

# A ANÁLISE DE PRÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR<sup>1</sup>

**Taynara Franco de Carvalho**

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil.

**Samuel de Souza Neto**

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil.

## Resumo

Discutir a análise de práticas é o objetivo deste ensaio. Procurou-se, por conseguinte, apresentar a possibilidade de utilização de um tipo de estratégia de análise de práticas no campo da Educação Física Escolar. Essa estratégia tem possibilitado a investigação dos saberes docentes, considerando a prática enquanto local de produção de saberes. Além disso, pode contribuir para o fortalecimento do trabalho do professor. Sendo assim, consideramos relevante que professores compreendam melhor as ações diárias junto aos alunos, bem como reconheçam que suas ações envolvem uma pluralidade de saberes. Por fim, apontamos que, embora o exercício de análise de práticas seja uma tarefa que demanda conhecimento e tempo, a sua importância é inegável tanto para o campo da atuação docente como um todo, quanto especificamente para a área da Educação Física Escolar.

**Palavras-chave:** Análise de Práticas. Saberes Docentes. Educação Física.

## THE ANALYSIS OF PRACTICES IN THE FIELD OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

### Abstract

The discussion of practice analysis is the purpose of this essay. It was tried to present some possibilities of using strategies of the analysis of the practices in the field of Physical School Education. These strategies have enabled the investigation of the teaching knowledge, considering the practice as a place of production of knowledge. In addition, they can contribute to the strengthening of teacher work. Therefore, we consider that it is relevant for teachers to better understand daily actions with students, as well as to recognize that their actions involve a plurality of knowledge. Finally, we point out that, although the practice of analyzing practices is a task that demands knowledge and time, its relevance is undeniable both for the field of teaching activity as a whole, and specifically for the field of Physical School Education.

**Keywords:** Practice Analysis. Teacher Knowledge. Physical Education.

## EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

### Resumen

La discusión sobre el análisis de prácticas es el objetivo de este ensayo. Se buscó presentar algunas posibilidades de utilización de estrategias del análisis de las prácticas en el campo de

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e apresenta relação com o projeto - "Por uma Pedagogia do Estágio Supervisionado" (CNPq).

la Educación Física Escolar. Estas estrategias han posibilitado la investigación de los saberes docentes, considerando la práctica como local de producción de saberes. Además, pueden contribuir al fortalecimiento del trabajo del profesor. Siendo así, consideramos que es relevante a los profesores comprender mejor las acciones diarias junto a los alumnos, así como reconocer que sus acciones involucran una pluralidad de saberes. Por último, señalamos que aun que el ejercicio de análisis de las prácticas es una tarea que demanda conocimiento y tiempo, su relevancia es innegable tanto para el campo de la actuación docente como un todo, como específicamente para el campo de la Educación Física Escolar.

**Palabras clave:** Análisis de Prácticas. Saberes Docentes. Educación Física.

## 1. Introdução

Este ensaio aborda a análise de práticas no campo da Educação Física, tomando como plano de fundo o movimento de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986). As ideias desse movimento apontam para a reflexão de que o ensino não é apenas uma atividade que se executa (atividade meramente técnica), mas sim uma prática que deve ser refletida, problematizada, objetiva, criticada (TARDIF, 2010). Nesse contexto, supõe-se que ensinar não é algo simples, e sim algo que implica uma base de conhecimentos próprios dos professores.

Em relação ao reconhecimento dessa base de conhecimentos, Gauthier et al. (1998, p.20) afirmam que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. É nessa perspectiva que podemos enfatizar a relação existente entre o saber docente e a profissão, evidenciando, então, a importância do reconhecimento de uma base de conhecimentos necessários à prática docente. Do contrário, como Gauthier et al. (1998) argumentam, surgem várias ideias que defendem, por exemplo, que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição, ou, ainda, que basta ter experiência e cultura.

