Modelos de acción profesional de profesores de Educación Física de una escuela de profesionalización

*José Ângelo Gariglio**

Resumen: Este trabajo relata algunos de los resultados de un estudio realizado con profesores de Educación Física (EF) de una Escuela de Profesionalización. Más específicamente, versa sobre el conjunto de las percepciones que los docentes de Educación Física de una Escuela de Profesionalización tienen sobre su trabajo docente en la escuela, a partir de modelos de estructuración de la acción profesional construidos dentro de un campo disciplinario específico: la Educación Física. Concluye mostrando que la práctica pedagógica en EF en la escuela posee una naturaleza singular, productora de un conjunto de representaciones singulares acerca del papel de la EF y de sus profesores, representaciones esas que sirven para definir, estructurar y orientar la actuación de esos docentes en situaciones de acción.

Palabras clave: Educación Física. Docentes. Práctica profesional.

1 EL ORIGEN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este texto relata los resultados de una investigación realizada con tres profesores de Educación Física (EF) de una escuela de profesionalización.¹ El estudio buscó comprender cuáles modelos de acción profesional² servirían de guía para la intervención de esos docentes en la escuela. Por medio del análisis del discurso de profesores de EF, intentamos delinear algunas de las especificidades educativas que serían

* Diplomado y Licenciado en Educación Física. Magíster y Doctor en Educación. Profesor del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: angelogariglio@hotmail.com

1 La institución es el Centro Federal de Educación Tecnológica de Ouro Preto - CEFET-OP.

2 Los modelos de acción son las representaciones elaboradas y transmitidas por los profesores con respecto a la naturaleza de su práctica, representaciones esas que sirven para definirla, estructurarla y orientarla en situaciones de acción (TARDIF, 2002).

definitorias del papel pedagógico de la EF y de esos profesionales de enseñanza, en contraste con los demás profesores de la institución.

Tomando esa cuestión como centro de interés de la investigación, dos lineamientos teóricos se presentaron como fundamentales en la organización de nuestra reflexión: el primero se refiere a que cada asignatura escolar ostenta su principio de inteligibilidad, su paradigma, su matriz disciplinaria que organiza la totalidad de los contenidos en un conjunto coherente. El paradigma disciplinario es fundamental porque el mismo determina las tareas que se realizarán con los alumnos, los conocimientos declarativos para enseñar y los conocimientos procedimentales correspondientes (DEVALY, 1995; SHULMAN, 1986; SHULMAN, 1987).

El segundo dice respecto a que las asignaturas escolares son entidades culturales dotadas de características *sui generis*, que, lejos de ser el mero reflejo de disciplinas científicas o académicas, se constituyen en campos de acción notoriamente marcados por las contingencias de tiempo y espacio escolar, por las cláusulas explícitas de los contratos pedagógicos y didácticos, por las estrategias de enseñanza volcadas a los alumnos, por las exigencias de los colegas, por las necesidades inmediatas de la vida institucional y por los sistemas de evaluación y selección. En ese sentido, una asignatura escolar se presenta como un conjunto de saberes, de competencias, de posturas físicas y/o intelectuales, de actitudes, de valores, de códigos y de prácticas que traen las marcas de la forma escolar (CHERVELL, 1998).

En esa línea reflexiva, emergieron algunas cuestiones como centrales para la conducción de nuestro recorrido investigativo, a saber: ¿Las asignaturas escolares tendrían que constituirse en elementos informadores y organizadores del proceso de construcción de los saberes profesionales de los profesores? Si las mismas se definen como entidad cultural destinada no solo a la instrucción, sino también a la socialización de los alumnos, ¿no lo serían también para los

profesores? ¿De qué forma las asignaturas contribuyen a construir el proceso de constitución de los saberes de la práctica profesional de dichos docentes?

2 EL SABER DOCENTE COMO UNA PRODUCCIÓN SOCIAL: UN SABER INTERACTIVO

Mientras, en Brasil, se verifica que aún se necesita ampliar las fronteras de investigación de los estudios sobre los saberes de la base profesional de los profesores, en algunas partes del mundo —en especial en Estados Unidos y Canadá—, esos estudios se encuentran en un estadio más avanzado. Los últimos 20 años, la investigación sobre los saberes de la base profesional de docentes de la educación básica no solo ha crecido, sino que también se ha diversificado en líneas orientadas por los más diversos modelos teóricos.

La acumulación teórica sobre el tema de los saberes y conocimientos de los profesores acabó generando una base suficiente de trabajos que posibilitaron que algunos autores produjeran síntesis con vistas a captar las diversidades teóricas y metodológicas de investigación para establecer, según criterios específicos, determinados agrupamientos, clasificaciones y tipologías (BORGES, 2001).

En nuestro estudio, haremos uso de una tipología producida por Tardif (2000). El autor buscó construir una síntesis que pudiera agrupar en bloques visiones diferenciadas de estudios que procurasen caracterizar la subjetividad de los profesores.

De acuerdo a la tipología creada por dicho autor, los trabajos que toman en cuenta la subjetividad de los profesores se elaborarían tomando como base tres grandes lineamientos teóricos. El primero de estos define las investigaciones en el ámbito de la cognición o del pensamiento de los profesores; esas investigaciones, de inspiración psicológica, forman parte de la corriente de las ciencias cognitivas, especialmente de la

Psicología cognitiva. En general, esa primera orientación teórica es dominada por una visión cognotivista y psicologizante de la subjetividad de los profesores. Procura, con frecuencia, definir las características cognitivas del profesor perito, del profesor eficiente y propone una visión bastante racionalista del profesor, reduciendo su subjetividad a la cognición, cognición esa concebida según una visión intelectualista e instrumental.

El segundo lineamiento teórico define las investigaciones como lo que se puede llamar *vida de los profesores*. Esas investigaciones se basan en diversas orientaciones teóricas, como la fenomenología existencial, la historia de vida personal y profesional, los estudios sobre las creencias de los profesores y los enfoques narrativos que estudian su voz. Desde la perspectiva de esa segunda orientación, la subjetividad de los profesores es vista de manera más amplia que en la primera, ya que la misma no se limita a la cognición o a las representaciones mentales, sino que engloba toda la historia de vida de los profesores, sus experiencias familiares y escolares anteriores, su afectividad y emoción, sus creencias y valores personales.

