MOVIMENTO
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS

ENSAIO

ANÁLISE DAS PRÁTICAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

ANALYSIS OF PRACTICES AND THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION: IMPLICATIONS FOR THE BASIS OF THE EPISTEMOLOGY OF PROFESSIONAL PRACTICE

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: IMPLICACIONES PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Luiz Gustavo Bonatto Rufino*, Larissa Cerignoni Benites, Samuel de Souza Neto***

Palavras chave:
Educação Física e Treinamento.
Ensino.
Educação.
Educação profissional.

Resumo: Objetivou-se, neste estudo, analisar e compreender as possibilidades de utilização de estratégias da Análise das Práticas (AP) para o engendramento da epistemologia da prática profissional, apresentando algumas técnicas e formas de uso que podem contribuir com os processos de formação de professores de Educação Física. Essas estratégias têm como desdobramento corroborar a análise dos saberes docentes, bem como tornarem-se possíveis instrumentos para os processos formativos e para as investigações científicas. Além disso, podem colaborar com o aprimoramento do trabalho docente na Educação Física, contribuindo com a valorização e o fortalecimento de sua legitimidade social. Por fim, considera-se fundamental que os professores possam compreender que suas ações engendram uma diversidade de saberes que muitas vezes ficam restritos ao âmbito privado. Dessa forma, a Educação Física pode se apropriar dessas estratégias, integrando-as ao conjunto de ações que permitam conceder à prática o estatuto de importância que lhe deve ser atribuído.

Keywords:
Physical Education and Training.
Teaching.
Education.
Professional Education.

Abstract: This study aimed to analyze and understand the possibilities for using Analysis of Practice (AP) strategies to build epistemology of professional practice, presenting some techniques and forms of use that could contribute to processes of Physical Education teacher training. Those strategies can help the analysis and development of teachers' knowledge as well as become potential tools for both educational process and scientific research. Besides, they can also contribute to improve teachers' work in Physical Education and to value and strengthen their social legitimacy. Finally, it is very important that teachers understand that their actions create a diversity of knowledge that are often restricted to their private contexts. Thus, Physical Education can appropriate those strategies, integrating them into the set of actions allowing granting the practice the importance status it should have.

Palabras clave:
Educación Física y Entrenamiento Físico.
Enseñanza.
Educación.
Educación Profesional.

Resumen: El objetivo fue analizar y comprender las posibilidades del uso de estrategias de Análisis de las Prácticas (AP) para engendrar la epistemología de la práctica profesional, presentando algunas técnicas y formas de uso que pueden contribuir con los procesos de formación de profesores de Educación Física. Esas estrategias pueden corroborar el análisis de los saberes docentes, y pueden convertirse en potenciales instrumentos para los procesos de formación y las investigaciones científicas. Además, pueden contribuir a la mejora de la labor docente en la Educación Física, aportando a su valoración y legitimidad social. Por último, se considera fundamental que los profesores puedan entender que sus acciones generan una diversidad de conocimientos que a menudo quedan restringidos al ámbito privado. Por lo tanto, la Educación Física puede apropiarse de esas estrategias, integrándolas al conjunto de acciones que permiten que la práctica tenga la importancia.

*Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Rio Claro, SP, Brasil.
E-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

**Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: lari.benites@gmail.com

Recebido em: 09-02-2016
Aprovado em: 17-10-2016

Licence Creative Commom

1 INTRODUÇÃO: A INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA E SUA CONSEQUÊNCIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este texto trata da Análise das Práticas (AP) no processo de formação de professores de Educação Física, visando contribuir para a fundamentação de uma epistemologia da prática profissional. Além disso, buscamos oferecer subsídios que contribuam com o desafio colocado pela Resolução CNE/CP 2/2015, que aponta que na formação continuada se deverá introduzir a análise das práticas na forma de uma reflexão sobre a prática educacional (BRASIL, 2015).

O ponto de partida origina-se no Movimento de Profissionalização do Ensino (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015; TARDIF, 2012; BOURDONCLE, 2000; HOLMES GROUP, 1986). Baseia-se também na proposta de Bourdieu (2009, 2008, 1983) de uma Teoria para a Prática, além das proposições de Gauthier *et al.* (2013) quando sugerem a fundamentação das experiências em sala de aula pelos conhecimentos teóricos a partir dos saberes da ação pedagógica.

Embora o conceito de prática seja abrangente e possa ser compreendido de diferentes formas no interior da formação de professores, como, por exemplo, relacionado à mobilização de fazeres, ou aos próprios fazeres em si, sejam eles dos docentes, dos estudantes ou da ação que envolve o processo de ensinar e aprender, há necessidade de fundamentá-lo de forma apropriada (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Nesse estudo, a vertente de compreensão que utilizamos para se compreender a prática baseia-se em algumas ideias de Pierre Bourdieu, que embora não tenha abordado especificamente o tema da formação docente, nos parece interessante transportar alguns conceitos utilizados para compreender a relação da prática, prática pedagógica e docência.

