao país, à Educação Física coube a função de cuidar do corpo do trabalhador, ou melhor, da força de trabalho. Não há nesse momento a concepção humanista das primeiras décadas do século e sim uma concepção instrumental, voltada para o atendimento das necessidades do mercado. Expressão maior disso, como mostrou Castellani Filho (1994), é o surgimento do discurso que aponta a importância das práticas de atividade física serem incentivadas pelas empresas, a fim de revigorar o trabalhador e aumentar sua rentabilidade. Ganha destaque cada vez mais a figura do esporte. Nesse contexto, o professor de Educação Física fica incumbido da melhoria da aptidão física e da pirâmide esportiva, pois, o esporte nos anos 60 e 70 ganha cada vez mais espaço e passa até a legitimar a Educação Física (BRACHT, 1999). Quando o esporte emprestava prestígio à Educação Física, o professor teve sua imagem confundida com a de um técnico. A ênfase nos meios de ensinar que caracterizam a pedagogia tecnicista cobrou forte efeito em sua formação, como também em sua prática pedagógica, agora esterilizada politicamente.

Na verdade, a questão pedagógica no âmbito da Educação Física brasileira sofreu um arrefecimento nos anos 70, ao passo que a instituição esportiva alcançava maior importância econômica e política. Teorizar a Educação Física era pensá-la em termos da biomecânica ou da fisiologia do exercício, enquanto o aspecto pedagógico era preocupação apenas dos que buscavam um método mais eficiente para ensinar determinada destreza (BRACHT, 1999).

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

O contexto em que emerge a pedagogia histórico-crítica é o de abertura política no Brasil sob os Governos Militares e de um eferescente movimento da sociedade civil. Focalizando particularmente a década de 1980, é possível perceber os avanços conseguidos: fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), criação da Central Única dos Trabalhadores (1983) e elaboração e promulgação da Constituição Federal (1988), entre outros.

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nos estudos do professor Dermeval Saviani que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983. Inspirando-se em Marx, Saviani faz uso do materialismo-histórico e da compreensão dialética da realidade para propor uma pedagogia que avance para além das teorias da reprodução e possa contribuir para o processo de transformação social. A pedagogia histórico-crítica faz clara opção em favor da classe trabalhadora e enfatiza o aprendizado do conhecimento sistematizado, pois, defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência (SAVIANI, 1997).

Outro ponto importante é que em oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo, Saviani traz uma pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes. Uma das tarefas docentes fundamentais é organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. Ao caracterizar a pedagogia histórico-crítica em seus aspectos centrais, siga, abordando sua repercussão na Educação Física e na formação do professor.



A Educação Física até a década de 1970 não encontra oposição à perspectiva conservadora que reveste suas práticas. A perspectiva da aptidão física, a esportivização e a concepção de neutralidade da prática pedagógica eram o ideário da época. Eram estes, em larga medida, os elementos balizadores da formação do professor. Contudo, a partir da década de 1980, como vários autores assinalam (BRACHT, 1992; COLETIVO, 1992; CASTELLANI FILHO, 1994), a Educação Física passa por movimentos renovadores e é nesse âmbito que se pode localizar a concepção conhecida por pedagogia crítico-superadora.

A pedagogia crítico-superadora representa a repercussão da pedagogia histórico-crítica no campo da Educação Física. Ela foi sistematizada por um Coletivo de Autores<sup>7</sup> e resultou inclusive na publicação de um livro em 1992, constituindo-se em uma importante contribuição para essa área do conhecimento no Brasil. Nessa perspectiva de Educação Física, o objetivo não é o estrito aprimoramento das capacidades físicas ou o rendimento esportivo, mas sim o de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade. Inspirada na pedagogia histórico-crítica, a pedagogia crítico-superadora incorporou alguns de seus pressupostos e, assim, a educação é nela compreendida como prática social com forte sentido político. Ademais, existe claro posicionamento de classe, em favor dos trabalhadores, compreendidos como privados, em consequência das relações sociais desiguais, do acesso ao conhecimento elaborado do qual a Educação Física participa.

Na perspectiva crítico-superadora, a formação do professor não pode mais ser confundida com a formação de um técnico. As questões mais amplas que perpassam o processo educativo, como a relação educação e sociedade, currículo, projeto político-pedagógico, passam a fazer parte de sua formação em congruência com as novas necessidades que uma proposta pedagógica crítica impõe.