El tercer lineamiento teórico se basa en enfoques que se vienen proponiendo en el campo de la Sociología de los actores y de la Sociología de la acción: interaccionismo simbólico, etnometodología, estudio del lenguaje común o cotidiano, investigación sobre las competencias sociales de los actores. En esa tercera orientación, la subjetividad de los profesores no se reduce a la cognición o a la vivencia personal, sino que se remite a las categorías, reglas y lenguajes sociales que estructuran la experiencia de los actores en los procesos de comunicación y de interacción cotidiana. El pensamiento, las competencias y los saberes de los profesores no son vistos aquí como realidades estrictamente subjetivas, porque son socialmente contruidos y compartidos.

Tomando esa clasificación como organizadora del cuadro teórico que está orientando buena parte de las

investigaciones sobre los saberes docentes actualmente en todo el mundo, resaltamos que la concepción de saber docente con la cual trabajamos en nuestro estudio está predominantemente vinculada a la tercera orientación teórica, sin dejar de considerar, no obstante, los otros dos lineamientos en lo que pueden ofrecer de auxilios para la investigación de la producción de los saberes de los profesores de EF investigados.

Según esa concepción, decir que un profesor sabe enseñar no es solo evaluar una pericia subjetiva fundada en competencias profesionales, sino que es, al mismo tiempo, emitir un juicio social y normativo con relación a reglas y normas, a juegos de lenguaje que definen la naturaleza social de la competencia de los profesores dentro de la escuela y de la sociedad (TARDIF, 2000; GAUTHIER *et al.*, 1998).

Pensar el saber docente como una producción social de los profesores requiere recordar algunas premisas fundamentales: primero, sus conocimientos son construidos dentro de un cuadro de limitaciones que orientan y demarcan las posibilidades y los límites de actuación profesional de los docentes. Esta posee, así, un fuerte tenor estatutario y codificado, en el cual los aspectos de normalización e institucionalización del trabajo se presentan como activos organizadores de la actividad docente. En segundo lugar, los saberes de los profesores son construcciones adquiridas por medio de prácticas interactivas y compartidas. Las mismas congregan, hombro a hombro, a los diversos agentes escolares (alumnos, profesores, padres), exigiendo que los docentes construyan sus habilidades pedagógicas en franca interacción con esos actores, negociando papeles mutuos de acuerdo con perspectivas mutuas. En tercer lugar, el saber docente es social porque es adquirido, sobre todo, en el contexto de una socialización profesional, en la que es incorporado, modificado, adaptado en función de los momentos y de las fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional en la cual el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo. Si parte significativa de la constitución de los saberes docentes es

forjada en las experiencias colectivas vividas por los profesores en la trayectoria como estudiante de la educación básica, en los cursos de licenciatura y en puesta en práctica de las acciones profesionales en la escuela, hay que considerar que parte significativa de esas experiencias son materializadas dentro de un campo disciplinario. Como lo resalta Borges (2002), la profesión docente en Brasil ha sufrido y sufre una fuerte orientación disciplinaria, que se ha vuelto constituyente de los saberes profesionales, particularmente en la identificación con la materia, desde la perspectiva sobre la enseñanza, en la medida en que se definen como los profesores de una asignatura.

El análisis de las situaciones de trabajo colectivo, de las relaciones establecidas por los profesores con la organización social de la escuela, del trabajo docente en las acciones de gestión del salón de clases y del conocimiento, en nuestro juicio, debe ser actualizado en función de los ordenamientos epistemológicos y pedagógicos propios de cada campo y/o asignaturas escolares. Para eso, nos pareció importante reseñar algunas de las características constitutivas de los modelos de acción pedagógica de profesores de Educación Física.

3 LA TRAYECTORIA MERCADOLÓGICA

Con esas y otras cuestiones, nos lanzamos al campo de la investigación con el propósito de investigar la práctica profesional de tres profesores de EF, dos hombres y una mujer, pertenecientes al cuerpo docente de una escuela de profesionalización de la red federal de enseñanza.³

La elección de los tres docentes investigados no fue aleatoria. La misma se sometió a los siguientes criterios: tener formación superior, tener más de diez años de experiencia profesional en el área de la EF, tener más de cinco años de experiencia profesional en la escuela investigada, estar

³ La investigación se realizó durante todo el año lectivo de 2002.

sometido al régimen contractual de dedicación exclusiva y pertenecer al plantel efectivo de la escuela, o sea, poseer estabilidad en el empleo.

Tomamos en cuenta aquí la clasificación desarrollada por Huberman (1992) sobre el ciclo de vida profesional de profesores. Como nuestro objeto de estudio se centra en el análisis de los saberes que son construidos por los profesores en función de los desafíos planteados por su práctica profesional, entendimos que deberíamos trabajar con profesores con experiencia. En esa dirección, los profesores investigados se encuadran dentro de la fase del ciclo profesional que Huberman denomina *diversificación*. En esa fase, los profesores se lanzarían a una serie de experiencias profesionales, diversificando el material didáctico, el modo de evaluación, la forma de agrupar a los alumnos y las secuencias del programa.

Partimos, también, del entendimiento de que los saberes docentes son producciones interactivas, construidos en la relación con los demás actores de la escuela y mediados por el conjunto de reglas y normas de la vida institucional. Eso requiere la utilización de varias fuentes de información, observación y análisis de la realidad. Asociadas a las técnicas de observación directa de las clases de Educación Física, se utilizaron también la entrevista y el análisis de documentos producidos por los docentes. Con esas estrategias, buscamos comparar relatos distintos, cotejar posiciones de diferentes sujetos sobre el mismo tema y verificar contradicciones entre prácticas y discursos.