O primeiro conceito é o de "senso prático", algo que os indivíduos possuem e utilizam para realizar suas intervenções ou se portar em determinada situação. Para o autor, os indivíduos enquanto seres sociais possuem um senso prático que se atrela a um sistema de preferência que pode ser entendido como "gostar de algo", suas disposições, além das estruturas cognitivas e de esquemas de ação que faz como que se perceba a situação, seguida da escolha de uma resposta apropriada (BOURDIEU, 2009). De acordo com Bourdieu (2009), a prática não pode ser traduzida completamente pela linguagem escrita, mas precisa da força dos gestos, dos ritos, da conduta para ser decodificada. O autor menciona ainda que, dentro desses princípios, toda aprendizagem é prática, como, por exemplo, o aprender dos esquemas, das condições, do pensar, da teoria, das ações e dos discursos produzidos. Ainda para o autor, as ações práticas, representadas pela linguagem do tato, os ritos, rituais, cerimônias, os saberes fazer, etc., os quais compõem o senso prático, não devem ser concebidas como instância estanque ou cristalizada, mas como ação dinâmica que se desenvolve ao longo do tempo, não apenas por ocorrer dentro de um intervalo temporal, "mas também porque ela joga estrategicamente com o tempo e particularmente com o andamento" (BOURDIEU, 2009, p. 135).

Com o senso prático emerge outro conceito: *habitus*. Para Bourdieu (1983, p. 15), ele pode ser compreendido como "sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações". Ele pode ser regulamentado sem necessariamente obedecer a regras objetivas, sendo coletivamente orquestrado a partir da dinâmica da relação dialética de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Porém, as

"disposições" adquiridas são fundamentais na observação das práticas por caracterizar a sua ação e a trajetória no campo (BOURDIEU, 2008).

No caso dos professores, o *habitus* pode ser denominado de "professoral" (SILVA, 2005, 2011), englobando a condição da ação do professor e suas escolhas, sendo formado pela rotina e por esquemas operatórios, que controla a ação pedagógica (PERRENOUD, 2001). Nesse sentido, podemos dizer que ambos os conceitos propostos por Bourdieu (1983; 2005) e explanados por diversos autores no âmbito da docência (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; TARDIF, 2012; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006; CANESIN, 2002; PERRENOUD, 2001) estão justapostos no interior da profissão docente e ao seu exercício que envolve uma formação específica e o aprendizado de seus fazeres. Dessa forma, se existe o interesse em compreender as práticas dos professores, se faz fundamental elucidar as dinâmicas de estruturação deste *habitus* (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010), pois ele agrega os processos da formação inicial/continuada, bem como o desenvolvimento profissional no campo de atuação.

A prática docente abarca uma complexidade de ações orientadas por diversos condicionantes, tais como as condições sociais em que operam, as implicações nas relações com os alunos e demais professores, as condições materiais e de infraestrutura, os planos de carreira, as políticas públicas, entre outros. Assim, espera-se que a formação profissional compreenda esse cenário do cotidiano docente (GAUTHIER *et al.*, 2013). Porém, não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que essa complexidade faz com que os professores tenham que frequentemente agir em situações de urgência e decidir em momentos de incerteza (PERRENOUD, 2001).

A prática, no processo de formação de professores, obteve como espaço, na grande maioria das vezes, a aplicação de pressupostos de cunho científico (BOURDIEU, 2009), sendo muitas vezes negligenciada, desvalorizada e vista de forma negativa ou mecânica. A crítica a essa visão tem sido intensificada pela literatura para que ela seja reconhecida como lócus de mobilização, construção, ressignificação e reflexão de saberes e, consequentemente, de formação e desenvolvimento profissional (TARDIF, 2012; SCHÖN, 2000).

De acordo com Schön (2000), no senso comum, as profissões seguem um estatuto epistemológico relacionado à formação baseada no comprometimento com conhecimentos científicos. Essa lógica é baseada na racionalidade técnica a qual, por sua vez, tem como suporte pressupostos científicos que norteiam e direcionam as ações práticas, um modelo aplicacionista. O autor critica essa forma de compreensão das profissões, apresentando uma analogia na qual a prática profissional pode ser entendida como um "pântano". Na superfície habitam as teorias e técnicas baseadas no modelo positivista, capazes de suprir os problemas mais simples. Porém, a parte mais profunda apresenta problemas caóticos e confusos que precisam de outros aparatos de resolução, suportados pela lógica da racionalidade prática, compreendendo-a como um complexo contexto de formação, construção e reflexão de saberes, a partir da competência, do talento artístico e da capacidade de reflexão (SCHÖN, 2000). Sendo assim, pensando em possibilidades de exploração dessa seara, que envolve a ideia da racionalidade prática permeando a proposta de formação de professores, bem como a construção do *habitus* professoral, uma estratégia a ser desenvolvida refere-se ao agrupamento de elementos denominados de Análise das Práticas, que chamaremos de AP.

