



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO – DINTER – UFMG-UNEB**

**JORGE ADILSON GONDIM PEREIRA**

**CONHECIMENTO TÁCITO NO TRABALHO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPORTÂNCIA, SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS**

Belo Horizonte

Abril/2021

**JORGE ADILSON GONDIM PEREIRA**

**CONHECIMENTO TÁCITO NO TRABALHO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPORTÂNCIA, SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação da  
Faculdade de Educação (Dinter: UFMG-Uneb)  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação  
Humana

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Antônia Vitória Soares  
Aranha

Belo Horizonte

Abril/2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

P436c  
T

Pereira, Jorge Adilson Gondim, 1967-  
Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar  
[manuscrito] : importância, sentidos e significados / Jorge Adilson Gondim  
Pereira. - Belo Horizonte, 2021.  
282 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha.

Bibliografia: f. 262-272.

Anexos: f. 279-282.

Apêndices: f. 273-278.

1. Educação -- Teses. 2. Educação física -- Estudo e ensino -- Teses.  
3. Professores de educação física -- Formação -- Teses. 4. Professores de  
educação física -- Prática de ensino -- Teses. 5. Professores de educação  
física -- Trabalho -- Teses. 6. Teoria do conhecimento -- Teses.

I. Título. II. Aranha, Antônia Vitória Soares. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 796.07

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### CONHECIMENTO TÁCITO NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPORTÂNCIA, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

### JORGE ADILSON GONDIM PEREIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de abril de 2021, pela banca constituída pelos membros:

**Prof(a). Antonia Vitoria Soares Aranha - Orientador**  
UFMG

**Prof(a). Tarcisio Mauro Vago**  
UFMG

**Prof(a). Andrea Moreno**  
UFMG

**Prof(a). José Eustáquio de Brito**  
Universidade do Estado de Minas Gerais

**Prof(a). Ailton Vitor Guimarães**  
CEFET-MG

**Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 9 de junho de 2021.

*Dedico este trabalho à memória de meu pai, que sempre reconheceu a importância da educação para seus filhos. A minha mãe pelo carinho sempre dirigido a mim. A minhas filhas amadas pelo apoio e pelo incentivo. A meus irmãos pela presença em minha caminhada. Aos colegas do Dinter por dividirem as alegrias e as angústias deste processo de formação. A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta luta e torceram para que tudo desse certo!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença inspiradora em minha vida.

A minhas filhas, Flávia Guimarães Pereira e Roberta Guimarães Pereira e à toda minha família - mãe, irmãos, sobrinhos - pelo apoio.

Ao meu pai, *in memoriam*, por seu exemplo de trabalho e dedicação que sempre me inspiraram.

À Professora Antônia Vitória Soares Aranha pela generosidade, pelo acolhimento e pelas contribuições a meu trabalho.

À Professora Daisy Moreira Cunha pela possibilidade do debate em torno das questões ergológicas.

Aos professores José Eustáquio de Brito e Ailton Vitor Guimarães por suas contribuições na banca de qualificação e pelo aceite do convite para a banca de defesa.

Aos professores Tarcísio Mauro Vago, Andrea Moreno, Mara Marçal Sales e João Cesar de Freitas Fonseca pela participação e avaliação do meu trabalho.

Aos participantes da pesquisa, que, por razões éticas, não poderei citar nominalmente. Expresso minha gratidão e admiração pelo exemplo de generosidade e humildade sempre demonstrados.

A meus colegas da vida acadêmica e da vida profissional pela oportunidade do debate em torno das questões da pesquisa.

Aos coordenadores do Dinter, Professora Carmem e Professora Ana Galvão e, em especial, à Professora Sonia Oliveira Reis por seu cuidado e por sua atenção em relação a nossa turma.

A todos aqueles que torceram para que tudo de melhor acontecesse.

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.

(FREIRE, 1987, p. 68)

## RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o trabalho do professor de Educação Física Escolar requer saberes, que também incluem os da formação acadêmica, e estratégias que se aderem ao ambiente escolar. O conhecimento tácito do professor é utilizado para preencher as lacunas existentes entre o trabalho planejado ou prescrito e o trabalho realmente realizado. Compreende-se, portanto, que o espaço laboral cumpre função importante na consolidação da formação profissional. Com base nessa premissa, este estudo busca analisar a importância do conhecimento tácito na docência em Educação Física Escolar. Tem-se como locus privilegiado para esta investigação as histórias de vida e as situações de trabalho desenvolvidas pelos professores de Educação Física participantes deste estudo. Entende-se que é possível vincular ao repertório de estratégias docentes as experiências pré-profissionais e os saberes investidos na atividade de trabalho. Considera-se que essa é uma das chaves para o desvelamento da real face da profissão docente em Educação Física. Com base nessas formulações, defende-se a tese de que a atividade de trabalho, e não apenas a tarefa a ser desenvolvida, constitui-se como uma referência essencial para pensar novas possibilidades em relação à docência em Educação Física Escolar. A principal hipótese é que somente os saberes explícitos internalizados ao longo da formação inicial não são suficientes para lidar com a complexidade desse campo de atuação. Tem-se como objetivos: identificar como são produzidos e constituídos os conhecimentos tácitos nas aulas de Educação Física; analisar as divergências entre trabalho prescrito e trabalho real; avaliar os *usos do corpo-si* no trabalho docente do professor de Educação Física; e relacionar os conhecimentos produzidos na formação inicial àqueles produzidos ao longo do estágio supervisionado e do trabalho docente da Educação Física. Para tanto, analisa-se as situações de trabalho docente e entrevista-se dois professores de Educação Física e uma estagiária do programa *Residência Pedagógica*, atuantes nos municípios de Caetité e Guanambi, localizados no Território de Identidade Sertão Produtivo no estado da Bahia. Os primeiros resultados apontam para a importância do conhecimento tácito no trabalho docente na Educação Física como suporte valioso para uma melhor inserção/ação desse profissional nesse contexto. Além disso, tem-se constatado uma presença mais marcante dos saberes tácitos, em detrimento dos saberes explícitos ou teóricos, como suporte pedagógico para a definição de estratégias e conhecimentos nas aulas de Educação Física. Por último, é possível perceber que os professores de Educação Física operam mais por si próprios do que por meio de outrem.

**Palavras-chave:** Conhecimento tácito. Educação Física Escolar. Trabalho docente. Formação profissional. Trabalho prescrito e real.



## ABSTRACT

This research assumes that the teaching work of the teacher of Physical Education requires, besides the knowledge of academic education, other knowledge and strategies that are in adherence with the school environment. From this perspective, the teacher's tacit knowledge is used to bridge the gaps between planned or prescribed work and real work. Therefore, it is understood that the workspace plays an important role in the process of consolidation of vocational training. Based on this premise, this study seeks to analyze the importance of tacit knowledge in the teaching work of School Physical Education, having as a privileged locus for this investigation the life stories and work situations developed by the Physical Education teachers participating in this study. It is understood that it is possible to link to the repertoire of teaching strategies, pre-professional experiences and knowledge invested in the work activity, as one of the keys to unveiling the physical education teaching work exposing its real face. Based on these formulations, it is defended the thesis that the work activity and not only the task to be developed constitutes an essential reference to think new possibilities in relation to the teaching work in Physical Education. The main one is that only the explicit knowledge internalized during the initial formation is not enough to deal with the complexity of the teaching work in this field. Our objectives are to identify how tacit knowledge is produced and constituted in Physical Education classes; analyze the differences between prescribed and real work; to evaluate the “uses of the self-body” in the physical education teacher's teaching work and to relate the knowledge produced in the initial training to those produced during the supervised internship and the physical education teaching work. To this end, we analyzed the teaching work situations and interviewed two Physical Education teachers and an intern working in the Pedagogical Residence program, working in the municipalities of Caetité and Guanambi located in the territory of productive sertão identity at the state of Bahia. The first results point to the importance of tacit knowledge in Physical Education teaching work as a valuable support for a better insertion / action of this professional in this context. In addition, there has been a more marked presence of tacit knowledge to the detriment of explicit or theoretical knowledge as a pedagogical support for the definition of strategies and knowledge in Physical Education classes. Finally, it is being possible to percept that Physical Education teachers operate more by themselves than through others.

