

COMPARTILHANDO A ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS COLABORATIVAS

Cecília Maria Ferreira Borges*
Luiz Sanches Neto**

Resumo

Neste artigo, detalhamos dois momentos de um processo de “análise de práticas” realizada em *ateliers* com professores de diversas nacionalidades. A colaboração entre os participantes ocorreu no âmbito da disciplina *Analyse de pratiques pédagogiques*, oferecida no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal, Canadá. Nosso foco recaiu nos excertos em vídeo compartilhados por um professor brasileiro de Educação Física com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada no extremo da zona leste da cidade de São Paulo. O professor abordou questões consideradas desafiadoras na própria trajetória docente. A análise culminou na elaboração coletiva de premissas e argumentos práticos, segundo o referencial de Fenstermacher e Richardson (1994), que foi previamente discutido com os participantes.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Prática Pedagógica. Educação Física. Pesquisa Colaborativa.

INTRODUÇÃO

Analisar as próprias práticas pedagógicas é uma forma de explicitar os saberes docentes. O objetivo deste artigo é apresentar as premissas da argumentação prática elaboradas por um professor de Educação Física (EF) sobre duas situações vivenciadas em uma escola pública brasileira. Existem múltiplas formas de utilização da análise de práticas com enfoques variados no campo educacional, neste artigo destacamos a perspectiva de análise de Fenstermacher e Richardson (1994) sobre o argumento prático. Este tipo de argumentação corresponde à teorização realizada pelo(a) próprio(a) professor(a) quando se debruça detidamente para analisar seu trabalho. Porém, os professores têm cada vez menos tempo e espaço para debruçarem-se sobre as premissas que fundamentam suas práticas. Tal “aventura pedagógica” não é incentivada porque não se coaduna ao modelo de *accountability* (certificação ou “prestação de contas”) no âmbito internacional. De acordo com Sanches Neto e Souza Neto (ver artigo neste dossiê), a objetivação das funções atribuídas aos professores caminha na contramão da subjetivação de suas experiências.

* Doutora em Educação pela PUC RJ. Professora do Departamento de Andragogie et Psychopédagogie de l'Université de Montréal, Québec, Canadá. E-mail: cecilia.borges@umontreal.ca

** Doutor em “Formação profissional no campo de trabalho da Educação Física” pela Unesp-IB, Bolsista FAPESP e visitante de pesquisa na Université de Montréal (2013-14). E-mail: luiz.sanches.neto@umontreal.ca

Entendemos que a valorização da experiência de cada professor é fator preponderante para o avanço qualitativo das suas práticas. A análise dessas práticas perpassa o crivo da individualidade de cada docente; entretanto, não pode restringir-se ao individualismo nem à hierarquia de quem está “no serviço há mais tempo”. Isto é contraproducente porque a contagem do tempo de docência é justamente um dos fatores de *accountability*, que a meritocracia aponta para a promoção na carreira. Por isso “contagem de tempo” não é sinônimo da experiência à qual nos referimos. Parafraseando Schwab (1969): não adianta fazer a mesma coisa repetidamente por vários anos a fio... Isto, por si só, não significa ter vários anos de experiência, mas simplesmente ter uma mesma prática repetida por vários anos. E escrevemos este artigo com a crença de que a Educação não pode se ancorar no modelo repetitivo da racionalidade técnica.

É por isto que não basta analisar individualmente a própria prática. Esta é uma condição importante, mas não é suficiente porque os professores têm um trabalho interativo no qual é necessário ter respaldo dos pares. Conforme Cunha (1989), a coerência do trabalho de cada professor(a) consiste em colocá-lo à prova dos pares, portanto consiste em submeter a sua prática à análise compartilhada com outros professores. Para Fenstermacher e Richardson (1994) é viável aos professores analisar as premissas da sua prática pedagógica. Nesse sentido, propõem quatro categorias para compartilhar a análise: (a) valorativa ou judicativa, (b) condicional ou “teórica-retórica”, (c) experiencial ou empírica, (d) situacional ou contextual. Trata-se de uma proposição que persiste já há duas décadas, tendo sido discutida por alguns autores. Gauthier, Raymond e Martineau (1998) afirmam que um argumento prático contém uma série de enunciados, permitindo a transposição das premissas à conclusão baseada na ação. Assim, os sentidos da argumentação apontam para condições de melhoria da prática. Ao passo que para

Gervais e Molina (2010), o argumento prático poderia ser adaptado para explorar mais adequadamente o saber de experiência dos professores.

Porém, Fenstermacher e Richardson (1994) alertam para uma contradição na investigação epistemológica do trabalho dos professores. O crescimento da literatura científica sobre os saberes produzidos pelos professores como resultado de seu trabalho não supera em termos quantitativos o conhecimento produzido sobre o ensino pelos especialistas. Este alerta nos chama a atenção para analisarmos como a proposição da argumentação prática dos autores tem sido apropriada no campo da EF brasileira.

1. ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA NA EF BRASILEIRA

Ressaltamos quatro publicações no âmbito nacional da EF (BORGES, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 1997; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008; RAMOS et al., 2011). Há três obras que analisam os escritos de Fenstermacher (1986, 1987, 1994), e uma que discute o trabalho de Fenstermacher e Richardson (1994). Dentre os autores que se detêm na análise de Fenstermacher (1986, 1987, 1994), Pérez Gómez (1997)¹ nos explica que é injustificada a relação causal entre os processos de ensino e de aprendizagem. Para o autor, as estratégias de ensino do professor conseguem, no máximo, facilitar a aprendizagem dos alunos porque a elaboração do conhecimento é subjetiva e não uma cópia passiva da realidade.

Pérez Gómez (1997) apoia-se em Fenstermacher (1987) para defender que professor(a) e alunos precisam estar lado a lado para combater sua própria alienação. Segundo o autor, a alienação no processo educativo se dá quando o aluno e o(a) professor(a) ascendem a um conhecimento produzido e organizado desde fora de si, que devem aceitar sem qualquer possibilidade de

recriação e reorganização para lidar com as suas próprias situações problemáticas concretas. Na perspectiva da formação permanente de professores, Fenstermacher (1987) aponta que há alienação no processo formativo quando ao professor não lhe é permitido tomar posição sobre o conhecimento para viabilizá-lo às circunstâncias particulares de seu trabalho. Para ambos os autores, este processo está atrelado à racionalidade técnica, que reduz o trabalho dos professores a rotinas repetíveis.

De acordo com Pérez Gómez (1997), o enfoque educativo de Fenstermacher (1987) sobre o processo de desenvolvimento profissional docente ocorre quando o conhecimento, as habilidades e a compreensão visam intencionalmente modificar uma ação. Isto se dá, por exemplo, pelo esforço de cada professor para conseguir que os estudantes sejam melhores cidadãos, mais reflexivos ou menos dependentes. Segundo Fenstermacher (1987), é nesse enfoque que o(a) professor(a) pode tomar posse do conhecimento, extrair suas implicações e consequências para o seu próprio contexto. Subjaz a essa ideia o reconhecimento do limite das pesquisas, pois descrever e interpretar o cotidiano escolar (mediante a pesquisa) é diferente de transformá-lo (mediante a intervenção). A argumentação dos professores geralmente se dá no sentido de justificar a coerência da intervenção.