Para os referidos autores, é necessário, logo, um “Ofício feito de saberes”, ou seja, considerar os saberes mobilizados pelo professor para responder às exigências específicas da situação concreta de ensino. Portanto, a legitimação de uma base de conhecimentos, juntamente com a concretização de outras metas do movimento de profissionalização (por exemplo, participação dos próprios profissionais na formação de seus futuros colegas de trabalho; modelo de formação ancorada na prática, etc.) poderão garantir o *status* de profissão ao ofício docente.

Com isso, verificamos que estamos ainda em meio a um processo no qual muitas mudanças são necessárias. E, nesse contexto, podemos nos questionar: Como poderíamos validar uma base de conhecimentos? Quais saberes devem formar essa base de conhecimentos?

Em meio a esse quadro, acreditamos que os mecanismos de análise de práticas podem auxiliar na resposta a tais questionamentos, pois propõem que o professor reflita de forma sistematizada sobre a sua prática. A ideia é que tal exercício permita vir à tona os saberes mobilizados na prática pedagógica, juntamente com a fundamentação do saber experiencial dos professores. Gauthier et al. (1998) vão denominar de saberes da ação pedagógica essa fundamentação das experiências em sala de aula.

Assim sendo, a prática docente ganha destaque e, ao invés de ser considerada apenas como um local de aplicação do conhecimento teórico, passa a ser reconhecida como *locus* de mobilização, construção e ressignificação de saberes (TARDIF, 2010). Diante disso, a lógica que impera é a racionalidade prática (SCHÖN, 2000), em que a análise de práticas surge como uma relevante estratégia.

Para Altet (2001), na análise de práticas, os participantes protagonizam seus próprios processos formativos, realizando a atividade reflexiva sobre suas ações no trabalho, o que acaba auxiliando na compreensão da própria prática.

No âmbito internacional, a análise das práticas é bastante empregada na formação de professores, mas, em âmbito nacional, ainda não apresenta grande inserção e, quando vamos para o campo específico da Educação Física, também constatamos pouca atenção dada às formas de implementar estratégias relacionadas à análise das práticas nos contextos formativos (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017). Portanto, neste ensaio, objetivamos compreender e analisar a possibilidade de utilização de uma estratégia de análise de práticas no campo da Educação Física Escolar, bem como a identificação dos saberes mobilizados na prática pedagógica a partir da experiência de uma professora.

### 1.1 Os Saberes Docentes

Nos últimos anos, alguns pesquisadores e estudiosos têm investigado a formação de professores, principalmente sobre as questões dos saberes docentes, tentando compreender quais saberes estão presentes na prática pedagógica (TARDIF, 2010; PIMENTA, 2000; SHULMAN, 1987; GAUTHIER et al., 1998). Na literatura, encontramos exemplos de tipologias e classificações a esse respeito, sobre as quais Borges (2001, p. 60) apresenta a seguinte observação:

A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores.

Zibetti e Souza (2007, p. 249), por sua vez, apontam que enfoques sobre os saberes docentes:

[...] têm sustentado as pesquisas mais recentes nessa área, coincidem no sentido de reconhecimento, que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante a formação, mas que, ao atuar em sala de aula, os professores produzem saberes.

Porém, a periodização das pesquisas sobre o ensino indica que as primeiras investigações nos Estados Unidos tentavam identificar o bom professor, mas não o reconheciam como produtor de saberes, ou seja, essa ideia é algo recente.

No Brasil, a temática dos saberes docentes surgiu com a publicação de um texto de Tardif, Lessard e Lahire (1991) e se reforçou, posteriormente, com os textos de Gauthier et al. (1998) – antecedidos por Shulman (1986) –, em que se procura discutir mais sobre esses saberes, conhecimentos, habilidades, competências e valores mobilizados pelos professores. Portanto, cabe destacar que, no presente ensaio, o recorte será feito no âmbito do trabalho de Tardif (2010), tomando como referência a definição que o autor traz de saber: “doravante, chamaremos de ‘saber’ unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (p. 199). Além disso, o autor considera o “saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Nessa perspectiva, os saberes dos professores são provenientes de diversas fontes e, provavelmente, de naturezas diferentes. O autor, ainda, defende o estudo da natureza dos saberes docentes como fundamento de uma “epistemologia da prática profissional”, que corresponde ao “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu

espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2010, p. 255, grifo do autor).