**Keywords:** Tacit knowledge. School Physical Education. Teaching work. Professional qualification. Work prescribed and real.

## RÉSUMÉ

Cette recherche suppose que le travail d'enseignement du professeur d'éducation physique exige, outre la connaissance de l'enseignement universitaire, d'autres connaissances et stratégies respectant l'environnement scolaire. Dans cette perspective, les connaissances tacites de l'enseignant sont utilisées pour combler le fossé entre le travail prévu ou prescrit et le travail réel. Par conséquent, il est entendu que l'espace de travail joue un rôle important dans le processus de consolidation de la formation professionnelle. Sur la base de cette prémisse, cette étude cherche à analyser l'importance de la connaissance tacite dans le travail d'enseignement de l'éducation physique à l'école, en ayant comme lieu privilégié pour cette enquête les récits de vie et les situations de travail élaborés par les professeurs d'éducation physique participant à cette étude. Il est entendu qu'il est possible de relier au répertoire des stratégies d'enseignement, des expériences pré-professionnelles et des connaissances investies dans une activité professionnelle, l'une des clés permettant de dévoiler le travail d'enseignement de l'éducation physique en exposant son vrai visage. Sur la base de ces formulations, il est défendu la thèse selon laquelle l'activité professionnelle, et pas seulement la tâche à développer, constitue une référence essentielle pour envisager de nouvelles possibilités en relation avec le travail d'enseignement dans l'éducation physique à l'école. La principale est que seules les connaissances explicites intériorisées lors de la formation initiale ne suffisent pas pour faire face à la complexité du travail d'enseignement dans ce domaine. Nos objectifs sont d'identifier comment les connaissances tacites sont produites et constituées dans les cours d'éducation physique; analyser les différences entre le travail prescrit et le travail réel; évaluer les «utilisations du corps-soi» dans le travail d'enseignement du professeur d'éducation physique et relier les connaissances acquises lors de la formation initiale à celles acquises lors du stage supervisé et du travail d'enseignement de l'éducation physique. Nous avons donc analysé les situations de travail pédagogique et interrogé deux professeurs d'éducation physique et un stagiaire travaillant dans le programme de résidence pédagogique, travaillant dans les municipalités de Caetití et de Guanambi situées sur le territoire de l'identité de sertão productif de l'État de Bahia. Les premiers résultats soulignent l'importance des connaissances tacites dans l'enseignement de l'éducation physique en tant que support précieux pour une meilleure insertion / action de ce professionnel dans ce contexte. En outre, la présence de connaissances tacites au détriment de connaissances explicites ou théoriques a été plus marquée en tant que support pédagogique pour la définition de stratégies et de connaissances dans les classes d'éducation physique. Enfin, il est possible de voir que les professeurs d'éducation physique fonctionnent plus seuls que par les autres.

**Mots-clés:** connaissances tacites. École d'éducation physique. Travail d'enseignement. Formation professionnelle. Travail prescrit et réel.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Municípios do Território Sertão Produtivo .....	55
<b>Figura 2:</b> Fachada do Cetep .....	58
<b>Figura 3:</b> Quadra poliesportiva .....	58
<b>Figura 4:</b> Sala de aula .....	59
<b>Figura 5:</b> Auditório .....	59
<b>Figura 6:</b> Laboratórios dos cursos técnicos .....	60
<b>Figura 7:</b> Laboratórios dos cursos técnicos .....	60
<b>Figura 8:</b> Fachada da escola .....	65
<b>Figura 9:</b> Quadra coberta .....	65
<b>Figura 10:</b> Quadra coberta .....	66
<b>Figura 11:</b> Quadra coberta .....	66
<b>Figura 12:</b> Sala de aula .....	67
<b>Figura 13:</b> Área de convivência.....	67
<b>Figura 14:</b> Ginásio São Lucas.....	69
<b>Figura 15:</b> Colégio Estadual Gov. Luiz Viana Filho .....	70
<b>Figura 16:</b> Fachada atual do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho.....	71
<b>Figura 17:</b> Auditório .....	72
<b>Figura 18:</b> Sala de aula .....	72
<b>Figura 19:</b> Quadra de vôlei e peteca .....	73
<b>Figura 20:</b> Quadra antiga de futsal .....	73
<b>Figura 21:</b> Quadra poliesportiva coberta .....	73
<b>Figura 23:</b> Áreas adjacentes às salas .....	74
<b>Figura 22:</b> Áreas adjacentes às salas .....	74
<b>Figura 24:</b> Fachada da escola .....	76
<b>Figura 26:</b> Área adjacente ao ginásio .....	76
<b>Figura 25:</b> Sala de aula .....	76
<b>Figura 27:</b> Quadra poliesportiva coberta .....	77
<b>Figura 28:</b> Quadra poliesportiva coberta .....	77
<b>Figura 29:</b> Quadra poliesportiva coberta .....	77
<b>Figura 30:</b> Dispositivo Dinâmico a Três Polos.....	207
<b>Figura 31:</b> Sala de aula .....	212

<b>Figura 32:</b> Quadra poliesportiva.....	214
<b>Figura 33:</b> Sala de aula .....	227
<b>Figura 34:</b> Quadra Poliesportiva.....	227
<b>Figura 35:</b> Sala de aula .....	235
<b>Figura 36:</b> Quadra poliesportiva.....	236
<b>Figura 37:</b> Sala de aula .....	238
<b>Figura 38:</b> Quadra poliesportiva.....	238

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Perfil escolar estadual e municipal.....	210
<b>Quadro 2:</b> Perfil da escola estadual .....	237
<b>Quadro 3:</b> Perfil da Escola Municipal .....	239

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
ACM	Associação Cristã de Moços
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centro Digital de Cidadania
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
Cetep	Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CSU	Centro Social Urbano
DD3P	Dispositivo Dinâmico a Três Polos
Dinter	Doutorado Interinstitucional
Direc	Diretoria Regional de Educação
EC	Estudos Culturais
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Faculdade de Educação
IEAT	Instituto de Educação <i>Anísio Teixeira</i>
INB	Indústrias Nucleares do Brasil
JAI	Jogos Abertos do Interior
JEB	Jogos Escolares Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MC	Multiculturalismo Crítico
MEC	Ministério da Educação
MM	Milímetro
MREF	Movimento Renovador da Educação Física

MW	Megawatt
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Proeja	Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio
Prosub	Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente
PPREF	Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Secim	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
Sudesb	Superintendência de Desenvolvimento de Esportes da Bahia
Suprof	Superintendência de Educação Profissional
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TI	Território de Identidade
Uati	Universidade Aberta para a Terceira Idade
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1. PRELEÇÃO</b> .....	18
<b>1.1. Os Comentadores do Jogo</b> .....	39
1.1.1 Estado da Arte da Pesquisa a Partir de Outros Campos Profissionais .....	40
1.1.2 Estado da arte da pesquisa a partir do campo da Educação Física .....	42
1.1.3 Aproximações e distanciamentos de outros campos do saber.....	44
1.1.4 Aproximações e distanciamentos da Educação Física .....	46
<b>1.2 Desenho Tático da Pesquisa</b> .....	48
<b>2. CAMPO DE JOGO, JOGADORES E FORMAÇÃO TÁTICA: DELINEANDO A PESQUISA</b> .....	52
<b>2.1. Campo de Jogo</b> .....	53
2.1.1 Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (Cetep).....	56
2.1.2 Colégio Municipal <i>Zelinda Carvalho Teixeira</i> .....	62
2.1.3 Colégio Estadual <i>Governador Luiz Viana Filho</i> .....	68
2.1.4 Escola Municipal <i>Dr. José Bastos</i> .....	75
<b>2.2 Jogadores</b> .....	78
2.2.1 Didi .....	80
2.2.2 Marta.....	82
2.2.3 Debinha.....	83
2.2.4 Pesquisador .....	85
<b>2.3. Formação Tática</b> .....	87
2.3.1 Tipo da pesquisa e abordagem.....	87
2.3.2 Universo e sujeitos da pesquisa .....	88
2.3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	89
2.3.4 Análise dos dados .....	91
<b>3. TOQUE DE BOLA: ELEMENTOS PARA COMPREENDER O TRABALHO REAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	94