Desse modo, os argumentos práticos podem ser identificados quando um(a) professor(a) justifica explícita ou tacitamente a sua ação, reelaborando permanentemente a argumentação e amparando-se na sua própria vida profissional e na teorização das suas experiências. Nesses argumentos há um conjunto identificável de premissas relacionáveis entre si. Para Fenstermacher (1986), as premissas representam a descrição completa de uma ação. Segundo Pérez Gómez (1997), trabalhar com os argumentos práticos que cada professor utiliza é a melhor maneira de fomentar o seu desenvolvimento profissional.

Há quatro motivos para valorizar os argumentos práticos (PÉREZ GÓMEZ, 1997): (1) é preciso haver flexibilidade na argumentação para suportar a ambiguidade que existe na complexidade e diversidade da dinâmica viva de cada aula; (2) a reelaboração permanente permite atribuir significado ao conhecimento que advém da investigação para que possa orientar a ação; (3) o conhecimento científico não é indicativo do mérito dos argumentos práticos, mas é um dos elementos para a orientação dos objetivos e fundamentos das ações; (4) o conhecimento imbricado nas premissas que compõem um argumento prático é o único conhecimento realmente eficaz para a prática do(a) professor(a) que o anuncia. Pérez Gómez (1997) acrescenta que as pesquisas sobre o pensamento dos professores chegaram à conclusão de que o conhecimento extraído da investigação acadêmica não garante a melhoria da qualidade da ação se não alcançar justamente os argumentos práticos.

Identificamos que os pressupostos teóricos de dois trabalhos (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008; RAMOS et al., 2011) no campo da EF brasileira amparados em Fenstermacher (1994) parecem corresponder à investigação do pensamento dos professores. Ramos, Graça e Nascimento (2008) se fundamentam em Fenstermacher (1994), dentre outros autores, ao afirmar que grande parte dos investigadores no campo educacional tem adotado o conceito de “conhecimento de base” (SHULMAN, 2004) como sendo o conhecimento necessário para a competência no ensino. Ramos, Graça e Nascimento (2008) relacionam o entendimento de Fenstermacher acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo – *pedagogical content knowledge (PCK)* – à interligação entre um conhecimento formal sobre o ensino, que seria validado a partir de pesquisas acadêmicas, e um conhecimento de natureza prática, que seria desenvolvido pela experiência do trabalho docente.

Ramos, Graça e Nascimento (2008) problematizam o *PCK* e apresentam-no a partir de uma questão que provoca ambiguidade: se o *PCK* é um conhecimento “mais formal” ou “mais prático” ou a combinação entre ambos. Os autores mencionam que existe um conhecimento na prática docente que necessita ser mais bem estudado e que impulsionaria investigações pedagógicas recentes sobre o processo de formação profissional do professor. Os autores citam pesquisas internacionais, como a de Rovegno (1998), para justificar a intenção de se construir uma base de dados qualitativos a partir de estudos realizados nos próprios ambientes de ensino. Porém, os autores não citam quaisquer trabalhos brasileiros realizados na perspectiva qualitativa ampliada que mencionam. Por exemplo, há a investigação realizada em escolas públicas paulistanas por Sanches Neto, Venâncio, Okimura e Ulasowicz (2006) que se fundamentou no referencial de McCaughtry e Rovegno (2003) para discutir a sistematização de saberes por professores de EF.

Já Ramos e outros (2011) reforçam a linha investigativa sobre o pensamento do professor e citam Fenstermacher (1994), entre outros, para denotar a importância do *PCK* para o desenvolvimento profissional. Os autores acrescentam que houve aumento na preocupação com a intencionalidade e a compreensão que os professores têm da sua própria prática e de suas crenças. Por esse motivo, Ramos e outros (2011) afirmam ainda que o conhecimento prático precisa ser reconhecido como uma via para legitimar o conhecimento profissional e que tal perspectiva reúne potencial formativo para os professores. Acrescentamos que, ao tratar da noção de prática, Fenstermacher e Sanger (1998) buscam inspiração nas contribuições do pragmatismo para a valorização da experiência no processo educativo.

Por outro lado, as investigações sobre o pensamento do professor têm buscado sistematicamente

e minuciosamente os determinantes do pensamento docente, tanto na organização como nos processos de tomada de decisões (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Contudo, têm sido apontados limites nos aportes teóricos das investigações sobre o pensamento do professor no âmbito internacional, pois o fracionamento dos atributos e processos mentais pode induzir a visões parciais das práticas pedagógicas. Uma opção, por exemplo, é a transição do foco: ao invés do pensamento dos professores cabe a ênfase na pesquisa sobre e com os professores e seus modos de ensino (CRAIG; MEIJER; BROECKMANS, 2013).

Todavia, a proposta de valorização da argumentação prática de Fenstermacher e Richardson (1994) parece apontar para uma lógica menos limitante. No campo da EF escolar brasileira a perspectiva analítica de Fenstermacher e Richardson (1994) foi apresentada por Borges (2005). Para a autora, a proposição acerca das premissas do argumento prático é uma estratégia relevante para a investigação epistemológica do trabalho docente, amparada em elementos reflexivos (TARDIF; BORGES; MALO, 2012). Ademais, a perspectiva da argumentação prática se coaduna à epistemologia da prática, que abrange os modos pelos quais os professores elaboram seus saberes. Ambas perpassam a compreensão de como os professores organizam e sistematizam seu trabalho, como validam seus saberes e como atribuem coerência ao que fazem em correspondência ou em detrimento das teorias educacionais.

2. AS PREMISSAS DO ARGUMENTO PRÁTICO

Há quatro premissas que caracterizam o argumento prático acerca da ação ou a intenção da ação (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994). Todas as premissas, bem como o próprio argumento prático, são passíveis de reformulação mediante a

reflexão do professor. Conforme síntese a respeito da obra de Fenstermacher e Richardson (1994), a premissa valorativa consiste em um tipo de enunciado que é uma justificativa descritiva do que foi realizado ou do que se poderia ter obtido com a ação, abrangendo os fundamentos morais ou éticos subjacentes à prática pedagógica. A premissa de valor serve como avaliação da base de considerações morais e éticas do professor. É uma forma declarativa de juízo de valor ou um enunciado de princípios.

A premissa condicional faz referência ao exame das teorias ou das concepções que são solidamente estabelecidas em relação ao aluno, ao conteúdo e ao ensino. Trata-se de um enunciado ou conjunto de enunciados que definem, interpretam ou estabelecem a significação da ação. Advém das premissas que emanam das teorias, como nos casos em que os professores tentam justificar suas ações recorrendo a alguma teoria sobre o ensino ou sobre a aprendizagem de qualquer conteúdo.

A premissa empírica é formulada de modo que permita o exame minucioso da ação à luz dos dados disponíveis e coaduna-se à perspectiva metodológica de pesquisa da própria prática pedagógica. Trata-se de colocar a própria prática à prova dos fatos e busca-se a validação da prática pela verificação ou “prova” empírica. Tem características semelhantes à metodologia científica de modo geral.

A premissa contextual leva em consideração a capacidade do professor de precisar de modo exaustivo o seu contexto de trabalho, bem como a importância das repercussões desse contexto sobre a ação que se está examinando. Busca-se descrever e detalhar as condições em que a prática pedagógica se desenrola.