A AP pode ser considerada como um conjunto de atividades organizadas no interior de um processo de formação e pospostas àqueles que exercem a profissão (ALTET, 2000), no caso,

os professores. De acordo com Altet (2001), ela corresponde às formas de desenvolvimento da prática à medida que os participantes são convidados a protagonizarem seus próprios processos formativos, por meio da atividade reflexiva sobre suas ações e situações de trabalho. Essas estratégias apresentam como principal desdobramento possibilitar transformações nas atuações profissionais e na compreensão da própria prática.

Os procedimentos relacionados à AP se intensificaram a partir da década de 1980 em decorrência do Movimento de Profissionalização do Ensino, que trouxe elementos de áreas distintas ao campo pedagógico, visando desenvolver os contextos práticos dos professores. Entretanto, embora sejam empregadas no âmbito internacional, ainda não apresentam grande inserção na área de formação de professores no Brasil. Tal fato se apresenta como uma lacuna, uma vez que poderiam subsidiar processos de formação que levem à reflexão crítica, contribuindo com o desenvolvimento do trabalho docente.

No campo da Educação Física no Brasil pouca atenção tem sido dada às formas de implementar estratégias relacionadas à AP nos contextos formativos, necessitando de uma ampliação no número de investigações que possam alicerçar os fundamentos que contribuam para com os processos de reflexão sobre a prática dos professores. Estudos apontam ser fundamental alicerçar de modo reflexivo os processos de desenvolvimento profissional, compreendendo a mobilização dos saberes docentes (BENITES; SOUZA NETO, 2011; BORGES, 1998; BORGES; DESBIENS, 2005). Portanto, neste estudo, objetivamos analisar e compreender as possibilidades de utilização de estratégias da AP para o engendramento da epistemologia da prática profissional, apresentando algumas técnicas e suas formas de uso, que podem contribuir com o desenvolvimento dos processos de formação de professores, sem perder de vista a discussão sobre a prática e o *habitus* de professor.

2 ANÁLISES DAS PRÁTICAS: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS SABERES E DO TRABALHO DOCENTE

Com a intensificação do Movimento de Profissionalização do Ensino, a partir da década de 1980, a literatura da área pedagógica passou a buscar formas de desvendar os conhecimentos que serviriam de base para o desenvolvimento da profissão (GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF, 2012; HOLMES GROUP, 1986; SHULMAN, 1986). A proposta de formação valorizando os contextos práticos dos professores, buscando compreender suas ações, é um exemplo oriundo dessa corrente de iniciativas. Nesse contexto mais amplo, a ideia da AP começa a tomar forma, passando a representar possibilidades de investigação sobre as práticas e saberes docentes, mobilizando professores e pesquisadores em diversas partes do mundo, sobretudo nas regiões francófonas. Como exemplo, podemos citar a criação de um número especial em 2006 sobre AP na revista francesa *Recherche et Formation*, uma das mais importantes em seu gênero no mundo, agregando pesquisadores das mais variadas matrizes teóricas, debruçados na AP e em seus desdobramentos (BUTLEN; CHARTIER, 2006).

Altet (2001) assinala que a AP corresponde a um conjunto de diferentes métodos e procedimentos desenvolvidos de modo a fomentar reflexões e transformações nas ações profissionais. Em linhas gerais compreende-se a AP como uma estratégia didática e metodológica que auxilia o desenvolvimento tanto do ensino quanto da formação, trazendo à tona os saberes vinculados às ações profissionais, propiciando a reflexão sobre a prática,

a resolução de problemas, a possibilidades de agir de modo diferente, etc. A AP concebe o ensino como um tempo e um espaço de formação, alicerçados na prática, que requer reflexão para uma melhor intervenção. Ao possibilitar o protagonismo aos professores, permite organizar o processo formativo edificado horizontalmente, dirimindo as chances de incorrer em propostas ora muito diretivas, ora descontextualizadas das condições reais de trabalho, ou ainda "academicizadas" a ponto de cientificar todas as ações realizadas.

Wittorski (2014) aponta que a AP permite identificar certos princípios organizadores das práticas de modo que contribuam para o processo de construção de estratégias e rotinas adaptadas a cada situação. O autor reforça que a tomada de decisão frente às situações imprevisíveis tem a particularidade de ser produzida na situação, ou seja, é eficaz em um dado momento e em um certo contexto, raramente reprodutível, o que de certa forma faz frente com a aquisição do senso prático bourdieusiano. Para o autor:

> O que permite precisamente a análise das práticas é oferecer 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).