<b>3.1. É Jogando que se Aprende: O Sentido Ontológico do Trabalho.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2. Retranca: As Transformações Sociais do Século XX e os Novos Modos de Organização do Trabalho .....</b>	<b>99</b>
3.2.1. Do regime taylorista/fordista à acumulação flexível .....	100
3.2.2. A sociedade da informação e os impactos no trabalho .....	104
3.2.3. As metamorfoses do trabalho .....	106
<b>3.3. Caixinha de Surpresas: O Enfoque Ergológico do Trabalho .....</b>	<b>108</b>
<b>3.4. Olho na bola e no jogo: as dimensões macro e micro do trabalho a partir da ontologia do ser social e a ergologia .....</b>	<b>123</b>
<b>3.5. Tática e Improviso: Saberes Tácitos e Explícitos na Atividade de Trabalho..</b>	<b>128</b>
3.5.1. Conhecimento explícito .....	129
3.5.2. Conhecimento tácito: delineando o conceito, a estrutura e a função.....	131
<b>3.6. Treino é Treino, Jogo é Jogo: Formação e Trabalho Docente.....</b>	<b>137</b>
3.6.1. Educação e Neoliberalismo no Brasil.....	142
3.6.2. Neoliberalismo e Educação Física.....	147
3.6.3. O(a) trabalhador(a) diante da emergência do trabalho docente.....	149
<b>3.7. Para Pensar a Relação entre a Totalidade e a Particularidade na Educação Física .....</b>	<b>151</b>
<b>4. VIDEOTAPE: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>158</b>
<b>4.1 Trajetória Escolar na Educação Básica.....</b>	<b>160</b>
4.1.1 Experiências com as práticas corporais na escola e no lazer.....	161
4.1.2 Contatos com a docência em Educação Física .....	165
4.1.3 Representações e razões de ser professor de Educação Física .....	168
<b>4.2. Trajetórias da Formação Inicial.....</b>	<b>171</b>
4.2.1 Experiências com os saberes acadêmicos.....	171
4.2.2 Experiências com a prática pedagógica .....	175
<b>4.3 Trajetória Profissional .....</b>	<b>179</b>

4.3.1 Determinações macrossociais sobre o trabalho docente na EFE.....	180
4.3.2 Determinações microssociais sobre o trabalho docente na EFE.....	190
<b>5. ROLA A PELOTA OU ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>204</b>
<b>5.1 A Educação Física Escolar no Espaço Urbano e Rural: Dilemas e Estratégias de um Professor.....</b>	<b>209</b>
5.1.1 Situações de trabalho docente no Cetep .....	211
5.1.1.1 <i>Didi no Colégio Estadual: 1º tempo .....</i>	<i>217</i>
5.1.1.2 <i>Didi no Colégio Estadual: 2º tempo .....</i>	<i>222</i>
5.1.2 Situações de trabalho docente no Colégio Zelinda Carvalho Teixeira .....	226
5.1.2.1 <i>Didi na Escola Municipal: 1º tempo.....</i>	<i>228</i>
5.1.2.2 <i>Didi na Escola Municipal: 2º tempo.....</i>	<i>231</i>
<b>5.2 Docência em Educação Física: Dinâmica Escolar, Experiências de Vida e Transgressões Tácitas.....</b>	<b>234</b>
5.2.1 Marta no Colégio Estadual: 1º tempo .....	239
5.2.2 Marta no Colégio Estadual: 2º tempo .....	242
5.2.3 Marta na Escola Municipal: 1º tempo.....	244
5.2.4 Marta na Escola Municipal: 2º tempo.....	246
<b>5.3 Estágio Supervisionado e Docência: Tensões entre Saberes Acadêmicos e Tácitos .....</b>	<b>248</b>
5.3.1 Debinha no trabalho/estágio: 1º tempo .....	249
5.3.2 Debinha no trabalho/estágio: 2º tempo .....	249
5.3.3 Debinha no trabalho/estágio: prorrogação .....	251
<b>6. APITO FINAL OU CONCLUSÃO.....</b>	<b>253</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXOS: Termos de Autorização e Consentimento .....</b>	<b>279</b>

## 1. PRELEÇÃO

O título deste capítulo introdutório, assim como os das seções subsequentes, diz respeito a nossa estratégia para a organização e o desenvolvimento das ideias contidas nesta tese. Considerando o propósito de discutirmos as questões relacionadas ao trabalho docente da Educação Física — que se faz real e concreto não só por meio das expressões da Cultura Corporal,<sup>1</sup> mas também por outras circunstâncias — optamos por evocar o futebol ou futsal, de longe, o conteúdo da Cultura Corporal de maior significado para alunos e alunas. Por isso, procuramos associar as ideias de nosso trabalho às expressões linguísticas do futebol. É importante frisar que as referidas expressões serão retiradas dos mais variados contextos e dimensões do jogo de futebol, como aqueles referentes às estratégias táticas ou ao espectro social, político e econômico desse jogo esportivo.<sup>2</sup> A preleção, sugerida no título desta seção, refere-se a um momento específico de uma partida de futebol/futsal, em que, de forma prévia, o técnico conversa com seus atletas procurando antecipar o cenário do jogo a ser disputado, os objetivos da equipe, as principais estratégias, as qualidades e as fragilidades do adversário, além de outros aspectos.

Assim como a preleção do futebol, tentaremos apresentar ao(às) leitores(as) os aspectos relativos à realização deste trabalho, como o contexto do qual extraímos nossa problemática, nossa implicação com o objeto de estudo, seus determinantes, bem como a justificativa e a importância do estudo e seu estágio de conhecimento pela comunidade científica. Além disso, colocaremos em perspectiva a tese descrevendo sinteticamente as partes que a integrarão.

Nosso objeto de estudo encontra-se imerso no trabalho docente em Educação Física, embora não seja exclusividade desse campo. A escolha da Educação Física se deu em virtude de nossa aproximação com essa atividade humana por meio da docência na Educação Básica e na Educação Superior, no curso de Licenciatura em Educação Física.

---

<sup>1</sup> Soares *et al.* (1992, p. 38) conceituam o termo *Cultura Corporal* como um “[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer de sua história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.”

<sup>2</sup> Por jogo esportivo, entendemos “uma situação de confronto motriz codificada, chamada de jogo ou de esporte por suas circunstâncias sociais. Cada jogo esportivo é estabelecido por um sistema de regras que determina a sua lógica interna.” (PARLEBAS, 2001, p. 276). O jogo esportivo institucional, o esporte, ainda pode ser conceituado como um jogo esportivo conduzido por uma instituição reconhecida oficialmente (federação) e consagrada em consequência das instituições esportivas; logo, um jogo esportivo institucional é um esporte. Esses jogos são apresentados pela autoridade de instituições oficialmente reconhecidas (federações internacionais, comitês olímpicos...), pois elas são regidas por severas normas registradas e reconhecidas (LAVEGA, 2013).

Ao longo de aproximadamente 27 anos, atuei<sup>3</sup> na condição de docente numa escola estadual da Bahia, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com o componente curricular *Educação Física*. Também exerci, na Educação Básica, a função de gestor da Diretoria Regional de Educação (Direc), na qual tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento em torno da estrutura e do funcionamento da Educação Básica.

Pelo mesmo tempo, venho atuando, concomitantemente, na Educação Superior, de modo mais preciso na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no *Campus Guanambi*, a princípio, no curso de Pedagogia e, em maior tempo, no curso de Educação Física. No segundo curso, já por mais de uma década, lecionei o componente *Estágio Supervisionado*. Nessa mesma instituição, também tive a oportunidade de atuar como gestor, na condição de coordenador de curso e diretor de departamento.