3. PERCURSO METODOLÓGICO²

Este artigo tem orientação qualitativa e seu delineamento tem pressupostos colaborativos. Ancora-se

na mediação, proposta por Desgagné e Bednarz (2005), entre a pesquisa e a prática em Educação, na qual são buscados elementos teóricos, metodológicos e empíricos para viabilizar a investigação com os professores e não sobre eles.

O contexto de colaboração se deu a partir da disciplina *Analyse de pratiques pédagogiques*³, oferecida no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal, na província francófona do Québec, Canadá. Foram organizados *ateliers* e grupos de trabalho entre os participantes, que compartilharam experiências docentes no Brasil, Camarões, Costa Rica, Canadá, Estados Unidos, França, Japão, Madagascar, Marrocos, Síria, território francês ultramarino de Reunião, Tunísia e Venezuela.

Cada participante optou por apresentar seus registros de aula por escrito ou com excertos em vídeo. Os registros deveriam abordar questões consideradas desafiadoras na própria trajetória como professor(a). Então, a análise de práticas foi organizada em dois momentos, que culminaram na elaboração coletiva de premissas e argumentos práticos, envolvendo todos os participantes, segundo o referencial de Fenstermacher e Richardson (1994), que foi previamente discutido com os grupos.

Neste artigo, detalhamos os dois momentos da “análise de práticas”, atendo-nos aos excertos compartilhados por um professor de EF brasileiro, coautor deste texto. O professor optou por registros em vídeos⁴ sobre seu trabalho com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada no extremo da zona leste da cidade de São Paulo (SP).



Figura 1. “Regiões da cidade de SP e localização da escola”

Fonte: Acervo de Sanches Neto, L.

O professor dispunha de mais de 4 horas de gravações de suas aulas em vídeo, porém havia um limite para cada apresentação devido ao tempo necessário para que todos opinassem sobre os registros uns dos outros. As falas dos sujeitos (alunos e professor) foram transcritas, traduzidas para o idioma francês para viabilizar a discussão e a tradução foi disponibilizada aos participantes. Houve adequação da linguagem às expressões *québécoises* e, sendo o contexto do Québec bilíngue, os sentidos de alguns termos foram explicados em inglês.

As discussões entre os participantes ocorreram ao longo de duas semanas, com encontros às terças-feiras à noite e aos sábados em período integral. Também foram registradas em vídeo, totalizando 3 horas de gravação. Essas gravações foram analisadas posteriormente pelo próprio professor para a (re)elaboração da sua argumentação prática.

4. ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EF

Ambos os registros em vídeo compartilhados pelo professor referiram-se à mesma aula. O 1º vídeo apresenta 8 minutos de interações entre os sujeitos dentro da sala de aula e o 2º vídeo apresenta suas interações no ambiente de aprendizagem da quadra ao longo de 3 minutos. A turma contava com 44 alunos e na aula escolhida pelo professor havia 43 presentes.

A aula ocorreu no período da tarde em um dia nublado na capital paulista. Era mês de outubro e o professor já trabalhava com a turma desde o início do ano letivo. Era o terceiro ano de docência do professor na mesma escola, e ele já havia trabalhado em outros contextos educativos por cerca de dois anos antes desse período. Portanto, o professor completava cinco anos de experiência docente quando os vídeos foram registrados.



Figura 2. “Discussão sobre os excertos audiovisuais compartilhados pelo professor”

Fonte: Acervo de Sanches Neto, L.

4.1 1º MOMENTO DA ANÁLISE: AS INTERAÇÕES DOS SUJEITOS NO AMBIENTE DA SALA DE AULA

No 1º vídeo escolhido pelo professor, a perspectiva da câmera o focaliza mais do que aos alunos, por isso nem sempre é possível identificar cada um dos alunos. As interações entre os sujeitos se desenrolam da seguinte maneira:

Professor: [...] Vamos lá, mas eu vou ter que tirar a foto por conta disso... Aline, Ana Stephanie, Anderson... É, ficou faltando, né... Tudo bem aí?

Alunos: O Wesley?

Professor: Ficou faltando na semana passada a Bianca e também o Vinicius dos Santos. A gente tinha feito, tinha tirado algumas fotos de vocês pra gente organizar este bimestre. Então, por favor, a Bianca, o Vinicius podem vir aqui, e também o Bruno e o Dilson... Bruno Lima... Bruno, Dilson, por favor. Pode ficar aqui. Bruno, primeiro você, Dilson aqui do lado, a Bianca e o Vinicius. [...] Pessoal, tem algumas coisas que a gente vai fazer hoje, a gente vai sair daqui, a gente vai lá pra quadra, só que antes disso eu vou explicar pra vocês o que a gente vai fazer. [Som de música. Professor procura a fonte do ruído]. Só que essa explicação eu vou ter que usar a lousa e vocês aguardam um instante só para eu pegar o apagador e o giz. Tudo bem? Vocês esperam assim do jeito que vocês estão?

Alunos: Aham [Professor sai da sala para buscar materiais].

Professor: [...] Senão demora demais antes de sair. [Barulho de máquina (serra) elétrica]. [...] Iremos para a aula. Se vocês lembrarem, na última semana a gente já tinha conversado sobre isso. Que é para todo mundo participar [Professor apagando a lousa].

Alunos: O Cauã também!

Professor: Agora participar da aula não significa fazer bagunça, é pra participar.

Aluno (Cauã): Mas não sou só eu que fico fazendo bagunça, né.

Professor: [...] Então, só falta eu falar com a professora sobre algum colega que não fez alguma coisa em outras aulas também. É... Mas lembrando, na aula de EF é para todos participarem. Tudo bem aí, vocês estão conseguindo ouvir? Bianca, (isso) não é seu? Por favor, guardem aí a comida de vocês. Vocês não vão precisar da comida agora, vocês acabaram de chegar na escola. Então, pode deixar a comida guardada, não precisa comer agora. É... Presta atenção aqui na lousa... Pra todo mundo entender o que a gente vai fazer hoje. Tá bom? Então, é o seguinte... [Aluno se levanta] Cauã, eu não falei? Por favor, pode ficar no seu lugar [Professor indica gestualmente o lugar ao aluno. Professor começa a desenhar na lousa o rosto de uma menina]. Então, desse lado aqui né nós temos uma moça, uma menina... Dá pra ver que é uma menina?

Alunos: Dá!

Professor: Então, tá bom. E desse lado aqui...

Alunos: Professor, professor, é uma menina e ficou bonita!

Professor: É uma menina bonita? [Risos].

Alunos: Mas não entendi, você fez só a cara... Por isso... [Alunos conversam]. Ah, Cauã, você é muito trouxa... Nem sabe brincar. Mas ele fez só o rosto da menina. Qual é a brincadeira? Cauã que fica de brincadeira dá licença... É... Você que fica de brincadeira na aula de EF e a gente está é na escola... [Professor continua desenhando no outro lado da lousa o rosto de um menino. Risos].

Alunos: Ah, é o Cauã! É, é o Cauã...

Professor: Não é, não é ninguém daqui! [Alunos conversam, professor olha para os alunos e pára de desenhar]. E esse daqui?

Alunos: É um menino.

Professor: É um menino então... Bonito também?

Alunos: Mais bonito que a menina.