No entanto, alguns dispositivos são necessários para a efetivação dos processos de AP, dentre os quais se destaca a presença de mediadores que buscam auxiliar os participantes em seu processo de reflexão e tomada de decisão (ALTET, 2001).

Existem diversas estratégias que se inserem no bojo de procedimentos da AP. Assim, apresentaremos algumas que podem ser contempladas no trabalho docente na Educação Física, embora uma série de outras possibilidades possa ser arrolada, tendo em vista a não redução da compreensão sobre este tema apenas do ponto de vista de seu emprego prático. Como intuito, buscou-se a exemplificação das estratégias, mas sobretudo apresentar formas de se reconhecer possibilidades que se direcionam ao detalhamento da prática profissional e que possuem como denominador comum a dinâmica interna de relação entre "prática-teoria-análise-prática". Dessa forma, cada uma dessas estratégias se relaciona com os conhecimentos práticos, racionais, instrumentais e, por fim, com aqueles que podemos chamar de formalizados; a própria leitura da prática em um sentido mais amplo.

2.1 Autoconfrontação

A autoconfrontação pode ser definida como os processos em que o professor analisa sua prática por meio da filmagem de aulas, com a seleção de episódios desencadeadores de situações reflexivas. Vinculada à Psicologia do Trabalho, sobretudo à Clínica da Atividade, pode ser considerada uma metodologia "[...] cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la" (CLOT *et al.*, 2001, p. 8).

Para Brasileiro (2011), a autoconfrontação gera a tomada de consciência e desencadeia certo estranhamento com relação à imagem que lhe é familiar, por se tratar da própria pessoa, sendo uma técnica empregada em investigações no campo da educação no Brasil. A autora explica que essa técnica pode ser desenvolvida de forma simples ou cruzada. Na forma

simples, o pesquisador/mediador grava o participante durante sua prática. Posteriormente, ele seleciona pequenas cenas significativas e as mostra ao professor, que deve descrever seu desenvolvimento, proporcionando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos e com o próprio pesquisador. Na forma cruzada há o encontro de dois participantes com o pesquisador, no qual um assiste ao vídeo do outro, comentando suas ações. Todo o processo de apresentação das filmagens e das análises deve ser gravado para fins de interpretação e provimento de reflexões, podendo acontecer diversas vezes, de modo que o professor possa paulatinamente agregar perspectivas críticas acerca de suas ações.

2.2 Instrução ao sósia

A instrução ao sósia é também originária da Clínica da Atividade. Nessa técnica, os profissionais são convidados para uma entrevista na qual relatarão alguns procedimentos de seu trabalho para um sósia fictício, representado pelo pesquisador. Ivar Oddone criou este método ao trabalhar com operários de uma fábrica de automóveis, a partir de uma abordagem que levasse o participante a um processo de reflexão. Como instrução, ao participante é dada a seguinte informação:

> Se existisse outra pessoa perfeitamente idêntica a você, do ponto de vista físico, como você diria a ela para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, aos colegas, à hierarquia e à organização informal, de forma que ninguém percebesse que não se trata de você mesmo? (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p. 57).

A partir do momento que o trabalhador passa a descrever detalhadamente suas ações, um intenso processo de reflexão pode ser desencadeado. Inicialmente, o pesquisador conduz as instruções realizando questionamentos que contribuam com o enriquecimento dos detalhes. Posteriormente, encerrada a instrução (cuja duração aproximada é de uma hora), o pesquisador passa a assumir o papel de mediador do processo de tomada de decisão, levando-o a refletir sobre as razões, motivos e condutas que o levaram a agir de uma dada maneira em detrimento de outras.

Dessa forma, para Batista e Rabelo (2013), é importante delimitar uma sequência de trabalho ou ter um objetivo definido para que a instrução possa ser dada de modo detalhado, sem tornar-se prolixa ou descontextualizada, uma vez que a instrução acontece em diversos encontros, dentro de um intervalo de tempo definido, tendo em vista o tempo necessário para a reflexão.

2.3 Análise de episódios de ensino

Altet (2000) aponta que a análise de episódios de ensino é uma forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem tal como ele é, ou seja, da maneira como é desenvolvido em situações reais, focalizando as interações entre os comportamentos dos professores e dos alunos. Para isso, uma série de funções didáticas deve fazer parte do roteiro de observação, seja sobre o conteúdo ou situação de aprendizagem, seja com relação ao aluno, à tarefa ou ao clima da aula.