Essas experiências me colocaram diante de desafios que, por diversas vezes, desequilibraram-me. Mas, acima de tudo, estimularam-me a produzir saberes e estratégias para melhor lidar com o cotidiano do trabalho. Além disso, enriqueceram-me como ser humano.

Neste estudo, ocupar-nos-emos desse universo complexo e enigmático chamado trabalho, perpassado por espaços e tempos que se enredam no encontro entre as normas e as variabilidades do meio. Com isso, esse mundo impõe um drama ao ser humano, que, em sua atuação profissional, precisa fazer escolhas e correr riscos.

A noção de trabalho que procuramos desenvolver dialoga, por um lado, com os conceitos apresentados por Marx (1964) ao tratar desse conceito em sua estrutura original, ontológica, e de sua forma alienada no modo de produção social capitalista e, por outro lado, com a apropriação dele enquanto atividade industriosa<sup>4</sup>, produtora incessante de história. Talvez a chave para uma maior compreensão dos sentidos latentes do trabalho seja apreendê-lo enquanto atividade, enquanto encontro.

Buscar a “atividade de trabalho” por detrás do “trabalho” permite, do nosso ponto de vista, compreender por que ele não é um parâmetro, como outro qualquer, do processo histórico, mas é a própria base do que “faz a história” para os homens. E isso sem reproduzir aqui teorizações ilustres que fizeram do trabalho a própria matriz da história, seja como sucessão dos diversos “momentos” do conceito do trabalho (Hegel), ou como lugar do desenvolvimento das contradições entre relações de produção e forças produtivas (materialismo histórico). Isso não significa que esses grandes sistemas conceituais não sejam eminentemente formadores do nosso olhar sobre o trabalho e os homens, mas talvez lhes faltassem – para o primeiro mais

---

<sup>3</sup> Em alguns momentos, é usada a primeira pessoa do singular para fazer referência às vivências particulares do pesquisador. Porém, predomina no texto a primeira pessoa do plural, tendo em vista que este é um trabalho que também repercute a voz da orientadora.

<sup>4</sup> A atividade industriosa é concebida como um debate de normas que ultrapassa o meio do trabalho, mas se situa dentro do meio de trabalho (SCHWARTZ, 2006).

nitidamente do que para o segundo – entrar verdadeiramente no trabalho pela “atividade” de trabalho. (SCHWARTZ, 2011, p. 20)

O olhar sobre o trabalho a partir das categorias conceituais cunhadas pelo materialismo histórico nos oferece significativas possibilidades para poder pensar nele enquanto categoria central do desenvolvimento humano e social. Em um de seus escritos mais emblemáticos, Marx (1964) eleva o trabalho ao nível de peça-chave para a evolução do gênero humano, tendo em vista sua condição ontológica e antropológica. Para ele, o ato de viver coloca o ser humano diante de vários obstáculos, intempéries, dificuldades que o fazem reagir, usar sua consciência e sua inteligência para superá-los.

Para tanto, é necessário reunir todo seu arsenal de conhecimento anterior e produzir estratégias de superação capazes de gerar novos conhecimentos, além de possibilitar sua própria transformação. É essa perspectiva ontológica que faz evoluir a humanidade e, por conseguinte, o sujeito. Somente na dimensão concreta do trabalho é que o homem pode evoluir e fazer evoluir o mundo. Essa é uma noção de trabalho em que o sujeito tem liberdade e autonomia para investir no mundo. Ela é descrita dessa forma pelo autor:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2004b, p. 211)

Porém, Marx (1964) nos adverte quanto à conversão do trabalho, na sociedade burguesa, em uma atividade alienada.<sup>5</sup> O trabalho, antes visto como possibilidade de transformação e desenvolvimento do ser humano e da sociedade, torna-se uma relação de troca em que o homem, convertido em mercadoria, vende sua mão de obra em troca de salário, utilizando-a de forma mecânica e alienada.

Marx (1964) nos apresenta três características que determinam o trabalho alienado na sociedade burguesa, a saber: a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho (desumanização); a alienação do ato produtivo; e a alienação do homem diante de seu próprio

---

<sup>5</sup> “[...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho - A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação - A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação.” (MARX, 1964, p. 159).

ser genérico (homem). A primeira delas é de oposição, ou seja, o trabalhador não se reconhece no produto produzido por ele mesmo, o que lhe causa estranhamento a essa matéria.

A alienação do trabalhador no objeto exprime-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza. (MARX, 1964, p. 161)

Ao não se reconhecer no trabalho produzido, o trabalhador desenvolve uma relação de oposição a este. Interessa ao Capitalismo o aumento cada vez maior da produção; ao trabalhador, coagido pela necessidade da sobrevivência, não lhe resta outra saída a não ser atender a esse interesse. O trabalho nessas condições, ao invés de elevar o ser humano, reduz o homem à animalidade e à servidão.

O segundo traço, a alienação relacionada à atividade produtiva, acontece no ato de produção, quando o trabalhador aliena a si mesmo. Essa condição alienante da atividade decorre de a produção de um produto derivar de procedimentos externos ao trabalhador, que os reproduz mecanicamente e, com isso, distancia-se cada vez mais do processo produtivo. O trabalhador é apenas uma peça dessa enorme engrenagem.

Finalmente, o trabalho, na sociedade burguesa, consubstancia-se como alienado, em virtude da alienação do homem em relação a seu próprio ser genérico (homem). Em outras palavras, podemos dizer que o homem não se reconhece enquanto ser humano nem identifica os seres humanos em geral. Vejamos a consequência disso:

Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição com os outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens, bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho dos outros homens. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana. (MARX, 1964, p. 166)

Portanto, o trabalho alienado, a partir dessas três características, impede que o trabalhador desenvolva não só suas potencialidades, mas também sua humanidade. O trabalho transforma-se para si, simplesmente numa atividade vital, representando apenas uma possibilidade de subsistência. O trabalhador, nesses termos, iguala-se à condição da máquina ou torna-se peça de sua engrenagem que deve ajustar-se ao processo produtivo, podendo ser

descartada quando não mais atendê-lo, assim como um jogador, ou jogadora, de futebol numa determinada equipe, reles “peça de reposição”.

Em outra perspectiva, mas sem desconsiderar os importantes elementos fornecidos pela teoria marxiana, estudos buscam avançar na compreensão do microcosmo do trabalho. É na atividade<sup>6</sup> que as perspectivas clínicas do trabalho, em especial a ergonomia e a ergologia, atuam buscando captar as nuances da ação humana nessa dimensão da vida. O ser humano, no trabalho, dispõe de conhecimentos *a priori* que fazem parte de suas interações no âmbito acadêmico — ou seja, que integram o aprendizado de um conhecimento codificado voltado para uma finalidade formativa, que pode ser geral ou dirigida para determinada área de atuação profissional — e de conhecimentos adquiridos na experiência de vida, circunstanciados por suas necessidades vitais.

Esses conhecimentos, considerando o trabalho sempre como experiência inédita, serviriam ao ser humano como base para uma primeira antecipação<sup>7</sup> das condições e habilidades necessárias para alcançar objetivos pré-estabelecidos profissionalmente. Contudo, reconhecendo as variabilidades do meio e dos contextos específicos do trabalho, é somente na atividade do trabalho, ou no curso de sua realização, que o trabalhador poderá colocar à prova a validade e a utilidade desses conhecimentos adquiridos previamente para a realização da tarefa especificada. O que é denominado como segunda antecipação<sup>8</sup> estaria, então, no contexto da realização concreta do trabalho.

A questão que este estudo procura investigar encontra respaldo nesse encontro entre as normas antecedentes — saberes codificados e experienciais — e o contexto real do trabalho,

---

<sup>6</sup> Conforme Pereira e Aranha (2019, p. 205), “a partir das reflexões de Wisner (1972; 1982; 1987; 1995), Schwartz (2000a; 2004; 2009) incorporou e desenvolveu o conceito de ‘atividade’ originário da ergonomia, mostrando que a ergologia assim como a ergonomia busca melhor conhecer e intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las. O conceito de atividade, para a ergonomia, encontra-se fortemente ligado ao seu caráter imprevisível, uma vez que requer a inteligência criadora dos trabalhadores (FERREIRA, 2008).”