Professor: Bom, mas são então uma menina e um menino bonitos. Só que falta, falta alguma coisa né neles...?

Alunos: O corpo!

Professor: *Ah, falta o corpo. Então, tá bom.* [Alunos conversam e professor continua desenhando na lousa o corpo da menina. Risos].

Alunos: *Tem uma chupeta, é o Cauã... Olha, é a botinha do Lucas... É o Lucas. Professor, tão falando que tá parecendo o Lucas* [Aluno – Cauã – se levanta e senta-se a seguir].

Professor: *Não. Ficou pronto agora.* [Risos]. *Agora está completo. Não está?*

Alunos: *Ah... Assim não. Olha as perninhas...*

Professor: *Como não, mas não estava bonito?*

Alunos: *Tava só a cara. Mas com o corpo ficou feio.*

[Professor continua desenhando o corpo do menino].

Professor: [...] *E agora?*

Alunos: *Esse tem músculo...*

Professor: *É o seguinte... Por que eu coloquei isso aqui na lousa? A gente tem duas pessoas diferentes. A gente tem uma menina e um menino. Além de ser uma menina e um menino, eles têm outras diferenças, né?*

Alunos: *Ah...*

Professor: *Mas só, só uma coisa... No começo, vocês falaram que os dois eram bonitos. E agora eles continuam bonitos?*

Alunos: *Não... a menina não tá bonita...*

Professor: *Como não? Mas a cabeça é mesma. Não mudou nada aqui. Então... O que, que não está tão bonito assim?*

Alunos: *Ah, Os braços, as pernas... É o farelo. Essa mina tá só o farelo!*

Professor: *Ah, então, perai... É, está muito fino então, muito magro, é isso?*

Alunos: *É!*

Professor: *E esse daqui?*

Alunos: *Tá muito gordo!*

Professor: *Ah, entendi! Então, nem magro demais é bom e nem gordo demais. É isso? Ou esse está bom assim?*

Alunos: *Tá... Mais ou menos [...].*

O contexto assumido pelo professor para situar o seu trabalho foi o de que era necessário ensinar à turma noções de nutrição e de estética. Segundo o professor, tais noções eram os temas mais importantes para a aprendizagem dos alunos naquele momento e permeavam os demais conteúdos de ensino que ele havia planejado para aquela aula: atividades da vida diária (AVD) e habilidades de manipulação.

A figura a seguir apresenta os “conteúdos temáticos” mencionados pelo professor quando interpelado a respeito das intenções que orientavam sua ação.



Figura 3. “Blocos de conteúdos temáticos”. Adaptada de Sanches Neto et al. (2013).

O professor explicou que a coerência de seu argumento prático estava vinculada ao ensino efetivo de pelo menos um tema de cada “bloco de conteúdos temáticos” ao mesmo tempo. Justificou-se mencionando que tais conteúdos, por sua vez, tratavam das dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente e que tais dinâmicas são concomitantes na realidade. De acordo com ele, tais dinâmicas específicas da EF perderiam seu sentido caso não fossem tratadas pedagogicamente de modo integrado. Por isso ele se preocupava em relacioná-las durante aquela aula para a turma de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Para o professor, as premissas manifestam a sua visão de mundo no âmbito mais alargado da sua

existência e a sua visão da EF no escopo profissional da docência. Assim, a premissa de valor consistiu na atribuição de importância à conjugação dos conteúdos que poderiam ser relevantes aos alunos. De acordo com o professor, era importante garantir a aprendizagem dos alunos e foram utilizadas algumas estratégias para essa finalidade.

As estratégias fazem parte da premissa empírica, uma vez que o professor se valeu da experiência com a turma desde o início do ano letivo ao tomar a decisão de desenhar, passo a passo, as formas do “menino” e da “menina” na lousa. Com isso, minimamente garantiu que os alunos prestassem atenção ao admirar os desenhos, mantendo sua curiosidade sobre qual forma aquela representação gráfica assumiria. No caso, os desenhos possibilitaram a apresentação das noções de nutrição e de estética tidas pelo professor como compreensíveis para os alunos com idade entre 8 e 9 anos.

A premissa condicional revelou um problema: como ensinar tais noções de nutrição e de estética durante 15 minutos dentro da sala aos alunos que desejam ardentemente sair da sala para ir à quadra? Os alunos já sabem de antemão que irão à quadra e permanecerão lá por 1 hora na sequência da aula. Mesmo assim, a permanência na sala parece incomodá-los uma vez que a EF lhes possibilita frequentar outros espaços da escola, sobretudo a quadra, e a turma sabe disso. O professor poderia ter optado por ensinar tais aspectos na quadra, mas decidiu tratar das noções no ambiente da sala porque já havia notado a dispersão dos alunos em aulas anteriores na quadra.

Quanto à premissa situacional, a dificuldade para o professor é saber se os alunos aprendem de fato a matéria porque eles conversam muito durante a aula e há fontes externas de ruído, ou seja, há muito barulho que pode perturbar a aprendizagem deles mesmo no ambiente da sala de aula. De todo modo, os alunos parecem entreter-

se com o início da aula porque admiram os desenhos e começam a criar argumentos para explicar as formas.

Em relação à síntese do argumento prático, algumas questões surgiram durante a discussão com os participantes: por que o professor havia reunido alguns alunos antes do início da aula? Por que não utilizou uma figura ou desenho preparado previamente para aquela aula? Por que separou a teoria da prática e permaneceu na sala de aula para ensinar a teoria?

Em resposta, o professor mencionou que reuniu os alunos para lhes fotografar. As fotos eram utilizadas para compor um arquivo, que ficava à disposição dos próprios alunos nos computadores do laboratório de informática da escola. Era uma maneira de “retornar” algumas informações para os alunos sobre seu aproveitamento. O arquivo era impresso semanalmente para que o professor tomasse notas do seu acompanhamento dos alunos. Mencionou ainda que compartilhava os registros com a professora que trabalhava diariamente com aquela turma e que, além da EF, os alunos tinham aulas específicas de leitura dirigida e informática educativa.

A respeito da estratégia do desenho na lousa, o professor concordou que uma alternativa seria ter o desenho já pronto e que isto poderia ter sido feito. Mas afirmou que a sua intenção era mesmo fazer o desenho na lousa antes de ir à quadra para que os alunos vissem as formas sendo constituídas. De acordo com o professor, a estratégia permitiu o diálogo com os alunos, questionando-os se as imagens eram “bonitas”, enquanto fazia anotações sobre as respostas a fim de preparar material para a próxima aula. Detalhou que era justamente a partir dos registros de cada aula que a próxima aula era organizada. A sequência do seu trabalho se dava desse modo, e o professor remeteu tal decisão ao que denominou de sistematização dos “blocos de conteúdos temáticos” (Figura 3). Com isso, ele buscava dar conta dos comentários feitos e das

adaptações que fossem necessárias no planejamento da próxima aula.

Quando questionado acerca da “porção teórica” e da “porção prática” da aula, o professor defendeu a posição de que não vislumbra tal separação, embora tenha identificado motivos para essa percepção por parecer que tratava mais da “teoria” na situação apresentada para a discussão. Explicou que escolheu o 1º excerto de vídeo porque, além de ser desafiador para ele, se adequava ao tempo disponível para a apresentação (8 minutos). Porém, citou que desde fevereiro até aquele mês de outubro⁵ a maior parte de seu trabalho com várias turmas, inclusive aquela, ocorria em outros espaços da escola. Naquele momento, o professor adiantou que apresentaria um vídeo relacionado a algum desafio percebido fora do ambiente da sala durante o 2º encontro para a análise de práticas.