Acredito ter deixado claro alguns dos principais aspectos que caracterizam a pedagogia histórico-crítica e o contexto em que esta emerge nos anos 80, bem como a filiação da pedagogia crítico-superadora na Educação Física a essa perspectiva. Agora, no entanto, é preciso perguntar sobre o legado de toda essa movimentação no campo pedagógico. Em que aspectos, fundamentalmente, elas contribuíram com a formação docente? Quais foram seus limites?

## ENTRE PERMANÊNCIAS, AVANÇOS E RECUOS

Obviamente os questionamentos realizados anteriormente não podem ser aqui, nos limites deste texto, respondidos a contento. Contudo, é possível, sem medo de cometer erro crasso, apontar que o ideal pedagógico delas decorrente marcou e marca a educação brasileira, e suas contribuições permitiram o desenvolvimento da perspectiva de formação profissional na área da educação e da Educação Física. Depois da pedagogia crítica no campo pedagógico de nosso país, é difícil pensar a formação do professor de Educação Física – mesmo que isso se expresse muito mais nas intenções dos cursos de formação, seja inicial ou contínua, do que na materialização das práticas – como um aprendizado instrumental de técnicas, uma formação fundada no biologicismo ou a constituição de um sujeito acrítico frente ao mundo do qual participa.

Entretanto, é preciso efetuar um balanço não somente dos avanços possibilitados pelas teorizações críticas, mas também de alguns de seus limites – refiro-me aos apresentados, pelo menos, naquele determinado momento histórico em torno dos anos 80, na pedagogia, e na Educação Física um pouco mais tarde, ao redor dos anos 90. A esse respeito, Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) trazem uma análise pertinente. Os referidos autores apontam que as discussões nesse período privilegiaram questões sociopolíticas amplas ao passo que aquilo que o professor pensava e acreditava era pouco valorizado, e sua prática vista apenas pelas negatividades que apresentava.

Na década de 1980, a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo as relações/determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica. [...] Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Llinares (1996), seriam muito pouco valorizadas e raramente problematizadas ou investigadas tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenha começado, neste período, a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Ao contrário, procuravam destacar, como diriam Ezpeleta & Rockwell (1986) e Geraldí (1993), a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas

suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998, p. 313-314).

Esse é um pouco do contexto em que os estudos sobre os saberes dos docentes chegam a nosso país no início dos anos 90, com o texto do canadense Maurice Tardif (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e as obras, por aqui já bastante conhecidas, do português António Nóvoa (1991, 1992). Entre as contribuições dessas teorias, sem dúvida, pelo exposto anteriormente na primeira parte deste texto, está o fornecimento de instrumentos teórico-metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho.

A questão é que cada vez mais ficou claro que formar o professor e pensar o trabalho docente não era, exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e métodos de ensino. Cada vez mais ficou claro que o professor ao agir em seu trabalho não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência. Os estudos que investigavam os saberes dos professores pareciam ajudar justamente no alargamento dessa compreensão.

### **DAS POSSIBILIDADES E DOS RISCOS: O PROFESSOR COMO SUJEITO OU COMO TRABALHADOR AINDA MAIS ALIENADO?**

No âmbito da Educação Física, vários estudos se aproximam das discussões sobre os saberes dos professores, como os trabalhos produzidos por Moreno (1997) e Borges (1998). No primeiro, a autora investigou professores da Educação Básica e Superior, como também alunos de graduação. Moreno (1997) evidenciou, entre outros aspectos, que a relação desenvolvida entre o esporte hegemônico e a Educação Física não pode ser subestimada, pois, repercute na própria identidade do professor. A passagem com algum êxito por uma modalidade esportiva parece ser o grande estímulo para o ingresso na pro-

fissão. Uma trajetória frequente entre os que buscaram ser professores de Educação Física.