<sup>7</sup> “A primeira antecipação é uma ferramenta própria ao gênio humano, que permite antecipar *in absentia* a atividade que demandamos dos outros (basta observarmos quando planejamos para nós mesmos um projeto), sob condição de configurações estáveis de atividade, conhecíveis e analisáveis por recursos de diferentes saberes científicos, técnicos e sociais. A formação profissional, no sentido mais amplo, das instituições educativas às formações e ao estágio em empresas, enquanto formação, requer obrigatoriamente uma postura de primeira antecipação, que é também uma postura de neutralização parcial da história, aquela das situações e das pessoas singulares. Em nível de pesquisas em ciências sociais, a primeira antecipação consistirá em dar conta e daí ajudar a prever os comportamentos individuais, coletivos, os ‘estados do mundo’ a partir de conhecimentos sobre o ser humano, seu meio ambiente técnico e sobre as diversas normas sociais, disponíveis e objetiváveis sobre os meios onde se exercem a atividade humana.” (SCHWARTZ, 2013, p. 21)

<sup>8</sup> “Espaço de escolha e interferências de valores que reencontrarão e reinterrogarão sempre, sob formas extremamente variadas, este uso industrioso dos homens e das mulheres em nossas sociedades modernas, evocadas acima [troca de atividade contra dinheiro, formas variadas de heterodeterminação da atividade]. Este horizonte de debate, mais ou menos silencioso, mais ou menos público, mas jamais eliminável, é, portanto, interno à *segunda antecipação*, aquela que requer um retrabalho contínuo dos formadores, dirigentes e pesquisadores.” (SCHWARTZ, 2013, p. 22).

com todas as suas variabilidades e indeterminações. Essa intersecção coloca à prova a eficácia e a validade dos conhecimentos docentes e, mais que isso, exige do professor, em tempo real, o ajuste ou a substituição desses saberes em favor de outros que sejam mais adequados ou resolvam melhor os desafios suscitados na emergência do trabalho. Contudo, voltaremos a essa questão mais à frente, quando delimitarmos nosso objeto de estudo, que se refere a uma suposta importância do conhecimento tácito enquanto um saber latente e pouco valorizado na formação e na docência em Educação Física.

Muitas pesquisas no campo da História da Educação Física<sup>9</sup> têm revelado tendências generalizantes de ensino dessa disciplina, sobretudo nos ambientes escolares. As primeiras tendências pedagógicas desse campo estão circunscritas ao início do século XX. A aptidão física, a saúde, a disciplina e o civismo<sup>10</sup> foram objetivos pedagógicos que deram relevo ao currículo dessa área de ensino. Nessa época, as instituições militares exerceram grande influência no trabalho docente, forneciam profissionais, em geral, oriundos dos quartéis e tinham os métodos ginásticos<sup>11</sup> europeus como principal ferramenta pedagógica.

Outro período marcante para o trabalho docente na história da Educação Física se deu no pós-golpe de 1964. As bases pedagógicas dessa disciplina se encontravam mais ou menos determinadas pelo esportivismo,<sup>12</sup> cuja orientação voltava-se para o incentivo à formação atlético-esportiva a partir da Educação Física Escolar.

No final da década de 80, o trabalho docente em Educação Física finalmente respirou ares de liberdade, em consequência da mobilização acadêmica de setores críticos da Educação Física. Produziu-se, assim, o Movimento Renovador da Educação Física,<sup>13</sup> que buscava

---

<sup>9</sup> Consultar: Accioly e Marinho (1956); Cantarino Filho (1982); Castellani Filho (1988); Ghiraldelli Júnior (1988); Betti (1991); Goellner (1992); Soares *et al.* (1992).

<sup>10</sup> A esse respeito, consultar as obras de Castellani Filho (1988) e Soares *et al.* (1992), entre outros.

<sup>11</sup> O termo *ginástica* ganhou diferentes definições de acordo com épocas, culturas e interesses diversos. Em alguns momentos, chegou a designar toda e qualquer atividade física sistematizada, abrangendo desde exercícios militares até práticas esportivas (FIORIN, 2002). No século XIX, passou por um processo de sistematização, denominado de Movimento Ginástico Europeu, que objetivava romper seus vínculos com práticas populares, além de disciplinar a população moral e fisicamente (SOARES, 2002).

<sup>12</sup> O esporte, nesse período, passou a ser tratado basicamente como sinônimo da Educação Física Escolar, os objetivos estavam claramente direcionados para a aptidão física e a detecção de talentos esportivos (DARIDO, 2003). Nesse período, ocorreu uma mudança do Método Desportivo Generalizado para o Método Esportivo. Dessa forma, o esporte nas aulas de Educação Física, que tinha a característica de ser um conteúdo também informal, passou a ter uma grande rigidez em sua formalidade, com regras normatizadas, controle exclusivo do professor para a resolução de problemas e direcionamento para a necessidade da competição. Portanto, começou a se apresentar, claramente, como principal meta o rendimento (BETTI, 1991).

<sup>13</sup> De acordo com Caparroz (1997), a década de 1980 foi marcada, no campo da Educação Física Escolar brasileira, pelo surgimento de um conjunto de produções e debates, que ficou conhecido, posteriormente, como Movimento Renovador da Educação Física (MREF).



questionar os modelos de ensino da Educação Física na escola baseados, exclusivamente, na saúde e no esporte, em favor de modelos mais críticos e humano.

Quando falamos sobre métodos ginástico, esportivo e tantos outros modelos conservadores e críticos idealizados pelos estudiosos deste campo, referimo-nos tão somente à tarefa a ser executada<sup>14</sup> durante as aulas, deixando de fazer referência à atividade de trabalho. Muitos estudos relacionados com a história da Educação Física, inclusive, foram feitos por meio da legislação vigente de cada época, que estabelecia marcos legais para o ensino dessa matéria. Entretanto, o trabalho real tem outros elementos que reconfiguram contínua e dialeticamente o ensino da Educação Física nas escolas.

Embora os pesquisadores ligados à história da Educação Física nos revelem tendências pedagógicas desenvolvidas ao longo da existência formal dessa área em nosso país, estas não precisam ser tomadas como retrato fidedigno do trabalho docente, tampouco devem ser vistas de modo linear, pois extrapolam os limites espaciais e temporais. É comum vermos algumas dessas tendências pedagógicas coexistirem em lugares e épocas as mais diversas. O homem e, por conseguinte, os professores, mais especificamente os professores de Educação Física, embora, em parte, sejam determinados pelas estruturas sociais, são produtores de história a todo tempo, recentram, remodelam e encaixam as normas antecedentes e as prescrições nos contextos reais de seu trabalho. Por isso, é importante dizer que o resultado do governo de seu trabalho foge, mesmo que minimamente, às expectativas cunhadas pelas estruturas externas, razão pela qual deveríamos levar em conta não somente uma história, mas também “as histórias do ensino da Educação Física”. Essa tendência já é, há algum tempo, manifestada entre pesquisadores desse campo,<sup>15</sup> visando a realçar outras nuances e perspectivas em torno do trabalho produzido pelos professores dessa área de ensino.

Os contextos político, econômico e sociocultural, sem dúvida alguma, determinam o trabalho docente na Educação Física. Porém, essa influência ocorre de maneira descontínua e ambígua, sendo sempre mediatizada pelas variabilidades do meio social, sobretudo, com base na ética e nos valores, entre os quais estão os valores de vida, saúde e sobrevivência. Nosso alerta é no sentido de não tomarmos a tendência de ensino como o próprio ensino. Em outras palavras, o trabalho concreto da Educação Física Escolar será sempre um encontro em que as

---

<sup>14</sup> Em ergonomia (GUÉRIN *et al.*, 2001), tem-se uma contraposição entre tarefa e atividade. A tarefa é orientação básica dada ao profissional para delimitar quais suas atribuições e como ele deve proceder para executá-las. Determinada pela organização, a tarefa antecipa as condições de que o indivíduo dispõe, de modo a alcançar um resultado preestabelecido. Nesse ponto, há uma alienação do sujeito, pois ele não é capaz de decidir sobre as limitações, sobre as exigências a que deve se submeter para viabilizar sua ação.