De esa forma, buscamos identificar el conjunto de las representaciones pedagógicas construidas por los profesores de EF o, mejor dicho, el conjunto de discursos, símbolos, sentimientos y comportamientos, normas, prescripciones que contribuirían a la confirmación de los propios docentes de su propia capacidad de enseñar.

4 LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE PROFESORES DE EF Y ALGUNOS DE SUS MODELOS DE ACCIÓN PROFESIONAL

Vamos a intentar identificar, por medio del discurso de profesores de EF, cómo ellos sitúan las especificidades educativas que serían definitorias del papel pedagógico de la EF y, en consecuencia, de esos profesionales de enseñanza en contraste con los demás profesores de la institución. ¿Cuáles serían los modelos de acción profesional orientadores de la práctica profesional de esos docentes en la escuela? Sobre esa cuestión, es importante subrayar que parte del papel pedagógico atribuido a la EF por la escuela y por sus profesores tiene relaciones con las singularidades del establecimiento escolar en el que se realizó la investigación: una escuela de profesionalización.

Entre los diferentes contextos que constituyen la práctica docente de nuestros profesores, pudimos verificar que, cuando ellos hablan de las funciones y de las especificidades de la intervención pedagógica que caben a la EF, invariablemente relacionan su asignatura al potencial que tendría de poder intervenir en la formación de valores, en la socialización, o sea, en la formación general de los alumnos. Esos relatos muestran un poco esa tendencia:

Por ejemplo, si el grupo tiene un problema de relación, voy a usar lo que tengo para lidiar con eso, porque es un espacio con el cual la Educación Física tiene el privilegio de trabajar. No es general, pero existen profesores que tienen esa preocupación fuera de su campo, de la asignatura específica, pero la mayoría está muy enfocada en su propia asignatura. Creo que gran parte de los profesores, no todos, del área, da cuenta de esa mirada más amplia (Profa. Márcia).

[...]

La cuestión de la relación, la cuestión de la afectividad es muy abierta, la proximidad de las relaciones; yo no prescindo de eso, de ninguna manera (Prof. Leandro).

Vemos que nuestros profesores se esfuerzan en decir que las prácticas de enseñanza que definen la especificidad de intervención pedagógica de la EF no se limitan a la transmisión de sus contenidos. La Profa. Márcia, al operar una comparación entre la práctica pedagógica de los profesores de EF y los docentes de las demás asignaturas, enfatiza que los otros profesores se restringen y *se enfocan en su propia asignatura*, mientras los de EF darían cuenta *de una mirada más amplia*.

En nuestro juicio, esa amplitud de visión de la cual nos habla la Profa. Márcia parece relacionarse con cierto potencial o sensibilidad pedagógica para saber cómo intervenir en la formación de los estudiantes más allá de su dimensión epistémica. En función del territorio de actuación que cabría a la EF en la escuela, o sea, el de intervenir en la formación del saber-ser, los profesores entienden que ellos estarían más atentos, por ejemplo, a las formas de construcción de las relaciones colectivas operadas por los alumnos. Paralelamente, esa necesidad de tener una mirada más amplia parece estar relacionada a la capacidad de saber ver a los alumnos más allá de los resultados escolares. Sería necesario desarrollar canales de verificación y comunicación con el orden subjetivo de los alumnos, esto es, con sus emociones, su comportamiento y su forma de significación del mundo.

También, al relatar una experiencia construida por un profesor de Matemática dentro de la escuela en la que él se lanza a una experiencia de enseñanza fuera del salón de clases tradicional (el interior del patio de la escuela), ella busca mostrar y demarcar cuáles serían las diferencias entre el papel de la EF y el de sus profesores ante las demás asignaturas:

Un profesor de Matemática, una vez pidió la cancha y yo fui a ver su actividad. Él estaba enseñando figuras geométricas. Fue muy interesante, pero en ningún momento él se preocupó por la relación de los alumnos y sí por enseñar las figuras geométricas y la relación entre base, altura, no sé que más y el espacio, esas cosas (Profa. Márcia).

Desde esa misma perspectiva, el Prof. Mauro nos muestra que la EF no se encuadraría en el campo de las asignaturas vistas como académicas. Su definición de asignaturas académicas parece estar vinculada a aprendizajes más racionales, intelectualizados por medio del contacto con conocimientos más abstractos y distantes de las relaciones humanas más concretas:

Porque tengo claro que es una asignatura que, en el contexto académico, ayuda en la formación general de ese alumno. Rompe un poco la formación académica y trae otra vertiente que es tan o más importante que la otra. Creo que ese papel es nuestro, hablé sobre eso antes de la construcción de las relaciones entre ellos en función del límite, de la expresión corporal, de la apertura para insultar, para decir palabrotas, y después hablar, porque tú estás lidiando con eso, entonces ese es un papel. La EF estará contribuyendo para salir del contexto informal. Estoy hablando de la formal, Portugués, Matemática, que es la formación académica, y la otra es la educación para la vida, de ser educado, de tener su límite, de respetar al compañero, de relacionarse bien con él. Porque la EF ayuda en esas asignaturas de salón de clases (Prof. Mauro).

En esos relatos, queda de manifiesto nuevamente que lo que demarcaría la especificidad y el papel pedagógico de la EF y de la acción docente en esa asignatura sería aquel de ofrecerles a los discentes prácticas de enseñanza, vivencias educativas y la transmisión de contenidos capaces de ir más allá de la formación considerada *académica*. Sería propia de la EF la intensificación de procesos formativos que alcanzaran los contenidos de la formación humana necesarios para la vida en común. Cabe, no obstante, cuestionar si las demás asignaturas de la escuela no cumplirían también ese papel. Entendemos que eso no es privilegio de la EF. En contrapartida, lo que los profesores parecen intentar decirnos es que, en función del conocimiento que enseñan y del lugar

pedagógico ocupado por la EF en la escuela, ellos estarían en una posición más cómoda para tratar cuestiones que involucran más directamente temas como la sociabilidad y la educación estética.