O professor acrescentou que era desafiador acompanhar a aprendizagem dos alunos na aula, quer fosse realizada na sala ou no ambiente da quadra. Embora utilizasse os mesmos critérios para avaliar a turma, notou que havia diferenças ao comparar os indicadores da aprendizagem dos alunos em ambos os ambientes. Detalhou que utilizava instrumentos para avaliações por escrito e orais, mas que isto não era obrigatório. Diferenciou também entre participação e compreensão dos alunos, e explicou que isto fazia parte do seu entendimento de avaliação contínua da aprendizagem na EF.

4.2 2º MOMENTO DA ANÁLISE: AS INTERAÇÕES E O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA QUADRA

O 2º vídeo inicia-se com a turma já na quadra e o professor organizando os alunos. As interações entre os sujeitos decorrem assim:

Professor: [...] Se for esperar todo mundo ficar falando, a gente não vai conseguir fazer as coisas...

Alunos: Professor, olha lá...

Professor: Eu já vi. Vocês se lembram do que a gente já conversou? Os colegas que não participam da aula é como se tivessem faltado. Então, o Felipe parece que faltou e o Cauã também. Agora presta atenção então, tá.

Alunos: Professor, pode ficar em cinco no grupo?

Professor: Pode, tá ótimo, não tem problema. É pra gente participar. É o seguinte: vocês lembram que a gente tinha conversado lá na sala que tem dois tipos de alimento, dois tipos de comida?

Alunos: Pesado...

Professor: Uma que é mais leve...

Alunos: E uma que é mais pesada!

Professor: E uma que é mais pesada. Por enquanto, a gente só está com uma coisinha leve aqui na mão...

Alunos: A gente vai comer a bola?

Professor: A gente não vai comer a bola, mas é como se fosse uma comida leve. Ou seja, atrapalha? A gente não consegue fazer as coisas com a bola na mão? Então vamos tentar, vamos tentar... A gente vai fazer o seguinte...

Alunos: [Muita conversa, barulho e uma aluna grita] Pára de conversar ô!

Professor: Presta atenção, todo mundo, segura a bola, segura a bola. É difícil segurar a bola com as mãos? [Professor mostra a bola].

Alunos: Eu não.

Professor: O que a gente vai fazer? Presta atenção, presta atenção. A gente vai utilizar, a gente vai utilizar... [Professor observa alunos que conversam]. A gente vai usar o espaço aqui ó de fora da quadra primeiro. Começando com o grupo 1, vocês vão fazer o seguinte...

Alunos: Correr pela quadra?

Professor: Vocês vão as três juntas, as três que estão no grupo, dar uma volta aqui por fora da quadra e vão trocar a bola de uma para a outra enquanto vocês estiverem correndo. Não é pra parar e dar a bola para a outra, é para fazer isso correndo. [Professor demonstra a ação]. Todo mundo entendeu? Então, podem começar com o grupo de vocês, podem sair por ali...

Alunos: [Alunos continuam falando muito e uma aluna diz] *Não estou entendendo nada, gente, vocês não ficam quietos.* [Um aluno grita] *Então vai ô!*

Professor: *Pessoal, chega! Segura a bola.* [Professor se desloca de um grupo de alunos a outro] *Perai... Ó, o grupo 2, vocês entenderam o que é pra fazer?*

Alunos: *Aham.*

Professor: *Então, é para ir passando de mão em mão e correndo. Podem ir.* [Professor se desloca a outro grupo] *O que aconteceu aí? Pessoal, respeito com o colega [...]*

Além do excerto em vídeo de 3 minutos, o professor mostrou a sequência completa do vídeo na quadra (de quase 1 hora de duração) enquanto os participantes discutiam. Devido ao limite de tempo para cada apresentação, foi esta a estratégia encontrada pelo professor para viabilizar a discussão e, concomitantemente, apresentar mais detalhes do contexto de seu trabalho ao “ar livre”.

Inicialmente, o fato de a quadra ser descoberta chamou a atenção dos participantes. A pergunta óbvia “E quando chove?” encontrou a resposta igualmente óbvia “Nesse dia não usamos a quadra!”. Todavia, esse questionamento evidenciou que há problemas estruturais da realidade educacional brasileira que não podem ser menosprezados na análise de práticas.

A problematização proposta pelos participantes transitou em torno da gestão da classe e o professor acrescentou que a gestão era problemática à medida que comprometia a comunicação dos conteúdos da EF entre os sujeitos: ele mesmo e os alunos. Contudo, o professor mencionou que tratar da gestão poderia recair em um discurso genérico e insistiu para que fosse mantido o foco da discussão sobre o ensino. Solicitou aos participantes que recorressem à sensibilidade para buscar aspectos que lhes “saltassem aos olhos”, mas que talvez para ele próprio, devido à inserção no contexto, fossem imperceptíveis ao discernimento.

Há duas quadras na escola, e houve questionamento sobre quem são as pessoas na “outra quadra”. O professor explicou que vários adolescentes não são sequer alunos da escola, mas usam o “espaço” escolar, e a direção da escola limita-se a chamar a polícia ocasionalmente quando ocorrem problemas. Um participante *québécois*, diretor de escola há alguns anos, mencionou que a mera presença deles lá já é um problema e que é importante prezar pela segurança dos alunos preventivamente, não apenas física ou reativamente. O professor concordou e explicou que durante todo o período em que trabalhou naquela escola, oito pessoas se “revezaram” e ocuparam o cargo da direção. Quando tais diretores(as) foram indagados sobre a falta de ações mais enérgicas, as respostas deles(as) eram evasivas e indicavam que queriam evitar uma exposição “pessoal” em relação à comunidade e aos familiares dos alunos. Uma participante francesa, nascida na Ilha de Reunião, foi taxativa: “Então, tais diretores são inúteis!”.

Alguns participantes sugeriram *co-teaching* como estratégia, ou seja, que o ensino de EF fosse compartilhado com mais um(a) professor(a) já que a turma é muito numerosa. O professor mencionou que isto seria um “sonho para qualquer professor brasileiro” nas mesmas condições, que atenuaria paliativamente a situação, porém seria preferível reduzir o número de alunos e contratar mais professores. Disse que os professores usualmente trabalham em mais do que uma escola, que há muitos professores de EF sem emprego, que faltam vagas para contratá-los porque os alunos estudam em “tempo parcial” e as escolas funcionam em vários turnos. Houve surpresa quando o professor revelou que aquela escola funcionava em quatro turnos: matutino (7h às 11h), diurno (11h às 15h), vespertino (15h às 19h) e noturno (19h às 23h), porque em nenhum contexto havia qualquer similaridade com esse tipo de funcionamento escolar. Além disso, o professor salientou que a professora que trabalhava diariamente

com a turma deveria acompanhá-lo nas aulas de EF, mas ela nunca o fez, embora fosse uma incumbência dela.