Em meio a esse contexto, Tardif (2010), baseado na origem social dos saberes e na sua integração ao magistério, em que a experiência cotidiana tem papel primordial na mobilização dos saberes, os classifica em:

- Da Formação Profissional: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) (p. 36).

- Disciplinares: referentes aos diversos campos de conhecimentos e integrados à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade (p. 38).

- Curriculares: correspondem à organização e seleção dos conteúdos, determinando então os objetivos e métodos dos programas escolares, os quais, por sua vez, os professores devem saber aplicar (p. 38).

- Experienciais: brotam da experiência e são por ela validados, de modo que são incorporados individualmente e se refletem nas habilidades dos professores para realizar o trabalho docente (p. 39).

Em outro texto, Tardif (2000) traz outra diferenciação dos saberes docentes, dividindo-os em duas grandes categorias. De um lado, os **conhecimentos universitários**, que são compostos por: saberes disciplinares (conteúdo); saberes curriculares (programa de ensino) e saberes da formação profissional (relacionados às ciências da educação e à ideologia educacional). E, de outro, os **saberes profissionais** (temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; humanos), podendo ser encontrados tanto nos saberes da tradição pedagógica (processo de escolarização) quanto nos saberes experienciais (do exercício profissional), bem como nos saberes da ação pedagógica (rotinas e esquemas de aula que passam a ser fundamentados, testados e tornados públicos). Contudo, o problema que se apresenta é como analisar essa mobilização de saberes em situações de prática.

## 1.2 A Análise de Práticas

A análise de práticas ganhou uma significativa visibilidade a partir do movimento de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), pois este propõe a formalização de uma base de conhecimentos necessários à prática pedagógica e, portanto, a prática docente não pode ser vista como um simples local de aplicação de conhecimentos técnicos e instrumentais, mas sim como um local de produção e reflexão.

Assim, reconhecemos que o modelo atual de formação docente também precisa ser revisito, pois a lógica convencional dos currículos universitários tem provocado essa dicotomia entre teoria e prática, sendo que a última é colocada no final do curso, geralmente como estágio, dificultando a ação de tomá-la como ponto de partida da teoria.

Nessa lógica, “a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas” (CUNHA, 2010, p. 137). Para a autora, essa dicotomia de teoria e prática provoca também o distanciamento entre universidade e escola, pois “à universidade se atribuiu a condição da formação teórica e a escola foi somente vista como espaço de aplicação prática” (p. 140).

A crítica a essa visão tem sido intensificada nos últimos anos entre diferentes autores, como Tardif (2010), que aponta para a importância do reconhecimento da prática como *locus* de mobilização, construção e ressignificação de saberes. O autor defende uma “epistemologia da prática profissional” (p. 246), que consiste no estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho, para desempenhar todas as suas tarefas. Portanto, considera-se a escola como um importante espaço de formação e se atribui à experiência um lugar central na formação do professor.

Surge, assim, a possibilidade de uma formação baseada nos saberes específicos do ofício. Logo, reconhecemos que os professores possuem um saber específico que deve ser valorizado, racionalizado e sistematizado. Nesse contexto, baseada em Fablet (2004), Cyrino (2016) aponta que a análise de práticas tem como finalidade a profissionalização dos práticos pela formação inicial e continuada.

Em sua tese, Cyrino (2016) traz a definição de análise de práticas com base em Altet (2000, p. 33), a saber: “é, em formação profissional, uma distanciação do agir e um retorno reflexivo sobre os atos profissionais por uma pessoa em questionamento”. De modo que a análise de práticas consiste em tomar um distanciamento da ação e tentar olhar para os atos executados como se fosse com um “novo olhar”, um olhar reflexivo.