Más allá de eso, el relato del Prof. Mauro parece informarnos que la EF se situaría dentro del universo de actividades más vinculadas a los sectores de apoyo a la enseñanza puestos a disposición por la escuela (supervisión educativa, apoyo psicológico, atención médica y servicio social) o, como también lo resalta el mismo diario de la institución, sería una asignatura constructora del «escenario de una buena recepción al aprendizaje». La EF, desde la perspectiva de ese profesor, les ofrecería a los alumnos experiencias educativas que serían significativas para que ellos pudieran tener mejor conducta dentro del salón de clases. Poder propiciar a los alumnos momentos de formación cuñados en situaciones más *informales* produciría una ruptura de la rutina de la escuela, lo que sería benéfico para la conducta de los alumnos en la ocasión en la que la enseñanza se vuelve más *formal*.

La perspectiva señalada por los profesores Mauro y Leandro parece ser complementada por la docente Márcia cuando esta, constantemente, resalta que lo que caracterizaría el tipo de relación pedagógica dentro del universo de enseñanza específica de la EF sería una relación más informal, afectiva y abierta con los alumnos, la producción de un espacio pedagógico en el que existiría la posibilidad del diálogo, de las discusiones y de una intimidad mayor en las relaciones intersubjetivas de alumnos/alumnos y profesores/alumnos. En el siguiente relato, Márcia muestra que ese tipo de conducta y apertura del profesor sería una precondition para que las prácticas de enseñanza en EF tuvieran el efecto esperado:

Es la propia relación, ese carácter más abierto, más fraterno, el toque. De una manera más libre, más amplia, abierta a discusiones, a la construcción colectiva, el

espacio más abierto para negociaciones. Es justamente de ese detalle de relación, de construir juntos, de cooperar, de que nadie haga nada solo, que, por menor que sea el aporte de un elemento para el colectivo, para el grupo, se lo debe escuchar, hay que saber escuchar. La cuestión de la relación, la cuestión de la afectividad es muy abierta, la proximidad de las relaciones; y yo no prescindo de eso, de ninguna manera (Profa. Márcia).

Ese relato también nos puede revelar que, para los profesores de EF, la presencia de la dimensión afectiva se convertiría en uno de los elementos diferenciadores no solo de la práctica educativa en EF, sino de su propia capacidad de enseñar. Esa constatación contrasta con las conclusiones de los estudios efectuados por Lessard *et al.* (2003) sobre la constitución de culturas docentes diferenciadas de profesores que militan en la Enseñanza Media y en la Enseñanza Fundamental. A pesar de estar tratando con profesores de EF que actúan en el nivel medio, ellos no se encajan en la descripción de la cultura docente propia de los profesores de ese nivel escolar. La dimensión afectiva y maternal que sería propia de la cultura docente de maestros de la educación inicial y de la Enseñanza Fundamental, se muestra presente y fundadora para la práctica pedagógica de los profesores de EF aquí investigados.

El profesor Mauro refuerza esa visión cuando describe cómo ve a sus alumnos y el tipo de relación que establece con ellos:

Es casi como si fueran mis hijos. No logro lidiar con ellos como personas por ser mi obligación como profesional y no logro lidiar con ellos de esa forma y olvidarlos. No es paternalismo, pero es una relación de responsabilidad, tanto como la tendría el padre en ese proceso, a causa de mi visión de mundo, de mi expectativa de vida, de una percepción social, violencia y una seria de otros factores, el interés, cómo me hace bien

desde el punto de vista personal mi relación con la escuela, mi trabajo, cuánto a ellos también les puede ir bien con eso de tratar a los demás con respeto, con cariño, con educación, siendo gentiles, sabiendo agradecer, pedir permiso, abrir una puerta. No estoy diciendo que los padres no hagan eso, ¿quién soy yo para decir eso? Pero creo que es en eso que podemos ayudar. En todo este contexto, solo logro verlos como hijos realmente, con esa responsabilidad en esa construcción (Prof. Mauro).

Es interesante notar que los profesores, a pesar de ser del sexo masculino e impartir clases en el nivel medio, no dudan en manifestar como centrales en su trabajo determinadas dimensiones presentes en la práctica docente que son poco valoradas en medios profesionales en los que los hombres son mayoría y el profesionalismo se muestra incompatible con la involucración afectiva. En el discurso de nuestros profesores, se constata lo que Carvalho (1998) denomina «cultura del cuidado». Esa cultura del cuidado muchas veces fue tomada como reiteración de los papeles y características consideradas adecuadas a la femineidad o vistas como intrínsecas a una docencia considerada adecuada a los años iniciales de enseñanza.

Lo que el profesor intenta mostrar es que la presencia de la afectividad o de la cultura del cuidado no se encuentra represada en el universo de la docencia femenina o aun en la Enseñanza Fundamental. Mucho más que un don natural percibido como parte inherente a la femineidad, es la propia práctica docente la que nos hace más sensibles, más cuidadosos y más afectuosos. En lo que dice respecto específicamente a nuestros profesores de EF, es básico que la relación afectiva sea intensa. Saber enseñar en la presencia de la afectividad representa el autorreconocimiento de parte de su competencia profesional.

Adherido a la función socializadora que sería específica de la asignatura EF y que se nos va revelando central para el

reconocimiento de la legitimidad pedagógica no solo de la EF, sino también de las competencias y habilidades pedagógicas de sus profesores, aparece también, de forma recurrente en los discursos de esos profesores, que la referida asignatura estaría dotada de determinadas características que la habilitarían para el desarrollo de la sociabilidad de los alumnos. Vemos estos relatos:

Yo creo que la asignatura Educación Física en el contexto escolar es una de las asignaturas que más pueden y más colaboran con ese tipo de actividad. El perfil que el mercado de trabajo exige hoy de las personas está muy relacionado al trabajo en grupo. De ayuda en ese sentido. En otro sentido, el estrechamiento de las relaciones de ellos mismos, de convivir con la diferencia, de convivir con ideas diferentes, de respetar esa idea diferente. De comprender las acciones y de respetar esas acciones. El trabajo en grupo da mucho esa posibilidad, que me parece riquísima en esa parte (Prof. Mauro).