Um participante pesquisou dados da OCDE⁶ e afirmou que no Brasil a média de alunos por turma é de 35. Como o Brasil tem um território muito amplo, houve consenso de que as estatísticas não dão conta de apontar as disparidades da realidade em cada região. O professor reforçou que se trata de uma escola situada na cidade de SP e que não representava qualquer modelo de escola pública sequer na própria cidade, face à diversidade do contexto escolar paulistano. Explicou que SP é a cidade mais populosa dentro do estado mais populoso, mas que o Brasil é bastante diverso em cada um dos seus estados e regiões. Nesse sentido, apontou que caberiam soluções locais e distintas em todo o país, mas que ele somente seria coerente ao tratar do seu trabalho em SP porque é o contexto que conhece.

Ao discutirem o contexto específico apresentado no 2º excerto de vídeo, todas as premissas emergiram para a elaboração do argumento prático de modo colaborativo. Talvez devido à experiência do primeiro *atelier*, cada participante pareceu compreender melhor a perspectiva de análise um do outro, bem como a do professor e a diferenciá-las. Entretanto, houve um momento de bastante tensão quando três participantes *québécoises* sugeriram ao professor realizar um estudo comparativo, por exemplo, em relação à gestão de classe entre SP e o Québec. Antes mesmo do professor se manifestar, a participante camaronesa alertou: “Lá não é o Québec! A situação é específica e o contexto é muito diferente. Compreendo a realidade e o desafio dele, mas não vejo que o caminho seja um ‘estudo comparativo’ em relação à gestão”. O professor concordou que não adiantaria fazer uma comparação devido à disparidade entre ambos os contextos. Ressalvou que qualquer comparação teria que levar em conta as questões contextuais, senão poderia redundar em um discurso genérico que pouco serviria para refletir cada região.

Embora possa haver a reformulação no processo de argumentação, segundo Fenstermacher e Richardson (1994), notamos que o argumento prático inicial do professor permaneceu o mesmo. Seu desafio era como manter a atenção dos alunos e como mantê-los focados na aprendizagem. Sua pergunta permanecia: como ensiná-los nesta situação, neste contexto? Por esse motivo o professor refutou a linha de raciocínio comparativa ao redor da gestão da classe, que abrangeria questões gerais, mas reconheceu que a sua premissa situacional remetia à presença de muitos alunos, poucos recursos materiais, sem ginásio e fontes de distração provenientes da “outra quadra”. Contudo, o seu desafio em relação aos alunos era ensiná-los mesmo assim, ou seja, o foco era sobre o ensino.

A premissa valorativa indica a intenção subjacente para alcançar o objetivo da ação. A questão que sustenta essa premissa é: por que fiz isso? Assim, as estratégias para alcançar os fins podem ser variadas, mas a intencionalidade é o que precisa ser identificado na argumentação. O professor mencionou que pretendia acompanhar efetivamente os alunos e justificou a decisão de organizar oito “grupos operacionais” com cinco ou seis alunos em cada. Era uma forma de prestar atenção e fazer intervenções em oito agrupamentos com necessidades diferentes uns dos outros, ao invés de se reportar a todo instante aos 44 alunos. Não seria possível a atenção completamente individualizada, mas a intencionalidade do professor era a do tratamento diferenciado para cada aluno.

Além disso, as regras já estavam estabelecidas desde o início do ano e como a aula foi em outubro, o professor esperava estar mais avançado com a turma nesse período. De acordo com a análise dos participantes, parece que os alunos compreenderam o conteúdo, mas não é possível ter certeza. Embora o professor tenha usado “papel e caneta” para tomar notas e compartilhar os dados, tentando acessar a aprendizagem dos alunos

e avaliá-la continuamente, seria necessário verificar os instrumentos utilizados com aquela turma e isto não foi o propósito do *atelier* da análise de práticas.

De todo modo, o esforço do professor para “saber onde os alunos estão a todo o tempo em sua aprendizagem” foi reconhecido pelos participantes, que ressaltaram a relevância da planilha organizada por ele para anotar os pontos discrepantes. De acordo com o grupo, foi um “bom trabalho, considerando o tamanho da turma, e os alunos ainda estão engajados no que é para ser feito de modo geral”.

O entendimento dos participantes sobre a premissa condicional, por sua vez, aponta para algo que pode ser “validado” pela teoria. Ainda que não seja comprovável, pode ser evidenciado cientificamente. Portanto, trata-se de uma premissa verificável pela teoria. O professor concordou e acrescentou que sua intenção na análise de práticas era teorizar a sua prática, mas não “enquadrá-la” dentro da teoria. Disse: “não se trata de utilizar as teorias para justificar as nossas posições. Isto é enquadrar a nossa ação em função da teoria. O propósito não é usar uma teoria prévia, mesmo que seja pertinente, mas o objetivo é teorizar nossa própria ação. Por exemplo: podemos utilizar Fenstermacher para teorizar, mas não para ‘enquadrar’ nosso trabalho à teoria dele”. Este pareceu um modo de pensar compartilhado entre os participantes e houve o questionamento: o que pode ser encontrado sobre “como teorizar pela prática” no Brasil? Questionaram se existiam publicações em português sobre *class management* e o professor respondeu que há diversas, mas que os livros não se sustentam realmente em situações como a apresentada por ele no vídeo.

Houve dificuldade para os participantes avançarem nesse sentido porque se indagaram: como seria possível ao professor teorizar pela prática, sem “enquadrá-la” em uma teoria que já está escrita e que não foi baseada no seu trabalho? Duas participantes comentaram sobre a

pesquisa colaborativa como possibilidade de teorizar a prática. O professor mencionou conhecer pesquisas brasileiras que utilizam estratégias colaborativas para a geração de dados e que ele próprio tinha interesse nessa perspectiva. Para o professor, quando se busca aproximar alguma teoria do seu próprio trabalho é importante considerar como os dados foram gerados para saber se há alguma semelhança entre o seu contexto e o que foi investigado.

Quando interpelado sobre a premissa condicional que havia elaborado, o professor mencionou que a questão da colaboração lhe era essencial. Afirmou que buscava estabelecer alguma colaboração com os alunos em relação aos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos. Porém, sobre a colaboração entre os docentes, ressaltou que não encontrava pares com quem dialogasse efetivamente sobre as questões que lhe afligiam no dia a dia das aulas na escola em que trabalhava. Mencionou que buscava discutir sua prática com outros professores e que após aquele mês de outubro estabeleceu laços fora do ambiente de trabalho escolar.

Dois meses depois, em dezembro, começou a se encontrar sistematicamente com professores que trabalhavam em diferentes regiões da cidade de SP e que manifestavam preocupações semelhantes. Segundo ele, aquela experiência compartilhada potencializou algumas estratégias. Mas esse compartilhar veio “depois” dessa aula. Compartilhar as experiências, para o professor, foi uma espécie de continuidade na lógica que pretendia melhorar em seu próprio trabalho.

Desse modo, o professor justificou que sua premissa condicional, que de certa forma representa a sua crença em alguma teoria científica, seria a da possibilidade de elaboração do conhecimento sobre a própria prática de forma colaborativa entre os professores. Os participantes perguntaram sobre a continuidade do trabalho com aquela turma no próximo ano, após

discutir a prática com outros professores, porém como o calendário escolar brasileiro é anual não houve tal continuidade com a mesma turma no ano seguinte.