<sup>15</sup> A esse respeito, consultar: Ferreira (1994); Melo (1995, 1997) Moreno e Vago (2015); Salles Filho (1994); e Vago (1996).

normas exteriores e interiores ao sujeito devem ser postas à prova e redefinidas de acordo com as situações inerentes ao contexto em que é desenvolvido. Às vezes, são pequenas as readequações; em outras ocasiões, há a própria negação das normas. Parafraseando Freire (1987), o trabalho seria sempre algo inacabado<sup>16</sup> ou a construir, assim como o próprio homem.

Poderíamos também invocar a questão da avaliação das competências<sup>17</sup> de que o ser humano precisa para a atuação no trabalho. A competência seria determinada pelo domínio de conhecimentos técnico-acadêmicos ou a experiência de vida e do trabalho seriam mais úteis ao desenvolvimento competente do trabalho? Ao analisar a questão da competência no trabalho, Schwartz (1998) reconhece um paradoxo. Primeiro, afirma ser esse um exercício necessário, porém ele deve se dar em torno de uma questão insolúvel, exatamente pelos níveis de indeterminação humana e social que recobrem essa atividade. Reitera, contudo, que “criticar tal preocupação - de realizar avaliação das competências das pessoas no trabalho -, hoje hipertrofiada no campo das relações profissionais, seria irresponsável, uma vez que nenhum projeto humano escapa a essa regra.” (SCHWARTZ, 1998, p. 108).

Quando analisamos essa questão no âmbito docente, sobretudo nos espaços de formação profissional em Educação Física, o indicativo de uma prática pedagógica qualificada é aquele em que o professor tem domínio teórico-metodológico sobre a perspectiva pedagógica que leciona. Na condição de professor da disciplina *Estágio Supervisionado*, em um curso de Licenciatura Plena em Educação Física, temos nos deparado com essa contradição, pois os alunos, quando acessam as escolas para realizar seus estágios, enfrentam desafios para os quais não foram preparados ao longo de sua formação.

---

<sup>16</sup> “Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm.” (FREIRE, 1987, p. 83-84).

<sup>17</sup> “A problemática da avaliação das competências no trabalho possui a mesma ambigüidade do próprio conceito de trabalho. Tal conceito não pode, sem cairmos no absurdo, ser isolado de um campo muito mais amplo, o da indústria humana, no seu sentido mais genérico e enigmático; como também não pode ser, sem ingenuidade intelectual, separado das riquezas e limitações prodigiosas que recebe na sua forma de trabalho social, emaranhado na troca mercantil. Esse é o desafio do que chamamos de interrogação ergológica. Disso resulta ser impensável tratar as competências independentemente das normas e características que definem todos os processos ergológicos: o que estes requerem do homem? Como se compõem, neles, normas antecedentes de tendências generalizantes e gestões da singularidade? Como se articulam neles atividade e valores? Que jogos se operam entre a dilatação do saber e as tentativas de reconfiguração do ‘meio’? Toda manifestação de competência em qualquer campo é uma modalidade eficiente dessas negociações complexas. Somente a partir dessas condições gerais, específicas de cada forma remunerada de trabalho, e com as diferentes relações de poder a elas associadas, poderá essa questão das competências encontrar um espaço para ser tratada.” (SCHWARTZ, 1998, p. 111, grifos do autor).

Partimos do princípio de que, para ensinar, não basta dominar uma corrente ou um conjunto de prescrições metodológicas, porque o trabalho real<sup>18</sup> demanda muitos outros elementos. O(a) estagiário(a)<sup>19</sup>, em virtude disso, sente-se inseguro e despreparado, sobretudo, nas primeiras semanas de intervenção. À medida que vivencia o trabalho real da Educação Física, com suas variáveis e intempéries, utiliza todo seu arsenal de saberes, técnico-acadêmicos e oriundos da experiência de vida, como base para produzir saberes e estratégias mais afinados com as necessidades suscitadas na ação pedagógica do estágio. Nessa perspectiva, o ensino passa a depender não somente de um método, mas também da integração dos conhecimentos acadêmicos com os da experiência como suporte de múltiplas combinações e derivações de novos saberes.

Portanto, não é nenhum demérito nem fuga de planejamento, tampouco despreparo ou falta de domínio metodológico por parte do professor, buscar novas estratégias diante das dificuldades encontradas no contexto real de seu trabalho. Ao contrário disso, revela uma competência<sup>20</sup> no agir docente. Schwartz (1998), ainda sobre a competência, ressalta que o trabalhador precisa reunir alguns ingredientes<sup>21</sup> para demonstrar-se competente. Tais ingredientes sinalizam para o domínio de saberes prévios à atividade profissional que representam um patrimônio oriundo de todas as interações humanas e outros convocados pelas situações de trabalho. Portanto, a competência é determinada pela integração dos saberes na emergência do trabalho, e não pela prevalência de um saber sobre o outro. Além disso, o debate

---

<sup>18</sup> “O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação [...] Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social.” (DEJOURS, 2004, p. 31).

<sup>19</sup> Em respeito à diversidade de sexo e gênero, abrimos aqui uma referência a fim de relativizarmos o termo estagiário no masculino, uma vez que essa categoria no âmbito educacional comportaria também estagiária, além dos não binários que não encontram identidade nesse termo.

<sup>20</sup> “Competência no trabalho deve ser reintegrada numa disposição, muito mais fundamental do ser vivente humano, para captar informações, fazer arbitragens, tomar decisões que a vida real impõe. Disposição em relação dialética – mas somos nós que formulamos assim – com o debate de normas que o meio convoca. As competências no trabalho não fazem mais que colocar em tensão essas disposições, num meio tendencialmente distinto que chamaremos ‘meio de trabalho’, com seus debates de normas próprios.” (SCHWARTZ apud CUNHA, 2013, p. 29).

<sup>21</sup> Schwartz (2010a) acaba, efetivamente, por defender que, se não é possível nem desejável estabelecer uma lista de competências como algo recomendável para determinado meio de trabalho, é necessário reconhecer que agir em competência supõe uma combinação de ingredientes que estariam presentes em cada situação em graus variados de intensidade. Isso não significa dizer que, com tais ingredientes, poderia se fazer uma receita, uma listagem de características, reproduzível em qualquer situação, negando a sua singularidade. Ao contrário, trata-se de constatar que, em cada trabalho, o agir em competência supõe combinar uma série de elementos, sempre de forma situada, portanto, nunca completamente antecipável, para fazer com qualidade o que se demanda de quem trabalha.

sobre as normas e os saberes no interior das ações laborais pode suscitar estratégias e saberes completamente contrários àqueles estabelecidos de modo prévio pelas instâncias administrativas do trabalho.

Nessa perspectiva, muitos professores, sobretudo aqueles da Educação Física, em virtude da falta de material didático e de outras condições objetivas, são instados a criar continuamente estratégias de ensino. Algumas delas terminam sendo muito bem recebidas pelos alunos, convertendo-se, posteriormente, em procedimentos rotineiros em seu trabalho docente, mostrando que elas tendem a ser mais eficazes quando são estruturadas na emergência do trabalho. O que foi prescrito pode orientar, mais ou menos, a atividade do trabalho; contudo, é no debate incessante de normas que a produção do ser humano será definida. Metodologicamente, podemos inferir, também, que esse produto será incorporado ao conjunto de saberes que o professor utiliza como primeira antecipação do trabalho. Isso não significa que eles não passarão por novas renormalizações, uma vez que todo ofício é inédito e carece de gestões. Além disso, devemos ressaltar que nem sempre as ferramentas criadas por professores e alunos durante as aulas buscam otimizar o processo pedagógico. Às vezes, os instrumentos escolhidos estão mais relacionados com questões de saúde e sobrevivência, negando ou relativizando as normas de ensino.