A análise de práticas:

é utilizada principalmente em países francófonos, na formação profissional de diversas áreas do conhecimento como uma possibilidade para formandos ou trabalhadores em situação de formação em serviço, analisarem situações de trabalho, ou sua própria atividade tendo os dispositivos de formação como ferramentas (CYRINO, 2016, p. 82).

Averiguamos que a análise de práticas contribui para uma tomada de consciência dos atos realizados na ação (PERRENOUD, 2001 apud CYRINO, 2016), bem como permite:

um espaço de verbalização dessas práticas espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores [...]. A análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, pelo trabalho de troca coletiva, apreender suas tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional (WITTORSKI, 2014, p. 906).

Desse modo, é possível dizer que a análise de práticas auxilia os professores a se distanciarem e a refletirem sobre a sua própria prática, possibilitando a mudança em futuras práticas. Cabe ressaltar que esse exercício de análise não é algo simples e fácil, pois demanda tempo e escolha de dispositivos para que ela seja realizada de forma sistematizada. Dessa maneira, no próximo tópico, apresentar-se-á um exemplo de análise de práticas de uma professora.

## 2. A Análise De Práticas No Campo Da Educação Física Escolar

### 2.1 Fundamentação da análise de práticas: o processo reflexivo

A análise de práticas prevê uma tomada de consciências dos atos, e isso ocorre principalmente através de uma reflexão sistematizada. Assim, ao falarmos da reflexão sobre a prática, não podemos deixar de citar Schön (1992, 2000), que apresenta três noções para o processo reflexivo.

A primeira, o *conhecimento na ação*, diz respeito ao conhecimento do saber-fazer. Schön (2000) aponta que não somos capazes de explicitar verbalmente esse conhecimento. Em seguida, temos a *reflexão na ação*, que acontece no transcorrer da ação, em que o professor vai se adaptando de acordo com as exigências da ação, que o levam a improvisar. Por fim, a *reflexão sobre a ação* é um processo posterior, quando o professor toma consciência do que aconteceu e procura entender suas atitudes, e, a partir disso, desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar e de agir. Levando em consideração tais dimensões, a prática surge como um espaço privilegiado para o professor refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ORTIZ, 2003).



A respeito da reflexão, Smyth (1992) defende uma reflexão crítica, afirmando que a reflexão não pode se situar apenas nos aspectos de nível micro do processo de ensino/aprendizagem e dos conteúdos, mas deve atingir, também, um nível macro de reflexão sobre as questões éticas, pessoais e políticas. Para isso, o autor propõe quatro formas de ação: *descrever* (o professor descreve seu plano de aula); *informar* (o professor busca identificar os princípios que embasam as suas ações); *confrontar* (é o momento de buscar as causas do por que se ensina do modo como se ensina); e *reconstruir* (verificar o que é possível fazer de diferente na prática).

No presente trabalho, apresentamos um exemplo de análise de práticas baseado nas quatro formas de ação de Smyth (1992). A vivência foi no campo da Educação Física Escolar, especificadamente com a Educação Infantil. As etapas utilizadas para o desenvolvimento dessa atividade serão apresentadas no próximo item.

## 2.2 A atividade de análise de práticas: como fazer?

Neste tópico e no que se segue, farei a apresentação desse exercício, utilizando a 1ª pessoa do singular para evidenciar como foi o “meu” exercício de análise de práticas. Brevemente, apresento-me: meu nome é Taynara, sou formada em Educação Física. Ao terminar a graduação, ingressei em um cargo público como professora de Educação Física (2015). Atualmente, faço mestrado no Programa Ciências da Motricidade, e na escola trabalho com a Educação Infantil.

A escolha da aula para ser analisada se deu de forma aleatória, assim, consultando o meu caderno de planejamento, escolhi uma aula para fazer o exercício. Gostaria de destacar que esse caderno contém os planos de aulas e algumas anotações feitas ao final de cada uma delas. Considero que, de uma forma ainda indireta, procuro fazer uma análise sobre como foi o desenvolvimento da aula, o que deu certo, o que não deu, como os alunos participaram, enfim, tento olhar com um pouco de atenção para os meus atos e os dos alunos. Nessa direção, adotei a proposta de Smyth (1992), tal como poderá ser visto a seguir, na análise de uma aula.