As observações roteirizadas são gravadas em vídeo e analisadas a partir de episódios, que são momentos bem delimitados com início a partir de uma troca verbal sobre um determinado

assunto e término quando a discussão é finalizada, abrangendo o que Altet (2000) denomina de unidade de interação entre vários atores. Os episódios não tendem a durar muito tempo, mas apresentam um importante momento de compreensão do trabalho docente que, por conta da gravação, pode ser analisado posteriormente. Normalmente um episódio pode se dar, por exemplo, num diálogo travado entre professor e aluno.

Para Altet (2000), os episódios podem ser enquadrados como indutores, quando os processos de interação partem do professor que conduz a atividade com poucas possibilidades de envolvimento dos alunos; mediadores, que emergem quando os professores apresentam situações-problema com estímulos a comportamentos mais ativos dos estudantes; e os adaptadores, que são a forma mais aberta de interação entre professor e alunos. Essa análise permite compreender o que se passa no interior da sala de aula e quem toma as decisões.

2.4 Casos de ensino

A utilização de casos de ensino em educação não é uma estratégia recente e não está ligada somente ao contexto da AP. Contudo, muitos desdobramentos são possíveis a partir de seu enquadramento, buscando articular situações reais com reflexões fundamentadas pelo próprio professor. Nono e Mizukami (2002) definem caso de ensino como um documento produzido de maneira descritiva a partir de uma situação real, devendo ser usado pelo professor como uma ferramenta para aprimorar seu trabalho.

Shulman (1986), ao analisar a formação docente, ressaltou a importância dos casos de ensino de modo a integrar os contextos práticos e teóricos da profissão. Os casos devem ser exemplos de situações específicas da prática, podendo ser divididos em três tipos: protótipos, que exemplificam princípios teóricos; precedentes, que capturam e comunicam princípios da prática; e parábolas, que convergem normas e valores.

Um dos vieses para a análise dos casos de ensino é o das premissas, que têm sua origem na concepção filosófica de Aristóteles de construção de silogismos e são compreendidas como norteadoras do processo de reflexão. Fenstermacher e Richardson (1994) apresentam a possibilidade de análise de quatro premissas, sendo a primeira a de valor, que se refere aos pressupostos de moral e ética vinculados ao caso. A segunda, a empírica, refere-se à prova, ou seja, reconfirma o método. A terceira é a condicional e está relacionada aos referenciais teóricos que subsidiam o caso. Finalmente, a quarta é a situacional, que se relaciona com o contexto e a intenção de agir. Todas as premissas, após analisadas, auxiliarão na composição do argumento prático, ou seja, nas conclusões pedagógicas do caso que estão relacionadas ao motivo de agir e refletir.

3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENGENDRAMENTO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Historicamente, o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física sofreu inúmeras críticas, quer fossem fundadas na reprodução dos movimentos ginásticos, ou nas concepções higiênicas e eugênicas, quer fossem voltadas para o rendimento esportivo com a valorização da prática de algumas modalidades esportivas (BRACHT, 2010). Tais pressupostos fazem parte do contexto histórico da Educação Física e foram largamente debatidos pela área.

Propomos, de forma mais específica, apresentar algumas possibilidades de reflexão sobre a prática profissional alicerçada na perspectiva da AP e engendrada na leitura da epistemologia da prática, nosso foco de investigação.

Com o advento dos movimentos que renovaram as fundamentações teóricas que subsidiavam a Educação Física, novas perspectivas passaram a desempenhar papéis importantes em sua estruturação didática, como, por exemplo, a preocupação com a formação do professor para atender as demandas educacionais e a prática pedagógica diante de um conteúdo escolarizado, para além do esporte.

Entretanto, Bracht (2010) salienta que muitas dessas propostas, que emergiram a partir da década de 1980 e atualmente são consideradas parte integrante da composição de aportes norteadores para a Educação Física brasileira, ficaram restritas ao nível das proposições teóricas. Em diversos contextos, as práticas permaneceram alocadas nas antigas perspectivas, carregando de forma pouco veemente as "marcas" das proposições advindas do movimento renovador da área.

O autor supracitado aponta que um dos indicativos que se tem sobre esse fato ocorreu em torno de que parte das críticas à perspectiva tradicional, advindas do meio acadêmico, foram proferidas sem haver proposições claras e coerentes que compreendessem a prática profissional dos professores em seus diversos contextos de atuação, não se isentando desse cenário possíveis deficiências dos cursos de formação.

O mote desse dilema é um dos fatores que mantém o reconhecimento de que a Educação Física no Brasil apresenta pouca legitimidade social, sendo muitas vezes entendida como uma "atividade" e não um componente curricular obrigatório que pode implicar na aprendizagem. Esse aspecto se coaduna com a herança histórica da área e seu esforço em romper com aquilo que se constituiu historicamente na chamada "crise de identidade", ou seja, a deflagração de posições diferenciadas a respeito do campo e do objeto de estudo da Educação Física, ora vista como ciência, ora como intervenção pedagógica e ora apenas como uma bricolagem de posicionamentos (FENSTERSEIFER, 2012; BRACHT, 2000; CARMO JUNIOR, 1998), refletindo num esboço da sua discussão epistemológica presente.