No estudo produzido por Borges (1998), a autora investiga o processo de constituição profissional docente de dois professores de Educação Física nas redes pública e particular de Minas Gerais. Fica claro o quanto as experiências pré-profissionais cobram efeito na formação inicial e na prática pedagógica dos professores, às vezes com maior ou menor intensidade, inclinando-os para uma ação pedagógica orientada pelo desporto. As pesquisas de Moreno (1997) e Borges (1998) nos fornecem fortes evidências do quanto é precária a idéia de que a formação do professor está contida em quatro ou cinco anos de formação universitária. A formação passa, então, a ser vista como um *continuum* que percorre a vida pessoal e profissional do sujeito. Estudos como esses aqui comentados vêm emergindo já com alguma frequência no âmbito da Educação Física, como são exemplos o recente trabalho apresentado por Gariglio (2005) e o livro organizado por Borges e Desbiens (2005). Gravitando em torno de termos e conceitos como *professor-reflexivo*, *epistemologia da prática*, *saberes*, *competências* e outros, tais perspectivas procuram investir – em um esforço que é teórico, metodológico e político – no fortalecimento do professor e da profissão docente. Todavia é necessário atenção, pois esta não é uma caminhada isenta de contradições.

Diversos estudiosos, como Pimenta (2002) e Contreras (2002), têm alertado para o risco de abordagens a-teóricas, individualistas ou que descolem os professores do contexto social em que estão inseridos. Outros, a exemplo de Smyth (1992), apontam que muito embora não se deva construir um cenário determinista, as discussões sobre os saberes dos professores, a prática reflexiva, precisam ser compreendida no quadro das profundas transformações do capitalismo na atualidade. Existem ainda autores, como Palhano (1996), que sinalizam a possível existência de uma situação paradoxal: as teorias do saber docente investem no professor como sujeito, mas, contraditoriamente, é possível que tenhamos um professor ainda mais alienado. Mas, se os riscos são muitos, as potencialidades também.

Os estudos a respeito dos saberes dos professores e do processo de socialização docente<sup>8</sup> podem possibilitar a compreensão aprofundada de algumas das dimensões que cercam a profissão de ensinar. Isto envolve compreender o que fazem os professores, a partir de quais contextos, motivações e disposições, bem como iluminar os múltiplos processos de

constituição profissional e seu entrelaçamento com as dimensões pessoais e afetivas, entre outros aspectos que poderiam aqui ser arrolados. No entanto, como afirma Lüdke (2001), o espaço da socialização profissional dos docentes continua sendo algo pouco estudado. No campo específico da Educação Física essa carência parece ser ainda maior.

Sabemos pouco sobre a imersão dos alunos nos campos de estágio (Qual o peso disto na configuração da identidade profissional do futuro professor? Quais mecanismos são mais adequados para uma inserção mais rica no *métier*? Como são constituídos, na partilha do espaço de trabalho, os saberes e práticas na relação entre o professor experiente e o estagiário aprendiz na escola?). Sabemos pouco a respeito da socialização profissional nos diversos campos de atuação da Educação Física e, ademais, pouco sabemos sobre o processo de constituição profissional dos próprios professores universitários. Enfim, ao que parece, ainda temos muito que caminhar. Estudar o processo de socialização profissional e os saberes dos docentes é uma tentativa nessa direção.

---

**On the professional education of physical education teachers and the teacher knowledge theories**

**ABSTRACT**

The aim of this text is to discuss the theories that focus on teacher knowledge and teacher work in Brazilian education, especially in the pedagogical field of Physical Education. The main idea is to analyze what these theories bring to the issue of teacher knowledge in an attempt to understand their possible contributions and limitations. Starting from a discussion on the available literature, this text approaches the theoretical traditions which are present in the field of studies about teacher knowledge and analyzes the way by which teacher education for physical education teachers is conceived in the context of different moments in Brazilian pedagogical thinking. As a conclusion, this text points out the potentialities and the risks of the investigations on teacher knowledge.

**KEYWORDS:** physical education – teacher education – teacher knowledge

---

**Sobre la formación profesional de los profesores de educación física y las teorías del saber docente**

**RESUMEN**

El objetivo del presente texto es discutir las teorías que enfocan los saberes y el trabajo de los profesores en la educación brasileña, particularmente en el campo pedagógico de la Educación Física. La idea central es analizar lo que esas teorías traen sobre los saberes de los profesores, buscando comprender sus posibles contribuciones y limita-

ciones. A partir de la discusión con la literatura, el texto aborda las tradiciones teóricas presentes en el campo de estudios sobre los saberes docentes y analiza el modo como la formación del profesor de Educación Física es concebida en el contexto de diferentes momentos del pensamiento pedagógico brasileño. Al finalizar, el texto señala las potencialidades y los riesgos de las investigaciones que se inclinan sobre los saberes docentes.