### A) *Descrever: O que faço?*

A aula selecionada foi a do Infantil – quatro anos, em que o objetivo da aula foi trabalhar as habilidades de locomoção (rastejar) e orientação espacial. A duração foi de 50 minutos. Dividi a aula em três momentos: a) Parte inicial: exercícios de alongamento e deslocamentos, imitando animais; b) Parte principal: brincadeira de corda “abaixa-abaixa” e “aumenta-aumenta”; c) Parte final: circuito motor com túnel, corda e cones. Nessa aula, observei que os alunos apresentaram dificuldades para formar a roda sem ter uma referência no chão; como a sala era volumosa e as atividades demoraram a acontecer, pois era um aluno de cada vez, eles ficaram muito ociosos e acabaram se dispersando da aula.

### B) *Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?*

A organização em Parte inicial – Parte principal – Parte final, acredito que vem da teoria do treinamento, que indica que é preciso aquecer primeiro os músculos, depois dar uma intensidade maior de exercícios e no final reduzir a intensidade (volta à calma). Já o modelo para escrita da aula (objetivos, duração etc.) vem do modelo que aprendi durante a graduação na disciplina de estágio supervisionado. O objetivo da aula e as atividades foram escolhidos de acordo com a proposta das habilidades básicas que devem ser desenvolvidas com as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Por fim, considero que as atividades diversificadas vêm da ideia de que é preciso ampliar o repertório motor dos alunos.

*C) Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?*

Acredito que muito da forma de selecionar e organizar os conteúdos vem das disciplinas da graduação: estágio supervisionado e Educação Física Escolar – Educação Infantil, e isso inclui tanto as discussões quanto a parte prática das disciplinas. A proposta de diversificar as atividades e trabalhar pouco tempo em cada atividade vem da experiência de outras aulas, em que percebo que os alunos “enjoam” fácil das atividades e já querem fazer outras coisas. Com receio de os alunos se machucarem, optei por fazer a atividade mais pausadamente (um de cada vez), para não haver “aglomerações”.

*D) Reconstruir: Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?*

Os alunos realizaram bem as atividades propostas, mas ficaram muito ociosos, porque tinham de ficar muito tempo sem fazer nada, aguardando a sua vez. Penso que poderia ter usado outras estratégias, como organizar o espaço para mobilizar ao mesmo tempo mais alunos, ou então colocar uma atividade, um brinquedo para eles enquanto aguardavam sua vez. Refletindo sobre a questão de organização espacial, os alunos apresentaram dificuldades nessa habilidade, portanto, preciso trabalhar mais isso com os eles e começar direcionando-os com delimitações no espaço, até que aprendam conforme foi mencionado, por exemplo, a organizar-se em roda.

### 2.3 A análise de práticas como estratégia para o desenvolvimento dos saberes docentes

Uma vez apresentado o quadro de uma aula, pergunta-se: o que se pode fazer com a análise de práticas em relação à mobilização de saberes?

A partir dos questionamentos propostos por Smyth (1992) – o que significa isto?; como me tornei assim?; etc. –, é possível ter um olhar mais atento sobre as ações executadas, pois o professor passa a “olhar para si”, a questionar-se e a buscar o que fundamenta a sua prática. Para Tardif (2010, p. 200), o saber dos professores possui uma racionalidade e o melhor método para ter acesso a essa racionalidade é “questioná-lo (ou questionar-se) sobre o porquê, isto é, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso ou de sua ação”.

A partir desse exercício realizado tanto em nível individual, para a melhora da prática do professor, quanto em nível coletivo de modo a podermos melhorar essa prática juntos, a identificação dos saberes, nos quais os professores se baseiam em sua prática pedagógica, pode-se revelar como uma base de conhecimentos específicos da profissão.