Porém, é preciso destacar outros fatores que convergem para a complexidade dessa problemática, tais como as políticas públicas pouco assertivas em prol da profissionalização do ensino, diligências com relação à infraestrutura e condições materiais, precarização do trabalho docente com excesso de atribuições e baixo aporte financeiro, entre outros, favorecendo o desenvolvimento do baixo *status* profissional dos professores, culminando, em muitos contextos, no desinvestimento da prática (MACHADO *et al*., 2010).

Alterações nesse cenário são fundamentais e vêm tomando parte do atual debate acadêmico da área. A valorização dos saberes dos professores como núcleo gerador de sentidos de suas práticas pode ser uma das possibilidades de reversão do quadro apresentado, embora destaque-se que há toda uma conjuntura altamente complexa que repercute no desenvolvimento profissional docente e que também deve ser levada em consideração. Portanto, é dentro dessa perspectiva que o trabalho docente assume um estatuto fundamental. Nesse sentido, compreende-se que enquanto parte dos saberes dos professores advém de diferentes fontes tais como a formação, a experiência e o currículo (os quais apresentam importantes implicações no processo de construção do conhecimento), outra parte é gerada

durante o desenvolvimento da prática profissional. Esta, por sua vez, engendra um amálgama de construção, mobilização e ressignificação de saberes que são fundamentados a partir da epistemologia que se ancora na prática (TARDIF, 2012) e é alicerçada no *habitus* profissional (BOURDIEU, 2009).

Amade-Escot, Elandoulsi e Verscheure (2015) apontam que a compreensão da epistemologia da prática permite identificar os conhecimentos e ações privilegiados pelos professores enquanto estão ensinando. Nesse sentido, os autores consideram que esse conceito apresenta forte relação com o pensamento de Pierre Bourdieu, uma vez que é produzido pela e para a prática, operando não como uma base de conhecimento, mas como um "tropismo de ação", isto é, um modo de agir cuja coerência é pragmática e influencia as formas como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem. Para os autores:

> O papel dos professores é oferecer aos alunos direções que possam expor o que é válido como conhecimento a ser ensinado bem como as formas apropriadas de se praticá-lo em uma prática social específica [...]. Esse conceito auxilia no entendimento de quais aspectos do conhecimento são privilegiados pelos professores enquanto ensinam atividades físicas e como eles impactam as ações dos alunos (AMADE-ESCOT; ELANDOULSI; VERSCHEURE, 2015, p. 6, tradução nossa).

O conceito de epistemologia da prática foi cunhado por Schön (2000) ao analisar como profissionais reflexivos apresentam um processo de reflexão durante suas ações. O autor buscou oferecer uma abordagem baseada no estudo detalhado do que alguns profissionais realmente fazem quando estão desenvolvendo suas ações, propondo um paradigma alternativo no qual o conhecimento inerente à prática deve ser entendido como um hábil fazer.

Tardif (2012, p. 255) estabelece que a epistemologia da prática profissional pode ser definida como o "[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". Trata-se de uma postura investigativa que busca compreender como se desenvolve o processo de produção, mobilização e transformação dos saberes relacionados às ações profissionais dos professores.

Dessa forma, as estratégias relacionadas à AP emergem como possibilidade de elucidar o desenvolvimento de processos reflexivos durante a prática, uma vez que compreendem o trabalho docente como lócus produtor de saberes. Assim, ao permitir que os próprios professores passem a refletir sobre aquilo que realizam, as possibilidades de desenvolvimento da prática tornam-se mais factíveis com a realidade concreta, valorizando trabalho docente.

Juntamente com outras ações, a AP pode contribuir com a valorização docente ao viabilizar meios de protagonismo e desenvolvimento de uma prática reflexiva que busque a autonomia profissional; trata-se do "se dar conta" do seu protagonismo e da sua condição elevada enquanto alguém que tem um conhecimento especializado sobre o ensino. Essas estratégias podem ainda colaborar com o reconhecimento da Educação Física como um componente curricular, ao engrandecer o trabalho dos professores, corroborando o fortalecimento de sua legitimidade.

Essa perspectiva pode não ser suficiente para a resolução da "crise" que assola a Educação Física há mais de 30 anos, mas ao menos poderá ajudar na compreensão de algumas das transformações efetivas a partir do modelo da racionalidade prática (SCHÖN, 2000). A exemplo disso, Nathalie Gal-Petitfaux, professora da Université Blaise Pascal no UFR-

STAPS[1], há alguns anos vem desenvolvendo pesquisas sobre análise das práticas, dentro da abordagem antropológica cognitivista, no interior do processo formativo do professor de Educação Física, juntamente com um conjunto de professores da vertente francófona.