Por ejemplo, si el grupo tiene un problema de relación, voy a usar lo que tengo para lidiar con eso, porque es un espacio con el cual la Educación Física tiene el privilegio de trabajar (Profa. Márcia).

Los profesores, al relatar que la EF propiciaría un espacio para el ejercicio concreto de vivencias relacionales, lo hacen remitiéndose a lo que ellos escuchan, ven y sienten con relación a lo que se presenta como corriente y rutinario en la forma escolar. Mejor dicho, ellos parecen situar la EF como contrapunto con respecto a una enseñanza pautada por preocupaciones de contenido, de enseñanza verbal e intelectual y de relaciones pedagógicas marcadas por vivencias formales, frías, silenciosas. Sobre ese punto, Borges (2002), en su estudio sobre los saberes de la base profesional de docentes de los diferentes campos disciplinarios de 5° a 8° año de la enseñanza fundamental, muestra que los profesores de EF ven los conocimientos relativos a las relaciones interpersonales como de los más relevantes en su trabajo. En esa línea, ellos

ponen de manifiesto los conocimientos adquiridos en el campo de la Psicología, sea en el tiempo de la formación inicial, sea en estudios o cursos realizados durante el recorrido de la formación continuada.

Hay que resaltar que esas representaciones construidas en torno a la EF tienen una estrecha relación con la especificidad del ambiente de enseñanza de esa asignatura. La visión de que la EF tendría más oportunidades de intervenir más directamente en el proceso de formación general de los alumnos no se puede separar de la materialidad de sus prácticas de enseñanza. Son representaciones construidas en función de sus condiciones ambientales propias, del tipo de conocimiento transmitido y en virtud de la relación de ese espacio de enseñanza con la totalidad de la vida escolar.

Nos parece importante recordar que el entendimiento de los profesores de EF, así como el de los demás agentes escolares, acerca de los papeles que dicha asignatura debe cumplir conlleva elementos de la socialización profesional en el campo de la EF. Eso porque la modelación de una carrera se sitúa en la confluencia entre la acción de los individuos y las normas y los papeles derivados de la institucionalización de las ocupaciones, papeles esos que los individuos deben interiorizar y dominar para formar parte de dichas ocupaciones (TARDIF, 2002). Siendo así, intuimos que el entendimiento que los profesores de EF tienen acerca del papel que deben cumplir, o sea, el de educar, se vincula al papel históricamente cumplido por la misma en el proyecto de educación escolar moderna.

Para presentar las razones de esa lectura operada por nuestros entrevistados, entendemos que es importante hacer una digresión. Ante los desafíos planteados por un nuevo orden civilizatorio, organizado según los principios de los modos de producción capitalista, era necesario que el cuerpo sufriera acciones e intervenciones con la finalidad de adaptarse a las exigencias de las formas sociales de organización de la producción y de la reproducción de la vida. El cuerpo es

blanco, así, de las necesidades productivas (cuerpo productivo), de las necesidades sanitarias (cuerpo saludable), de las necesidades morales (cuerpo deserotizado), de las necesidades de adaptación y control social (cuerpo dócil). El cuerpo necesita ser objeto de la educación (escolar), incluso porque la educación corporal es la educación del comportamiento, que, a su vez, no es corporal, sino humana. Para Grignon (1971), la EF se constituye en una de las bases de la educación profesional porque fue y es una de las bases de la educación moral; la imposición de un conjunto de reglas relativas al buen uso y a la buena conservación del cuerpo y las prácticas vinculadas a la misma permiten, en efecto, conservar la vitalidad moral y física de los aprendices. Educar el comportamiento corporal es educar el comportamiento humano (BRACHT, 1999).

Los profesores, al demarcar como foco de su acción en la escuela la intervención en los procesos de educación comportamental de los discentes, parecen tener como telón de fondo de su discurso el entendimiento de que sería atribución exclusiva de la EF el papel de la educación corporal y, en consecuencia, el de la educación de los valores y del comportamiento. Es central la idea de que a la EF se atribuye una tarea que incluye las actividades de movimiento y que solo puede ser corporal, una vez que es humana. Sin embargo, la educación del comportamiento corporal, al ser humano, ocurre también en otras instancias y en otras asignaturas escolares.

Más que el potencial de la EF para interferir en la mejora de las relaciones intersubjetivas de los alumnos, preparándolos para la vida colectiva y para el trabajo grupal, pudimos constatar en los relatos otro desdoblamiento de su función socializadora. En sus discursos, los profesores señalan que una de las facetas más importantes de la intervención pedagógica de la EF en la escuela sería la de poder ofrecer una serie de eventos y actividades extracurriculares, como torneos deportivos, carreras, competencias o juegos intra e interescolares:

El proceso educativo de la Educación Física no se restringe solo a la cuestión de la clase. Los espacios extracurriculares, que se buscan fuera de la clase, dan un acervo inmenso de posibilidades. Los juegos de los alumnos que entraban a la institución, que era la recepción de los alumnos novatos, la cuestión de la integración que efectivamente se daba. Por ejemplo, los Juegos escolares entre los Cefets [Centros Federales de Educación Tecnológica] llegaban a emocionarnos, a mí por lo menos. Cuando viajaba con los alumnos de voleibol, cuando viajaba con ellos y con ellas, en un dado momento, es algo que emociona. Creo que eso es muy amplio y que esa actuación del área. Hoy en día, en función de esos problemas, están privando a nuestros alumnos de eso (Prof. Mauro).

Resulta evidente que esas actividades extracurriculares son destacadas no solo en función de la involucración placentera y colectiva que proporcionan, sino también porque posibilitan a la EF obtener más visibilidad institucional para sus productos pedagógicos. Los eventos deportivos son tomados como un elemento fundamental para el reconocimiento académico de la EF dentro de la escuela. En nuestras observaciones de la sala de coordinación de la EF, pudimos visualizar estanterías llenas de trofeos y placas conquistados en eventos deportivos escolares promovidos por el área. Entre ellos, se destacan trofeos adquiridos por medio de la participación del CEFET-OP en los JIFETs (Juegos interescolares de los CEFETs). Esos premios son símbolos materiales de parte importante del trabajo llevado a cabo por la coordinación de EF.