Embora não seja o ponto fulcral desta tese, a reflexão que fazemos sobre o trabalho situado, ou a competência situada na emergência do trabalho, remete-nos à formação continuada, muitas vezes, feita em desaderência com o trabalho concreto e real. Apesar de serem muitos os programas de formação continuada desenvolvidos nas redes municipais e estaduais da Educação Básica, eles repercutem de maneira limitada no trabalho do professor por serem genéricos e ignorarem os determinantes locais que interferem em seu trabalho. Quando esse tipo de formação é estruturado a partir das demandas locais e das experiências de trabalhadores, tende a ser mais eficaz.

Sobre essa questão, estudos oriundos da ergonomia nos revelam uma distância entre o que se planeja e o que realmente se executa. Os trabalhadores em geral e, para efeito desta pesquisa, os trabalhadores da Educação Física, praticam sua docência sujeitos à infidelidade do meio.<sup>22</sup> Desse modo, as prescrições, as normas, o planejamento que idealizam, precisam ser

---

<sup>22</sup> “Seria absurdo falar em infidelidade do meio? Isso ainda é admissível quanto ao meio social humano, em que as instituições são, no fundo, precárias; as convenções, revocáveis; as modas, efêmeras como um relâmpago. [...] É claro que esse meio definido pela ciência é feito de leis, mas essas leis são abstrações teóricas. O ser vivo não vive entre leis, mas entre seres e acontecimentos que diversificam essas leis. [...] Pelo fato de o ser vivo qualificado viver no meio de um mundo de objetos qualificados, ele vive no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu devir, sua história. A vida não é, portanto, para o ser vivo, uma dedução

retrabalhados, dando origem a outras normas e prescrições que atendam melhor às variabilidades presentes no meio em que ocorre o ofício docente.

Portanto, é a partir dessas inadequações entre normas e vida que o trabalhador produz novos saberes e estratégias, tendo como base os conhecimentos técnico-acadêmicos e os conhecimentos tácitos, oriundos de sua experiência profissional e pessoal. Em nosso trabalho, buscamos interpretar o nível de convocação e significado que o conhecimento tácito<sup>23</sup> ocupa no trabalho dos professores de Educação Física. De modo preliminar, podemos nos referir a ele como um conhecimento extraído de nossas experiências de vida, que utilizamos como complemento a outros saberes quando desempenhamos nossas funções laborais. Para Aranha (1997, p. 19),

o conhecimento tácito é parte integrante e importante da qualificação do trabalhador. E mais, [revela] que o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico.

Do ponto de vista histórico-pedagógico, a Educação Física teve um caráter bastante prescritivo. Sua introdução na escola, enquanto disciplina curricular, teve como principal justificativa, o desenvolvimento da aptidão física, da disciplina e da saúde. O início do século XX no Brasil foi marcado por crises sanitárias decorrentes do aumento populacional e das péssimas condições da estrutura urbana, fato esse até hoje insolúvel em nosso país.

Muitos intelectuais — entre eles, Rui Barbosa e, em momento posterior, Fernando de Azevedo — defendiam a prática da ginástica nas escolas como forma de desenvolver as virtudes físicas e morais da população. É importante ressaltar que os métodos ginásticos,<sup>24</sup> nesse período histórico, igualavam-se aos exercícios físicos praticados nos quartéis, tendo, em geral, como docentes os próprios militares. Portanto, a tradição da Educação Física encontra reciprocidade em normas genericamente criadas e reproduzidas nas escolas. Contudo, podemos supor que, embora tenha sido marcante a influência militar na Educação Física nos contextos escolares,

---

monótona, um movimento retilíneo; ela ignora a rigidez geométrica, ela é debate ou explicação com um meio em que há fugas, vazios, esquivamentos e resistências inesperadas.” (CANGUILHEM, 2002, p. 64).

<sup>23</sup> Tácito tem origem na palavra *tacere* (calar); por conseguinte, o saber tácito é aquele que não se encontra expresso em palavras, podendo, no entanto, ser demonstrado e compartilhado por meio de outros códigos de comunicação não verbal. Michael Polanyi desenvolveu, nas décadas de 1950 e 1960, uma série de estudos sobre a dimensão tácita do conhecimento. Partindo da afirmação de que sabemos mais do que conseguimos dizer, deu origem a uma influente linha de pensamento sobre a estrutura do conhecimento tácito (SILVA, 2016).

<sup>24</sup> Os métodos ginásticos foram sistematizações criadas por médicos, pedagogos ou militares que tentavam organizar a prática das atividades físicas (FIORIN, 2002).

essas aulas eram voltadas para alunos civis, sendo os métodos, em razão disso, de alguma maneira adaptados a uma realidade menos beligerante.

Talvez por essa resistência, os métodos ginásticos evoluíram no sentido de se tornarem mais adequados à população civil. Aos poucos, os docentes militares foram sendo substituídos por professores formados em cursos de graduação civis. Em decorrência disso, a ginástica passou a ser estendida para outras camadas, principalmente, as mulheres. Essas alterações nos modos de ensinar têm grande influência das transformações ocorridas em nossa sociedade no plano social e político, bem como são construídas no cotidiano dessa mesma prática por meio do encontro sempre conflituoso entre normas e vida.

Essas transformações sociais em nosso país foram marcadas, por um lado, pelo desejo de assegurar a estabilidade democrática e, em sentido contrário, pela ânsia de instaurar o golpe militar. Acabou prevalecendo a segunda opção. Do ponto de vista pedagógico, a Educação Física, no período pré-golpe (1950-1964), buscava instituir um novo modelo de Educação Física, com ênfase nos aspectos biopsicossociais, reivindicando uma Educação Física menos militar e mais recreativa. É importante ressaltar que, nesse período, a Educação Física respirava ares de liberdade, assim como toda a sociedade. Entretanto, a partir da instauração do golpe militar de 1964, a Educação Física desempenharia outro papel.

De modo semelhante ao que aconteceu na primeira metade do século XX, a Educação Física se viu cerceada por interesses políticos, sobretudo aqueles relacionados com o civismo e o amor à pátria. Em nível mundial, Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) protagonizavam o duelo entre capitalistas e comunistas na seara tecnológica, armamentista e esportiva. O Regime Militar investiu na Educação Física enquanto possibilidade de elevação patriótica por meio de uma maior visibilidade do país em competições esportivas internacionais. A escola foi convertida em um imenso celeiro de atletas, e a Educação Física foi reconfigurada no sentido de ter como base pedagógica a iniciação no esporte nos mais variados níveis. Nessa perspectiva, a massificação esportiva nas escolas ganhou materialidade por meio da criação das turmas de esportes e das competições realizadas nos mais diversos níveis escolares.

Logicamente, estamos falando de uma tendência pedagógica no âmbito da Educação Física Escolar, razão pela qual precisamos relativizar todo esse movimento, em virtude de diversos aspectos. O primeiro deles é que o Brasil, ao contrário dos EUA e da URSS, não era uma potência econômica. Esse fato nos faz pressupor que não houve recurso suficiente para transformar a realidade escolar, em termos esportivos, em todo o país. Segundo, levando em conta a grande dimensão territorial e os contrastes sociais, não teríamos professores suficientes

para forjar essa massa de atletas que abasteceria, por meio do modelo piramidal,<sup>25</sup> os espaços mais elitizados de produção esportiva. O fato é que, a não ser pela genialidade da seleção brasileira de futebol, que venceu a copa de 1970, não temos outro resultado esportivo em nível mundial até o final desse regime.

Após a metade da década de 1980, a Educação Física, progressivamente, perdeu a tutela do Estado e entrou em crise. Esta foi marcada por um debate intenso em torno da legitimidade pedagógica dessa disciplina no interior da Educação e em busca de paradigmas mais críticos.