A autora possui várias contribuições sobre a análise dos profissionais (GAL-PETITFAUX; SAURY, 2002; ROCHE; GAL-PETITFAUX; 2014), sobre a ação situada do ensino (GAL-PETITFAUX; DURAND, 2001; GAL-PETITFAUX; 2003), a dificuldade da gestão de classes difíceis (VORS; GAL-PETITFAUX, 2014), entre outros tópicos, nos quais se vale das estratégias supracitadas no interior do quadro das AP, tendo encontrado resultados significativos para o processo de construção do ser professor em que ele *reconheça* a prática*, se reconheça* na prática *e se refaça* a partir da prática.

Outro exemplo de pesquisas recentes na Educação Física sobre o uso da AP foi o proposto por Flandin e Ria (2014) no momento do estágio com o uso da produção de vídeos para auxiliar na melhoria da intervenção profissional dos futuros professores. Todavia chamamos a atenção para a quase ausência desses estudos no cenário nacional (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Assim, a AP pode ajudar na inversão da lógica de que mudanças efetivas devem partir apenas de proposições teóricas e de políticas públicas que os professores devem implementar ou "aplicar" em seus locais de trabalho. Em suma, o desenvolvimento de visões colaborativas na área da Educação Física é uma iniciativa muito importante para que se possa olhar para a prática "de dentro para fora", concedendo a ela o estatuto de importância que lhe deve ser atribuído, sem desconsiderar outros inúmeros fatores que tensionam as estruturas das ações profissionais de diferentes formas, repercutindo no desenvolvimento do *habitus* dos professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSTA DE COMPREENSÃO DA PRÁTICA COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DE SABERES

Pensar a prática a partir de uma construção analítica que leve em consideração aquilo que de fato acontece é uma condição fundamental para que se possa desenvolvê-la, indo além da visão pragmática criticada por Bourdieu (2009). Dessa forma, o objetivo deste ensaio foi analisar e compreender as possibilidades de utilização das estratégias da AP para o engendramento da epistemologia da prática profissional, buscando contribuir com o desenvolvimento dos processos de formação de professores no campo da Educação Física.

As estratégias arroladas (autoconfrontação, instrução ao sósia, análise de episódios de ensino, reflexões sobre casos de ensino) apresentam possibilidades de decodificar a prática, contribuindo para a formação do senso prático do professor, bem como para identificar as disposições que engendram a estruturação do *habitus* (BOURDIEU, 1983).

Sua utilização pode se dar tanto durante os processos formativos, quanto no desenvolvimento de investigações científicas. Com relação à formação é possível desenvolvê-las na inicial, para que o futuro professor possa aprender a observar, refletir e aprimorar a própria prática, bem como dimensionar o seu agir pedagógico na passagem de aluno/estudante para professor no que diz respeito ao seu *habitus*. Essas estratégias também podem ser desenvolvidas na formação continuada para que os professores analisem suas próprias práticas a partir de modelos de mediação coletiva, galgados na racionalidade prática,

1 Unidade de formação e pesquisa em ciências e técnicas de atividades físicas e esportivas (tradução nossa).

desenvolvendo suas ações profissionais, tal como proposto na Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015).

Porém, a maneira como elas são desenvolvidas e os protocolos necessários apresentam uma confluência do processo formativo com o âmbito científico, dando condições de olhar para a prática pedagógica de forma mais pormenorizada, como foi proposto por Gauthier *et al*. (2013) na emergência de se fundamentar a prática para torná-la pública.

A AP tem sido empregada também como técnica de coleta e análise de dados em estudos e investigações cujos direcionamentos estejam relacionados ao desenvolvimento do mundo do trabalho. Dessa forma, a área da Educação Física pode se apropriar dessas estratégias tendo em vista o avanço dos estudos vinculados à prática pedagógica, ampliando assim as possibilidades metodológicas de investigação do trabalho docente. Nessa direção, é necessário maior envolvimento de pesquisadores no que corresponde ao desenvolvimento dessas estratégias, centradas no rigor metodológico, tendo em vista a ampliação da produção acadêmica nessa perspectiva, buscando averiguar suas potencialidades e limitações.

As estratégias da AP não foram desenvolvidas em uma concepção pragmática, como forma de superar os inúmeros problemas vinculados ao âmbito pedagógico, uma vez que estes exigem resoluções complexas que vão muito além de se analisar as práticas. Todavia, alguns elementos podem ser alterados e ressignificados à medida que os professores compreendam suas ações como geradoras de sentidos e significados que engendram uma diversidade de saberes que, muitas vezes, ficam restritos e "aprisionados" ao âmbito privado, individualizadas pelo próprio professor. Esses saberes podem ser democratizados e tornados públicos pelas análises que tenham como foco o que de fato os professores fazem, além da capacidade de transformar os conhecimentos pedagógicos em conhecimentos da prática conscientizada; tomar conhecimento do seu *habitus*.