Además, podemos inferir que, al destacar la organización de los eventos, esos profesores logran transmitir de manera más amplia no solo las potencialidades socializadoras de la EF, sino también sus propias competencias. Ellos serían, de esa forma, reconocidos como profesores dotados de habilidades pedagógicas capaces de

movilizar grupos, de involucrar a sujetos colectivos, de promover la conciliación y la participación más amplia y solidaria de las personas.

Es interesante notar que, en sus relatos, los profesores de EF utilizan el verbo siempre en el pasado. A causa de muchos problemas internos en la coordinación de la EF y en la propia vida institucional, ese tipo de actividad se ha abandonado, lo que produjo cierto vacío profesional. Los relatos sobre esos eventos están impregnados de un sentimiento de nostalgia de un tiempo en el que ellos explotaban al máximo esas posibilidades de trabajo y en el que se sentían felices al producir y participar de esas actividades. El próximo relato nos muestra que la no realización de dichos eventos hizo que la EF perdiera espacio y reconocimiento dentro de la escuela:

Y, para nosotros, es aquella cuestión de la respetabilidad realmente. Hoy, si nos descuidamos... Si pudieran, sacaban la Educación Física. Porque, si haces solo lo académico... Si yo movilizo la escuela, es diferente, el peso es otro. Los juegos entre clases y entre cursos, la propia carrera rústica (Prof. Leandro).

Además de mostrarnos que esas actividades producen dividendos importantes en el sentido del reconocimiento académico dentro del currículo para la EF, los profesores nos explican que las mismas tienen el poder de hacer que los alumnos puedan participar más intensamente de la vida de la escuela:

Creo que, por la libertad, conseguimos que nuestros alumnos sean más activos, activos en el ambiente escolar. No estoy diciendo activos en el sentido de hacer actividades, no; activos en el ambiente escolar. Ahora menos que antes, porque antes, como hacíamos competencias, ellos hacían otras actividades, se involucraban mucho más y llevaban eso hacia afuera de la clase de Educación Física, llevaban eso a otras

asignaturas, se volvían realmente más activos. Hasta el gremio estudiantil funcionaba de forma mucho más eficaz cuando trabajábamos más en la EF. Se puede hacer una relación temporal perfecta entre la actuación del gremio en la escuela, las actividades que llevábamos a cabo y, hoy, cómo es la actividad del gremio y las actividades que no desarrollamos, y cómo quedó el gremio. Porque, antes, movilizábamos, incluíamos al gremio y los alumnos se involucraban (Profa. Márcia).

En ese relato, podemos verificar que se atribuye a la EF la tarea de intentar acercar a los actores escolares y a sus múltiples sectores funcionales. En ese sentido, podemos inferir que los profesores de EF sitúan su asignatura como un elemento facilitador de la *recepción de un buen aprendizaje*. Hacer que los alumnos se vuelvan más activos en el ambiente escolar, llevando lo que ellos aprenden en esos eventos a otras asignaturas, haría que ellos tuvieran una inserción más rica y productiva en el interior de la vida escolar.

Los profesores, cuando hablan de la positividad de los alumnos de vivir más intensamente la escuela y los profesores, se remiten al potencial socializador de la EF. Muestran que las vivencias relacionales son objetos centrales de su intervención pedagógica en la escuela, ocupando, así, un lugar destacado en la jerarquía de los contenidos de su docencia.

Por otro lado, al recordar la positividad del ejercicio de la vivencia colectiva y grupal en el interior de la escuela, esos profesores se muestran atentos a la totalidad de la vida escolar. Además de reafirmar que su intervención pedagógica no se limita a la enseñanza de contenidos, ellos nos parecen revelar que su práctica pedagógica es pensada en función de su repercusión dentro de la vida escolar. El valor cultural de los aprendizajes vividos en la EF se mide en función de la posibilidad de su utilización, por parte de los alumnos, aun en el propio universo de la escuela. Los aprendizajes allí vividos deben consumirse no solo en un futuro lejano, que ocurrirá

fuera de la escuela, sino también en lo inmediato de la vida escolar, en la cual brotan experiencias ricas de relaciones humanas, de sentimientos, de modos de ver y de sentir el mundo. El pensamiento y las acciones de nuestros profesores de EF tal vez estén referidos al ámbito del establecimiento de enseñanza, predominantemente.

Esa cuestión puede interpretarse en los relatos de los profesores cuando estos son indagados sobre las especificidades de la práctica pedagógica de la EF. Sus respuestas demuestran que uno de los papeles de dicha asignatura sería el de ofrecer vivencias y actividades de enseñanza que puedan producir la sensación de *olvido* de lo que sería corriente dentro de los salones de clase, operando una compensación del desgaste provocado por las actividades consideradas más *serias* o *académicas*. Veamos lo que ellos nos dicen:

Es un espacio libre para expresar corporalmente. Justamente, dentro de la formalidad escolar, la EF es más informal. Entonces, allí sería incluso el contrapunto, pues nosotros identificamos, abajo, el ocio y, arriba, el trabajo (Prof. Leandro).

Es esa libertad la que podemos darle al alumno y los otros profesores aún no han descubierto que ellos también pueden hacerlo. La libertad que nosotros le damos al alumno es más explícita. Muchos profesores también podrían hacerlo, pero creo que ellos aún no lo han descubierto. No sé si yo, en su lugar, lo habría descubierto, pues, para nosotros, eso ya vino pronto, lo que es un privilegio (Profa. Márcia).

Ellos tienen un sentimiento de que cabría a la EF la función de ofrecerles a los alumnos vivencias muy parecidas a las que se atribuye a los momentos de ocio en nuestra vida cotidiana. Primero, la EF sería vista como un espacio productor de experiencias de carácter compensatorio, en la medida en que colaboraría para compensar el desgaste provocado por el trabajo intelectual en el salón de clases. La

EF tendría, así, un carácter utilitario, porque una de sus funciones sería la de recuperar y la de preparar a los alumnos para el trabajo o, mejor dicho, para las actividades de enseñanza vistas como más formales y serias.