Em relação a esse último item, no exercício realizado e descrito anteriormente, foi possível identificar a mobilização de diferentes saberes. Por exemplo, no reconhecimento de que a organização da aula segue a proposta da teoria do treinamento, verificamos a mobilização de um saber mais ligado a conceito, disciplina, ou seja, saber disciplinar. Já em relação à escolha dos conteúdos e objetivos, o saber que fica mais evidente é o saber curricular, ao ser levada em consideração a proposta de habilidades básicas para o desenvolvimento infantil. O saber experiencial aparece no trecho da proposta de diversificar as atividades e trabalhar pouco tempo cada uma delas, pois fica claro que as experiências de outras aulas têm influência direta sobre o modo de organizar as atividades e dispor os alunos.

Corroborando as ideias de Tardif (2010), verificamos que “os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos” (p. 14) em três sentidos. No primeiro, por serem provenientes de diversas fontes, um professor em seu trabalho se serve de sua história de vida; dos saberes da tradição pedagógica; dos conhecimentos adquiridos na universidade; dos conhecimentos da formação profissional; dos conhecimentos curriculares; e se baseia também

em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho. Sobre essas diversas fontes de aquisição dos saberes, Tardif (2010) apresenta um quadro dos saberes dos professores, tentando dar conta do pluralismo do saber profissional, como poderá ser visto a seguir.

**Quadro 1** – Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato.	A história de vida e a socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	A formação e a socialização pré-profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	A formação e a socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	A utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.	A prática do trabalho e a socialização profissional.

Fonte: Tardif (2010).

O segundo sentido, conforme Tardif (2010), se evidencia porque os saberes não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade do contexto (personalizados e situados). Por fim, os saberes são plurais e heterogêneos “porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão” (TARDIF, 2000, p. 15).

Apesar de constatar essa pluralidade dos saberes, gostaríamos de destacar a questão da experiência, mas deixando clara a distinção entre a experiência do trabalho docente (saber experiencial) e a experiência enquanto aluno (saber da tradição pedagógica). Afinal:

os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática (TARDIF, 2010, p. 68).

Nessa perspectiva, averiguamos que muitas das ações que foram apontadas no exercício de análise de práticas devem-se a essa socialização primária<sup>2</sup>, pois o professor muitas vezes acredita que seus alunos são como ele foi enquanto aluno (exemplo: sempre gostou de estudar, cumpria com todas as tarefas, obedecia ao professor). Assim, acreditamos que ocorre uma projeção desses aspectos, que são de caráter pessoal do professor, sobre os seus alunos, na esperança de que eles sejam iguais ao que o professor foi enquanto aluno. O que sabemos que não é possível, pois todos os alunos têm suas individualidades e estão inseridos em contextos diferentes. Não há como negar que essas experiências influenciam na tomada de decisão do professor, mas elas precisam ser ressignificadas durante a formação. Caso contrário, o professor vai ensinar da mesma forma que lhe foi ensinado enquanto aluno.

<sup>2</sup> Diz respeito ao processo de escolarização na Educação Básica



Por fim, como o exemplo apresentado no artigo é de uma professora que se encontra em início de carreira, gostaríamos de comentar sobre tal período, pois confirmamos que, enquanto professor iniciante, esse é realmente um momento marcante da trajetória profissional, oscilando entre a tentativa e erro e a adaptação ao contexto escolar. Esse início de carreira representa uma “fase crítica em relação as experiências anteriores e os reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (TARDIF, 2010, p. 82) e do “choque com a realidade”. Não é possível negar que esse período é crítico, pois representa a transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. Entretanto, dependendo do contexto em que esse professor é inserido, tal impacto pode ser amenizado.