A premissa empírica faz alusão às estratégias que o professor utilizou para ensinar à turma e como deu conta especificamente daquela situação desafiadora. Os participantes discutiram que há relação com a preocupação do professor em elaborar a teoria da sua própria prática, da ação, ou seja, uma teoria da sua experiência, que é observável e experiencial. É uma reflexão que decola a partir da experiência. Mas como há muito chão a explorar antes da decolagem, cabe questionar: o que se assume como prioritário para a reflexão nessa situação? As respostas dos participantes apontam para a organização das teorias de acordo com a experiência e para outra questão: de onde vêm as estratégias utilizadas pelo professor?

O professor citou ainda outras estratégias além dos “grupos operacionais”, como o uso de “atividades paralelas” para individualizar ao máximo possível o acompanhamento dos alunos. Segundo o professor é uma forma dos alunos tomarem decisões próprias e de cada grupo vivenciar elementos ou tarefas diferentes de acordo com sua aprendizagem. Todavia, as decisões nem sempre são as mais inteligentes por parte dos alunos. Por exemplo: subir em um muro quando isto não tem qualquer relação com a temática da aula etc.

O professor mencionou ainda os critérios de avaliação que utiliza durante todo o processo e em todas as aulas, justificando o uso do “papel e caneta” em cada aula. Referiu-se ao planejamento participativo como estratégia relevante, e que existe na literatura brasileira de EF (CORREIA, 1996), mas ponderou que o seu problema era como adaptar tal estratégia para planejar junto com os seus alunos e de acordo para atender às necessidades do seu contexto.

Embora a premissa situacional seja a problemática do trabalho com uma turma de 44 alunos ao “ar livre”

e com muita distração no ambiente, os participantes afirmam que não há condições para que a aula ocorra normalmente porque os alunos brincam e se evadem. Em suma, segundo os participantes, não é possível ter eficiência com a situação que se apresenta nesse contexto. Contudo, nas palavras do professor: “Mas é preciso ter eficiência nesse contexto!”. De acordo com ele, o contexto é esse e não cabe negá-lo. É possível mudá-lo, mas a situação está colocada dessa forma e não é “ideal”. Então, os participantes concordam que aquela situação não é a ideal, mas é a real e é a partir dela que os encaminhamentos da argumentação precisam ser analisados.

Tendo isto em vista, os participantes voltaram a se preocupar com as questões de segurança e chegam à conclusão de que o sentido da segurança também é contextual. Perguntaram se o local era uma favela e o professor explicou que a escola estava localizada em uma vizinhança economicamente pobre, mas que não era uma favela. Uma participante mencionou que em Madagascar presenciou aspectos semelhantes aos eventuais riscos à segurança dos alunos, como exposto no vídeo, mas aquilo culturalmente era aceito pela comunidade escolar. A despeito da “tradição cultural” de cada região, todos os participantes concordam que preservar a segurança dos alunos é uma questão importante no ambiente da aprendizagem escolar.

O professor assumiu a posição de que somente poderia mudar – para melhor – aquilo que ele próprio identificasse como relevante e reforçou a importância dos diversos olhares que estavam se lançando e esforçando para analisar a sua prática. Mencionou que não se tratava de comparar, mas de usar a sensibilidade de cada um para ampliar a visão sobre o contexto da sua ação. Mas houve o questionamento de: como a sensibilidade pode ajudar nesse sentido? O conjunto das respostas dos participantes apontou para o seguinte

encaminhamento: aquilo que nem ao menos é aparente na prática, mas que pode ser problemático, primeiro precisa ser notado para que possa ser mudado.

Quanto à segurança, questionaram: se algo acontecer aos alunos quem será “culpado” ou responsabilizado? Discutiram que há um mínimo de correspondência entre as ações dos alunos e suas consequências. Por exemplo, supuseram se um dos alunos tivesse caído: “Ah, então ele caiu. Mas ele caiu de onde? Bem, não era para ele ter tomado a decisão de ir até lá e ele foi avisado sobre isso”. Para o professor, é importante justificar a ação docente de todo modo, mas há um mínimo esperado de compreensão acerca disso.

Porém, este caminho parece ser a contramão da profissionalização porque a responsabilidade pela segurança dos alunos, profissionalmente, é tida como do professor. No cotidiano escolar, o professor ressalta que há coresponsabilização em alguns aspectos. A análise de cada situação depende da relação do professor com o coletivo da escola e também do nível de comunicação da escola com a comunidade, com os pais. No caso apresentado pelo professor, não havia uma relação satisfatória dos professores entre si, com a direção, com a coordenação, com a comunidade etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise de práticas parece haver uma maneira de valorizar a produção científica sobre a docência sem desvalorizar a experiência proveniente da prática do professor. Tampouco é um aprisionamento da prática escolar às teorias educacionais, ainda que algumas teorias pedagógicas tentem “enquadrar” o professor em visões estereotipadas do trabalho docente, como na normatização paradigmática da racionalidade técnica.

Por meio dos *ateliers* para a análise de práticas pedagógicas constatou-se que o diálogo é crucial para a

elaboração compartilhada do argumento prático e das premissas. Conforme os participantes mencionaram, a estratégia parece um tipo de “grupo focal” que estabelece uma “autoconfrontação coletiva”. Tanto o grupo focal (GATTI, 2005) quanto a autoconfrontação (AMIGUES; FAÏTA; SAUJAT, 2004) são estratégias metodológicas relevantes para pesquisas qualitativas, porém a sua confluência pode ser uma aposta para investigações futuras.

De acordo com Fenstermacher e Richardson (2005), há algumas armadilhas nas investigações porque a busca do mérito no ensino não conduz à realização das metas, nem a concretização das metas no ensino garante o mérito. Na ideia do *accountability*, a concretização das metas parece garantir o mérito, já que se os alunos forem bem nas avaliações externas o “bônus” financeiro dos professores é maior. Nessa lógica, considera-se que o produto final do trabalho realizado resultou em “bom ensino” e isto seria uma falácia.

Quando os próprios professores se munem de recursos intelectuais para confrontar as teorias que buscam enquadrá-los, passam a verificá-las na realidade em que trabalham, a adaptá-las e a transformá-las. Há tanto uma perspectiva de adaptação quanto de transformação na teorização dos professores em relação ao seu trabalho (SANCHES NETO et al., 2013). Nesse sentido, trata-se da premissa experiencial ou empírica, pois os professores utilizam métodos científicos para teorizar a sua prática (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 2005).

Conforme mencionado por Pérez Gómez (1997):

Para Elliott, como também para Fenstermacher, o conhecimento especializado, gerado fora do processo de investigação/ação tem sempre um papel instrumental, subordinado ao processo de reflexão. Posto que o conhecimento não tem valor independente de sua função, para ajudar a compreender as peculiaridades da situação em que se trabalha, esquecer este aspecto supõe,

como assim tem sido ao longo da história em muitas experiências, um modo a mais de provocar a alienação do professor, impondo-lhe um conhecimento que não domina, e que tenderá a abandonar ante as exigências decisivas da prática.

Neste artigo apostamos em uma perspectiva colaborativa entre professores para analisarem suas próprias práticas pedagógicas. Os eventuais consensos apresentados no texto dizem respeito estritamente ao âmbito da discussão entre os participantes dos *ateliers* de análise de práticas. Com isso não houve qualquer pretensão de estabelecer generalizações a partir dos dados gerados, mas apreciá-los para tratar do contexto específico de uma escola pública na cidade de SP na perspectiva de um professor brasileiro de EF.