Adherida a esa primera función, aparece aquella en la que el universo del ocio sería el lugar más propicio para experiencias de gratuidad, de fruición y de producción cultural; experiencias que, según los relatos de esos docentes, no parecen ser muy propias de las asignaturas consideradas más *académicas*. Parece existir el reconocimiento de que esas asignaturas estarían marcadas por la formalidad de las relaciones, por la estandarización del comportamiento, por la tensión de las exigencias de rendimiento escolar y por inhibición de las experiencias de cuño más estético.

Desde esa perspectiva, es interesante observar que, al construir argumentos que expliquen los caminos por los cuales la EF se legitima en la escuela, los profesores lo hacen adoptando un punto de vista no académico. Se afirman en las posibilidades que dicha asignatura tendría de ofrecerles a los alumnos experiencias de enseñanza contrarias o diferentes con respecto a lo que sería corriente en la vida escolar. Inferimos de esa conclusión que la EF y, en consecuencia, sus profesores, obtienen reconocimiento profesional dentro de la escuela transmitiendo prácticas y experiencias pedagógicas marcadas por una lógica propia. La legitimidad pedagógica de la EF y de los saberes profesionales de sus docentes se da mediante la participación de acciones comunes por medio de pactos divergentes.

Nuevamente, la EF es desplazada del rol de las asignaturas académicas hacia un campo de actividades que se destinarían a la *recepción de un buen aprendizaje*. Cuando los profesores nos relatan que la EF tendría como una de sus funciones la de constituirse en un espacio de ocio, ellos tal vez quieran decir que las experiencias educativas proporcionadas por la misma se presentan como un soporte o apoyo para las

actividades de enseñanza típicamente *académicas*. En el siguiente relato, el Prof. Mauro nos aclara mejor la cuestión:

Los tiempos académicos del salón de clases exigen un tiempo de concentración inmenso del alumno, la necesidad de atención muy grande y eso inhibe, lo inhibe mucho para hablar, para conversar o expresarse, y nuestra organización académica es en ese sentido. Entonces, creo que la Educación Física rompe totalmente eso. Nuestro salón de clases no tiene pupitres, puede tenerlos, pero no los tiene en su esencia, rompe totalmente con eso y creo que eso, para el contexto académico, es fundamental. Entiendo la EF como un gran soporte de ayuda, no es que esté aparte, está contextualizado, está junto, pero para que el alumno tenga éxito en su parte académica también (Prof. Mauro).

5 CONSIDERACIONES FINALES

En los relatos que los profesores de EF compartieron, pudimos identificar e interpretar algunas de las características de los objetos-condiciones de enseñanza que son constitutivas de las singularidades que demarcan la práctica docente en EF dentro del CEFET-OP.

En un ambiente en el que las prácticas de enseñanza están marcadas por la tensión provocada por las exigencias de rendimiento escolar, por la formalidad de las relaciones de enseñanza, por el individualismo pedagógico, por la enseñanza verbal e intelectual, por el énfasis en los contenidos de los procesos de enseñanza, por la necesidad de formar para el mundo del trabajo, por el carácter propedéutico de la enseñanza, de traer las marcas de una escuela de tiempo integral, la EF acaba incorporando sentidos y significados muy propios. La EF debe ser la asignatura que *educa*, que posibilita vivencias de sociabilidad, que promueve el encuentro y la conciliación de una escuela partida y fragmentada, que ofrece apertura para la vivencia de catarsis por medio de actividades

muy cercanas a las vividas en el mundo del ocio. Además, pero en menor grado, dicha asignatura debe cumplir el papel de instruir.

Lo que se pudo notar, por lo tanto, es que no hay cómo separar el proceso de construcción de los saberes de la base profesional de esos docentes de la escuela como totalidad. El efecto del establecimiento de enseñanza se mostró importante, no solo en el proceso de formación de los alumnos, sino también en el de formación de los profesores. Los factores endógenos que caracterizan el efecto establecimiento, donde se procesan estilos particulares de organización pedagógica, modos de regulación sociales específicos y de movilización de sus actores de utilizar recursos propios, son significativos en el proceso de constitución de la identidad profesional de esos docentes. Entre las características que constituyen esa identidad profesional, nos llamó la atención el hecho de que los profesores investigados poseen una visión bastante positiva del magisterio en EF, a diferencia de lo que se ha señalado en investigaciones realizadas en ese campo (JEBER, 1996).

Así, las reflexiones contenidas en nuestro trabajo apuntan a la consideración de la escuela como objeto de estudio, al permitir otra *visibilidad* de la dimensión formativa presente en la diversidad de los contextos educativos y en las situaciones de trabajo que emergen en los mismos. Esa visión del establecimiento de enseñanza (EE) como un contexto *globalmente formativo* para el conjunto de sus habitantes abre la posibilidad de superar teóricamente la disociación, tendencial, entre la educación de los niños y la educación de los adultos. Los procesos de formación de adultos (profesores) y de niños (alumnos) aparecen referidos, en el caso del establecimiento de enseñanza, a un mismo espacio organizacional, a un mismo tiempo (aprendizajes por interacciones recíprocas), a los mismos principios (CANÁRIO, 1996).

Adherida a esa problemática, pudimos constatar cierta incongruencia entre lo que nuestra investigación destaca y lo

que la teoría anuncia como características del *modus operandi* de la actuación de docentes de la Enseñanza Media. Algunos estudios han mostrado la existencia de una cultura docente particular de esos profesionales, les atribuyen una falta de interés por las cuestiones «extramuros» del salón de clases y del campo disciplinario al que pertenecen (DEROUET, 1995; CANÁRIO, 1996). Nuestra investigación relativiza esa afirmación. Los profesores de EF investigados, a pesar de trabajar en una escuela de nivel medio, buscan otras referencias para organizar su intervención pedagógica. Entre esas referencias, podemos citar la trama temporal de la vida escolar, lo que ellos entienden por demandas inmediatas de los alumnos en la rutina de la vida institucional y el apoyo a las actividades de enseñanza. Buscan promover aprendizajes no formalizadas en el currículo real, a saber: la integración entre los alumnos, la cooperación y la producción de un sentimiento de «cuerpo institucional» en el interior de la escuela.