Cochran-Smith (2012) aponta como possível solução para este quadro a criação de comunidades de aprendizagem entre os professores e a desprivatização das práticas, pois incentivariam os professores a trabalharem juntos, possibilitando um melhor acolhimento do professor iniciante por parte do professor experiente. Nessa perspectiva, a autora defende também uma colaboração e um compartilhamento de práticas entre os professores. Diante do exposto, consideramos que essa troca coletiva entre os professores pode auxiliar na constituição de uma base de conhecimentos específicos da profissão.

### 3. Considerações Finais

Na análise de práticas, a atividade reflexiva possibilita a identificação dos princípios que orientam a prática docente, e isso auxilia no desenvolvimento de outras práticas de retorno à situação profissional (WITORSKI, 2014). Sendo assim, o objetivo deste ensaio foi compreender e analisar a possibilidade de utilização de um tipo de estratégia de análise de práticas no campo da Educação Física Escolar.

Com os dados do trabalho de análise apresentado, notamos que é importante a utilização de um dispositivo (esquema/roteiro) para a sistematização da análise de práticas, pois é um exercício que demanda tempo, esforço, dedicação e conhecimento. Contudo, reconhecemos que é um exercício que deveria tornar-se comum na prática dos professores de Educação Física Escolar, pois, a partir de um olhar reflexivo sobre as ações executadas, é possível melhorar a prática profissional.

A partir do exercício, também foi possível identificar aquilo que de fato fundamenta a prática da professora citada no exemplo, ou seja, quais os saberes que estão por trás da sua ação docente. Desse modo, confirmamos a ideia de pluralidade dos saberes, justamente pelo fato da mobilização de diferentes saberes (curricular, disciplinar, tradição pedagógica e experiencial) e também por estes serem provenientes de diversas fontes, como os livros didáticos, as disciplinas da formação acadêmica, a experiência enquanto aluno, e a experiência profissional, respectivamente.

Salientamos que a estratégia relatada foi com base na proposta de Smyth (1992), considerando-se assim a análise de práticas a partir das quatro formas de ação. Contudo, essa estratégia não é exclusiva, pois existem diversas estratégias que se inserem no bojo de procedimentos de análise de práticas (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017). Assim, temos como outros exemplos: a autoconfrontação (análise por meio de filmagens das aulas); a instrução ao sócia (descrição das atividades desenvolvidas); a análise de episódios de ensino (análise pontual sobre determinados fatos); e os casos de ensino (análise a partir da descrição de uma situação real). Embora cada estratégia tenha a sua especificidade, de maneira geral, todas buscam evidenciar os conhecimentos práticos presentes na ação docente.

Por fim, consideramos que, apesar de diversas pesquisas apontarem a importância da análise de práticas, ainda é preciso superar o “plano do discurso”, ou seja, fala-se muito sobre o assunto, mas pouco se vê na prática do professor. Dessa forma, acreditamos que a formação de professores deveria inserir o futuro profissional nessa perspectiva de reflexão sobre a sua

prática, enquanto que as escolas deveriam possibilitar mais momentos de reflexão sistematizada e troca de experiências entre os professores.

---

## Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**. Estados Unidos, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. 354 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, Rio Claro, 2016.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

HOLMES GROUP. **Tomorrow’s teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, Michigan: Holmes Group, 1986.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o “ser” professor. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA, EDUCAÇÃO A FRATERNIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL?, 4., 2003, Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova. **Anais...**

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Revista de Educação Física da UFRGS**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Estados Unidos, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Estados Unidos, n. 57, p. 4-14, 1987.

SMYTH, J. Teacher's work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Estados Unidos, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 323 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Brasil, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Rio Claro, v. 1, n. 4, p. 31-55, 1991.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Tradução Denise Radanovic Vieira. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

.....

Recebido em: 15/05/2018

Revisado em: 27/03/2019

Aprovado em: 24/04/2019

Endereço para correspondência:

[taynara\\_carvalho07@yahoo.com.br](mailto:taynara_carvalho07@yahoo.com.br)

Taynara Franco de Carvalho

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro.

Avenida 24-A nº 1515

Bela Vista

13506900 - Rio Claro, SP - Brasil