Conforme mencionado no texto, o próprio professor buscou discutir as questões explicitadas com outros professores que trabalham em escolas com contextos diferentes e problemas semelhantes. Aparentemente, os professores tentam elaborar suas próprias teorias a partir do contexto do seu trabalho, ao invés de “enquadrá-los” nas teorias estabelecidas.

Apostamos nessa perspectiva de diálogo entre os professores para a consolidação de novas teorias com potencial de generalização. Por exemplo: os horários coletivos dentro das jornadas de trabalho docente são um espaço-tempo importante para o desenvolvimento profissional dos professores, quando se poderia compartilhar os fundamentos das diferentes práticas desenvolvidas nas escolas, assim como algumas iniciativas vinculadas ao PIBID⁷, pois envolvem professores em formação inicial e em diferentes estágios na carreira. Pensamos que a proposição da argumentação prática de Fenstermacher e Richardson (1994) pode ser relevante nesse empreendimento, mas que ainda é pouco aproveitada no âmbito nacional da formação permanente de professores de EF.

SHARING THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION: COLLABORATIVE PERSPECTIVES

Abstract

In this article we detail two moments of a process of “analysis of practices” held in workshops with teachers from different nationalities. Collaboration among participants occurred within the discipline of *Analyse de pratiques pédagogiques* offered in the Graduate program of the Faculty of Education at the University of Montreal, Canada. Our focus was on the video excerpts shared by a Brazilian Physical Education teacher registering his work with a 4th grade class in a public elementary school located in the extreme east of the city of São Paulo. The teacher addressed issues considered challenging in his own teaching career. The analysis resulted in collective elaboration of assumptions and practical arguments, according to the reference by Fenstermacher and Richardson (1994), which was previously discussed with the participants.

Keywords: Teacher knowledge. Pedagogical practice. Physical Education. Collaborative research.

COMPARTINDO EL ANÁLISIS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: PERSPECTIVAS COLABORATIVAS

Resumen

En este artículo se detallan dos momentos de un proceso de “análisis de las prácticas” llevado a cabo en oficinas con profesores de distintas

nacionalidades. La colaboración entre los participantes se produjo dentro de la disciplina de *Analyse de pratiques pédagogiques* en el programa de Pos-Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Montreal, Canadá. Nuestra atención se centró en vídeos compartidos por un profesor de Educación Física brasileño con una clase de cuarto grado de primaria en una escuela pública ubicada en el extremo este de la ciudad de São Paulo. El maestro se dirigió a cuestiones consideradas desafiantes en su propia carrera docente. El análisis dio lugar a la elaboración colectiva de los supuestos y argumentos prácticos, de acuerdo con la referencia de Fenstermacher y Richardson (1994), que se discutió previamente con los participantes.

Palabras clave: Conocimientos del professor. Práctica pedagógica. Educación Física. Investigación colaborativa.

NOTAS

- ¹ Embora Ángel Ignacio Pérez Gómez não seja brasileiro nem especialista em EF, trata-se de uma conferência do autor no Brasil com a preocupação de encaminhar questões afeitas aos professores de EF.
- ² Agradecemos à Profa. Doutoranda Luciana Venâncio pela revisão das versões preliminares do texto.
- ³ Também foram incorporadas neste artigo contribuições e comunicações pessoais durante a disciplina *Savoirs enseignants: méthodes d'analyse*, cujo andamento se deu ao longo do mesmo período letivo.
- ⁴ Houve permissão por escrito da direção da escola e dos familiares responsáveis pelos alunos para que fossem registradas as imagens. Também houve autorização para que quaisquer dados gerados fossem posteriormente utilizados para pesquisa e comunicação científica. Por isso os nomes dos alunos correspondem a seus nomes próprios.
- ⁵ O calendário escolar brasileiro é diferente da maioria dos países de origem e de trabalho dos participantes. Apenas uma participante camaronesa referiu-se à mesma organização do período letivo escolar.
- ⁶ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <http://www.oecd.org/ft/bresil/>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- ⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; SAUJAT, F. L'autoconfrontation croisée: une méthode pour susciter le développement de l'expertise professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, v. 57, n. 469, f.1, p. 41-44, 2004.
- BORGES, C. M. F. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. M. F.; DESBIENS, J.-F. (Orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas-SP: Autores Associados, p. 157-190, 2005.
- CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*, supl.2, p. 43-48, 1996.
- CRAIG, C. J.; MEIJER, P. C.; BROECKMANS, J. *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community*. London: Emerald Insight, 2013.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.
- DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N. Médiation entre recherché et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 31, n. 2, p. 245-258, 2005.
- FENSTERMACHER, G. D. Philosophy or research on teaching: three aspects. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, p. 37-49, 1986.
- FENSTERMACHER, G. D. On understanding the connections between classroom research and teacher change. *Theory into practice*, n. 26, v. 1, p. 3-7, 1987.
- FENSTERMACHER, G. D. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In: DARLING-HAMMOND, L. (Ed.), *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, v. 20, p. 3-56, 1994.
- FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, v. 1, n. 1, p. 157-181, 1994.
- FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, v. 107, n. 1, p. 186-213, 2005.

FENSTERMACHER, G. D.; SANGER, M. What is the significance of John Dewey's approach to the problem of knowledge? *The Elementary School Journal*, v. 98, n. 5, p. 467, 1998.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, C.; RAYMOND, D.; MARTINEAU, S. Le concept d'argument pratique de Fenstermacher: pertinence, limites et possibilités en formation initiale et continue des enseignants. *Revue de l'Université de Moncton, Éducation: innovation et changements*, n. 31, v. 1, p. 7-29, 1998.

GERVAIS, C.; MOLINA, E. C. Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. In: YVON, F.; SAUSSEZ, F. (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. 229-250, 2010.

McCAUGHTRY, N.; ROVEGNO, I. Development of pedagogical content knowledge: moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 22, p. 355-368, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. *Motriz*, v. 3, n. 1, p. 29-43, 1997.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008.

RAMOS, V.; SILVA, R.; BRASIL, V. Z.; VARGAS, C. R.; GUTIERRES FILHO, P. J. B. Estudos sobre o pensamento do professor e a educação física: uma análise sinóptica. *Pensar a Prática*, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2011.

ROVEGNO, I. The development of in service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 69, n. 2, p. 147-62, 1998.

SANCHES NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; VOGEL, A. J. Z.; FRANÇA, A. L.; CORSINO, L. N.; RODRIGUES, J. C.; FREITAS, T. P. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. *Movimento*, v. 19, n. 4, p. 309-330, 2013.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Sistematização de conteúdos temáticos na educação física escolar: uma proposta de professores-pesquisadores. In: FONTOURA, P. (Ed.), *Pesquisa em educação física*. Jundiaí-SP: Fontoura, v. 4, p. 270-274, 2006.

SCHWAB, J. J. The practical: a language for curriculum. *School Review*, n. 78, v. 1, p. 1-23, 1969.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. *Le virage réflexive em éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles: De Boeck, 2012.

Recebido em 24 de janeiro de 2014.

Aprovado em 30 março de 2014.