Esa sensibilidad que los profesores de EF demuestran al pensar su práctica articulada a la totalidad de la escuela se puede atribuir, en parte, a la especificidad pedagógica del objeto de enseñanza de la EF y los múltiples sentidos y significados movilizados por la escuela, por los alumnos y por los propios profesores de EF en la vida cotidiana sociocultural de la escuela.

Los contenidos de enseñanza de la EF y las condiciones ambientales del salón de clases de la EF parecen tener la capacidad de proyectar y unir la enseñanza de la EF y sus profesores en la dirección de proposiciones y problemas más directamente relacionados al mundo cotidiano de la escuela, a su cultura o a una escuela que existe dentro de otra escuela. Esa *otra escuela* es entendida no como institución que solo transmite conocimientos disciplinarios, sino como medio de vida social. Sobre ese punto, Perrenoud (2000) recuerda que la noción de prácticas sociales de referencia (prácticas profesionales, prácticas de comunicación y de sociabilidad) permitiría a asignaturas como la EF, la educación artística y la educación de lenguas, denominar que aquello a lo que las

mismas se refieren no es reductible a los *savoir savants*. Para el referido autor, todas las asignaturas pueden contribuir a la formación general de los estudiantes, pero algunas están orientadas explícitamente hacia ese objetivo.

Vinculados a esa cuestión, los análisis anunciados en nuestro estudio, de cierta forma, relativizan conclusiones de otras investigaciones que enfatizan que el carácter «maternal» o afectivo de la enseñanza estaría más presente en escuelas de enseñanza fundamental o restringido al universo de actuación docente femenina (LESSARD *et al.*, 2003). Nuestros datos revelaron que, en función del tipo de representación producida en la escuela en torno a la EF, a la especificidad de su objeto de enseñanza y a las condiciones ambientales en las cuales se materializa esa enseñanza, la *cultura del cuidado* no se presenta en contraposición a las dimensiones de la instrucción. Por el contrario, la misma es un componente importante en el proceso de elaboración de las prácticas de instrucción de los profesores. La noción de profesionalismo no aparece desligada de los aspectos afectivos del ejercicio de la docencia, sino puesta en una posición de relieve con relación a los aspectos técnicos. Más que eso, la *cultura del cuidado* surge como un componente positivo que armoniza la identidad profesional de dichos docentes.

De esa forma, las habilidades pedagógicas demostradas por nuestros profesores y puestas en práctica al enfrentar los desafíos de su trabajo pueden no estar desvinculadas del conocimiento que ellos tienen de la asignatura que enseñan en la escuela. Sus saberes pedagógicos guardan una íntima relación con todo lo que involucra ese contexto de enseñanza situado. Esos saberes son trabajados en la relación pedagógica que los profesores establecen con el contenido de enseñanza y lo que la enseñanza con y en ese componente curricular posibilita en cuanto a mediaciones con los alumnos, la escuela y la educación en general. Son saberes que se construyen en el medio de ese contexto de enseñanza, pero que no se restringen a los conocimientos disciplinarios.

Esos profesores son vistos y se ven como profesionales dotados de habilidades y competencias pedagógicas que los capacitarían para un trabajo diferenciado dentro de la escuela. Educar para la vida, educar para el mundo del trabajo, intervenir en la formación general de los alumnos, mejorar la relación intersubjetiva de los discentes, interferir en la mejora de las relaciones humanas en el interior de la vida institucional y ofrecer experiencias cercanas a las vividas en los momentos de ocio serían funciones que cabrían a la EF y a sus profesionales. Son expresiones, por lo tanto, de las situaciones de enseñanza singulares que demandan el desarrollo de saberes pedagógicos que serían propios de los profesores de EF y expresión pública de la propia capacidad de enseñar.

Models of professional action of Physical Education professors of a professionalizing school

Abstract: The work tells some of the results of a study carried through with professors of Physical Education of a Professionalizing School. More specifically, it turns on the set of the perceptions that professors of Physical Education of a Professionalizing School have on its teaching work in the school, from models of the professional action, built inside a specific discipline field: the Physical Education. It concludes showing that the pedagogical practice in PE detains a singular nature, a producing nature of a set of singular representations concerning the paper of the Physical Education and of its professors, representations these that serve to define, to structuralize and to guide the performance of these professors in action situations.

Keywords: Physical Education. Faculty. Professional practice.

Modelos de ação profissional de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante

Resumo: O trabalho relata alguns dos resultados de um estudo realizado com professores de Educação Física de uma Escola Profissionalizante. Mais especificamente, versa sobre o conjunto das percepções que docentes de Educação Física de uma Escola Profissionalizante têm sobre o seu trabalho docente na escola, a partir de modelos de estruturação da ação profissional, edificados dentro de um campo disciplinar específico: a Educação Física. Conclui mostrando que a prática pedagógica em EF na escola é detentora de uma natureza singular, produtora de um conjunto de representações singulares acerca do papel da EF e de seus professores, representações essas que servem para definir, estruturar e orientar a atuação desses docentes em situações de ação.

Palavras-chave: Educação Física. Docentes. Prática profissional.

REFERENCIAS

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade/Revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES**, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. *In*: BRUSCHINI, Cristina; BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: FCC, 1998.

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

DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição. *In*: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, p 61-86, 1996.

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

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

GRIGNON, Claude. **L'Ordre das coisas** (les fonctions sociales de L'enseignement technique). Paris: Les Editions de Minuit, 1971.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p 31-62, 1992.

JEBER, Leonardo José. **A educação física no ensino fundamental: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **Les identités enseignant**: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960 - 1990. Montreal Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003.

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

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

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

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recibido el: 27.05.2009

Aprobado el: 18.04.2010

Financiamiento: CAPES