**PALABRAS-CLAVE:** educación física – formación de profesores – saber docente

---

## NOTAS

- <sup>1</sup> O referido movimento de profissionalização possui, como algumas de suas características, a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o *status* profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência. Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo *Holmes Group*, um grupo formado por decanos das universidades americanas, e pelo *Carnegie Task Force on teaching as a profession*, grupo formado por autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente *Tomorrow's teachers* e *A Nation prepared: Teachers for 21st Century*, problematizam e apontam soluções para o avanço do ensino – o fortalecimento da profissão docente – e podem ser vistos como marcos e impulsionadores do movimento de profissionalização do magistério. Uma análise da gênese e uma crítica aos desdobramentos desse movimento de profissionalização podem ser vistas em Labaree (1992).
- <sup>2</sup> Segundo Gauthier (1999), esses estudos podem ser localizados ainda nos anos sessenta e, talvez, até mesmo, nos anos cinquenta do século passado. Um dos importantes autores dessa abordagem é o pesquisador norte-americano Nicholas Gage. O referido autor foi o organizador do primeiro *Handbook* da AERA (*American Educational Research Association*), trabalho este que reúne estudos que se alinham ao paradigma em questão. A esse respeito consultar Gage (1963).
- <sup>3</sup> De acordo com Borges (2003), Philippe Perrenoud é um dos autores que se apoiam na perspectiva cognitivista.
- <sup>4</sup> A autora faz referência aqui ao movimento de profissionalização do magistério e de reformas na formação do professor, com o surgimento

de conceitos e práticas formativas ligadas à concepção do professor-reflexivo, da pesquisa colaborativa, entre outras. Alguns dos autores ligados a esse movimento e que se aproximam das pesquisas sobre o pensamento do professor, guardadas as especificidades de cada um, são Shön (1992), Shulman (1987) e Zeichner (1983).

- <sup>5</sup> Entre os autores que integram essa perspectiva está o português António Nóvoa. Algumas de suas obras podem ser vistas em Nóvoa (1991, 1992).
- <sup>6</sup> Tardif (2002, 2005) e Demailly (1987) são alguns dos autores que utilizam as contribuições da sociologia do trabalho.
- <sup>7</sup> Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani, Valter Bracht, Celi Taffarel, Michele Ortega Escobar, Elizabeth Varjal.
- <sup>8</sup> A socialização profissional representa o processo interação e inserção do indivíduo aos saberes e práticas de um grupo profissional e de seu ofício. Um processo realizado a partir de um duplo movimento que é ao mesmo tempo biográfico e relacional, pois diz respeito à interação do indivíduo com o trabalho (DUBAR, 1992).

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n.74, p.11-26, abr. 2001.

BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. (Orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BORGES, C. M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais*. 2003. 210 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

COLETIVO de autores. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, n. 1, p.59-69, 1987.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, ano 23, v. 1, n. 4, p.505-529, outubro-décembre 1992.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. Saberes docentes um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GARIGLIO, J. A. A cultura docente de professores de Educação Física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ESEF/UFGRS, 2005.

GAGE, N. (Org.). *Handbook of research on teaching*. A project of American Educational Research Association. Chicago: Rand McNally, 1963.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí: Unijuí, 1999.

LABAREE, D. Power, knowledge, and rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, v. 62, n. 2, p.123-154, summer 1992.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n.74, p. 77-96, abr. 2001.



MORENO, A. Educação física: de que profissão e de que profissional se fala: ...com a palavra, professores e alunos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Conbrace, 1997. p. 872-878.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PALHANO, E. G. S. *O saber docente*: apontamentos para uma discussão. 1996. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História de Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FILHO, L. M. F. *Pesquisa em história da educação*. Belo Horizonte: Edições H.G., 1999.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, C. L. *Educação física*: raízes européias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, summer, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-133, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3, may-june1983. p.3-9.

Recebido: 31 de março de 2006

Aprovado: 5 de abril de 2006

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação Física da Universidade de São Paulo

Av. Universitária, 308

São Paulo – São Paulo

CEP 05508-900

E-mail: wandersonfalves@yahoo.com.br