A partir da analogia proposta por Schön (2000), destacada na primeira parte desse texto, é possível considerar que a AP pode não ser suficiente para se explicar todas as ações que ocorrem no terreno "pantanoso" da prática profissional, mas elas colaboram, a partir de ações reflexivas, para tornar menos turvo tal processo. Esse fato pode contribuir com o desenvolvimento da formação profissional na Educação Física, bem como auxiliar na compreensão da epistemologia da prática profissional dos professores dessa disciplina, trazendo à tona os saberes mobilizados por estes profissionais no decorrer de suas ações. Portanto, o desenvolvimento de ações reflexivas relacionadas às disposições do *habitus* profissional pode permitir que os professores compreendam suas ações como geradoras de sentidos e significados que engendram e mobilizam uma diversidade de saberes que devem ser identificados, democratizados pelos contextos formativos e tornados públicos. Vale lembrar a célebre consideração de Andy Hargreves (2000) de que ainda falta convencer a sociedade de que o trabalho docente é importante.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Editora Porto, 2000.

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

AMADE-ESCOT, Chantal; ELANDOULSI, Souha; VERSCHEURE, Ingrid. Physical Education in Tunisia: teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 5, p. 1-20, Jan. 2015.

BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sósia...: aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Educação Física, professores e estudantes: escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; DESBIENS, Jean-François. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDONCLE, Raymond. Autour des mots «Professionalisation, Formes et Dispositifs». **Recherche et Formation**, n. 35, p.117-132, 2000.

BRACHT, Valter. A Educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 99- 116.

BRACHT, Valter. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p.53-63, set. 2000.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso: 12 out. 2016.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BUTLEN, Max; CHARTIER, Anne-Marie. Analyse de Pratiques: de la recherche à la formation. Éditorial. **Recherche et Formation,** v.1, n. 51, p. 5-10, 2006.

CARMO JÚNIOR, Wilson. Educação física e a ciência, qual ciência? **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 44-51, jun. 1998.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. *In*: ROSA, Dalva E.; Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. (Org.). **Didáticas e práticas de**

ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 85-101.

CLOT, Yves *et al*. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le Journal des Psychologues,** n. 185, p. 1-9, mar. 2001.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FENSTENSEIFER, Paulo E. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, maio/ago. 2012.

FENSTERMACHER, Gary D.; RICHARDSON, Virginia. L'explicitation et la reconstructions des arguments pratiques dans l'enseignement. **Cahiers de la recherche en éducation,** v.1, n.1, p. 157-181, 1994.

FLANDIN, Simon; RIA, Luc. Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéoformation: une 'traçabilité' de l'évolution de l'intervention professionnelle. **Recherches et Éducations**, v. 12, p. 57-73, 2014.

GAL-PETITFAUX, Nathalie. Savoirs et action située: regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique. *In*: DESBIENS, Jean-François; BORGES, Cecília. (Org.). **A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2003. p.121-145.

GAL-PETITFAUX, Nathalie; SAURY, Jacques. Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. **Revue Française de Pédagogie**, v. 138, p. 55-61, 2002.

GAL-PETITFAUX, Nathalie; DURAND, Marc. L'enseignement de l'education physique comme «action située» : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. **STAPS**, v. 55, p. 79-100, 2001.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2013.

HARGREAVES, Andy. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and Teaching**: History and Practice, v. 6, n.2, p. 151-182, 2000.

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

MACHADO, Thiago Silva *et al*. As práticas de desinvestimento pedagógica na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.

NONO, Maévi A.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 83, n. 203/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière:** vers une autre psychologie du travail? Paris: Messidor, 1981.

PERRENOUD, Phelippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de decisão. *In*: PAQUAY, Léopold *et al*. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PORATH, Margareth *et al*. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 203-222, out./dez. 2011.

ROCHE, Lionel; GAL-PETITFAUX, Nathalie. Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéoformation. **Recherches et** Éducations, v. 12, p. 129-142, 2014.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 9, p. 267-280, 2006.

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

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

SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 29, p. 152-164, maio/ago. 2005.

SILVA, Marilda. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez. 2011.

SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni; SILVA, Mellissa Fernanda Gomes. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, v. 16, n. 4, p.1033-1044, out./dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni.

Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p 311-324, jan./mar. 2016.

VEDOVATTO IZA, Dijnane; SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015.

VORS, Olivier; GAL-PETITFAUX, Nathalie. Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile. **Recherches et Éducations**, v. 12, p. 25-42, 2014.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da Análise das Práticas para a Profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 15, p. 894-911, out./dez. 2014.