Atualmente, a Educação Física não conserva mais os traços utilitários, militares e esportivistas do passado, embora seja possível observar respingos dessa tendência de modo esparsos no trabalho docente de professores de Educação Física. Nesse sentido, configura-se de modo curricular como uma disciplina de natureza estética voltada para o ensino e a reflexão das expressões da Cultura Corporal. Entretanto, ainda é possível ouvir clamores em relação ao papel que desenvolveu no passado a partir de projetos como as Escolas Cívico-Militares.<sup>26</sup>

Em que pese a importância da Educação como projeto civilizatório humanista, em muitos contextos escolares, prevalece o ideário da ascensão econômico-profissional, estabelecendo hierarquias entre as disciplinas. Algumas delas parecem estar mais diretamente ligadas à formação voltada para a escalada profissional. Nesses termos, a Educação Física parece não ocupar uma posição de destaque na escola. Para exemplificar, na maioria das escolas, a Educação Física não possui as condições ideais de trabalho em termos de espaço e equipamentos, além da ausência de material didático.

O professor de Educação Física, diante não só de tantas variabilidades e obstáculos, mas também da insalubridade de seu trabalho, necessita produzir saberes e estratégias a fim de tornar efetiva sua docência. Em meio a isso, observamos três aspectos. O primeiro é que a ausência do material didático induz os docentes a estruturarem planejamentos mais conectados com as circunstâncias e as demandas reais de seu espaço de trabalho. Com relação aos conteúdos

---

<sup>25</sup> O modelo piramidal foi estabelecido como o arcabouço do esporte brasileiro e detalhado em 1971 pelo Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil. Por esse método, para chegar ao topo da pirâmide, caracterizado pelo esporte de alto rendimento, o indivíduo devia passar por várias etapas, em que iam se nivelando e se afunilando as exigências e o número de integrantes de cada extrato. A massificação esportiva era elemento basilar para congregar os objetivos e as necessidades do desenvolvimento esportivo mediante um modelo (; SOUZA JUNIOR, 2014).

<sup>26</sup> Na primeira semana do Governo Bolsonaro, o Decreto Federal n.º 9.665/2019 criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). O artigo 11 elenca o rol de competências da SEB, especificando no inciso XVI a função de “promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital, tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares.” (BRASIL, 2019).

selecionados e às estratégias de ensino, em geral, ambos estão mais afinados com a experiência do professor e com as expectativas dos alunos, pois, na ausência de um guia prescritivo, os conhecimentos tácitos sobre a área acabam cumprindo mais ou menos esse papel.

O segundo é decorrente do primeiro, pois, com essa estratégia, o professor de Educação Física passa a operar mais com os elementos práticos e sensíveis e menos com as prescrições ou conteúdos teóricos. Trataremos desse assunto com maior profundidade mais à frente, em virtude da crítica à desqualificação profissional e ao pragmatismo dos quais os professores são vítimas por parte daqueles que reconhecem, nesse tipo de prática, a negação da teoria.

Por último, as estratégias produzidas podem responder a outra ética, dessa vez, relacionada com a saúde do trabalhador. Nessa perspectiva, o ensino pode assumir uma conotação de negação pedagógica, embora, na prática, ganhe outros sentidos e significados, tanto para o professor como para os alunos.

Em virtude dessas circunstâncias, percebemos o quanto o trabalho docente em Educação Física pode apresentar uma riqueza singular, muitas vezes, invisibilizada e, até mesmo, questionada por outros agentes escolares. Essa singularidade reside na riqueza e no protagonismo dos professores que criam alternativas, saberes e estratégias capazes de superar os limites interpostos ao desenvolvimento de seu trabalho e de sua condição vivente.

Além das análises anteriores, é importante refletir sobre a dramática de uso do *corpo-si*<sup>27</sup> no trabalho docente em Educação Física. Esse conceito, cunhado por Yves Schwartz (2000), remete-nos a como os professores operam em suas aulas tendo como suporte as normas antecedentes que reúnem os saberes técnico-acadêmicos, assim como os saberes tácitos prospectados e incorporados na experiência de vida e na atividade pré-profissional e profissional. As dramáticas dos usos do *corpo-si* representam o conflituoso encontro entre o trabalhador e as exigências suscitadas pela atividade de trabalho.

O agir *industrioso*<sup>28</sup> ilustra o esforço do trabalhador em melhor encaixar seus conhecimentos a partir das condições dadas. Nesse intento, o trabalhador oscila entre os usos do *corpo-si* por outros e o uso do *corpo-si* por si próprio. Para tanto, necessita fazer

---

<sup>27</sup> “Essa onipresença de um corpo, de um ‘corpo-si’, nas circunstâncias da gestão eficaz de situações, é o que manifesta mais claramente a ancoragem singular, histórica, desse ingrediente. Com efeito, esse ‘corpo-si’, que negocia, incorpora pontos de referência, valores, é sempre um corpo próprio, apreendido no eixo de uma biografia singular. Não há como dois corpos se ‘domesticarem’ do mesmo modo, não articulam na enigmática de seu ser as mesmas informações, as mesmas restrições, as mesmas maneiras de ‘combater o esquecimento’, por exemplo.” (SCHWARTZ, 2000, p. 490).

<sup>28</sup> O adjetivo *industrioso* não se refere nem se limita ao trabalho industrial, mas sim à capacidade humana de fazer, produzir, criar, seja uma mercadoria, seja um serviço. Para Schwartz (1992), a *industriosidade* é uma qualidade inerente ao ser vivo. O vivente, por ser vivo, é *industrioso*.



microgestões, tomar decisões e correr riscos, porque as escolhas podem ser benéficas à eficácia do trabalho ou, em situação oposta, valorizar a vida e a saúde do trabalhador. De todo modo, o profissional procura estabelecer um equilíbrio entre essas duas dimensões que envolvem sempre o labor.

Os professores de Educação Física, assim como docentes de outras áreas de ensino, confrontam e reconvocam seus saberes diante das variabilidades apresentadas por seu contexto de trabalho. É importante abriremos aqui um parêntese para analisar uma situação bastante particular na Educação Física. As condições precárias da Educação Física, atualmente, em certos espaços institucionais, funcionam de maneira menos prescritiva do que o visto em outras disciplinas. A ausência do livro didático ou de um acompanhamento pedagógico mais intenso e contínuo faz com que os professores utilizem os saberes tácitos como primeira convocação, como primeira antecipação. Esse fato revela, por um lado, o desprestígio dessa disciplina no conjunto do currículo e, por outro, a utilização de conhecimentos e estratégias oriundos da experiência de vida e de trabalho do professor, em geral, mais conectados com essa realidade. Embora os conhecimentos tácitos, ou conhecimentos da experiência de vida e profissão do sujeito, emergjam de seu contexto laboral, ainda assim, estarão sujeitos às renormalizações, uma vez que o meio sempre será infiel e variável.

Nestas primeiras preleções, mostramos que o cenário em que se disputa o jogo da Educação Física apresenta nuances que o distinguem de outros jogos, tornando-o particularmente duro, apesar de isso não significar que a disputa em outras searas educacionais não seja difícil também. Nesse jogo, sabemos que seus participantes mobilizam seus conhecimentos já consolidados, mas, sobretudo, encaixam-nos melhor em determinadas jogadas, pois sempre há situações e obstáculos inéditos.

O técnico, desenvolvendo um papel similar ao do professor, após uma leitura abstrata do jogo, define suas estratégias e orienta seus jogadores — no caso do professor, seus alunos. Entretanto, pela dinamicidade desse jogo da docência em Educação Física, precisa melhor adequar suas táticas, a fim de alcançar seus objetivos. Para tanto, conta sempre com o auxílio de seus jogadores, pois estes também possuem seus saberes e são os principais atores das jogadas, não só seguem as orientações emanadas do técnico, mas também as analisam e as encaixam melhor. Às vezes, eles se insubordinam e criam suas próprias jogadas, apresentando, inclusive, resultados mais efetivos. Portanto, se compararmos o jogo de futebol com uma aula de Educação Física, podemos ver inúmeras convergências em relação à ação do técnico e do professor, bem como no que se refere aos jogadores e aos alunos.

Assim como o professor na aula de Educação Física, no trabalho de pesquisa, o pesquisador assume um papel análogo ao do técnico. O jogo do pesquisador pode ser comparado ao jogo de esconde-esconde. O desafio do pesquisador é encontrar as respostas para seus problemas de pesquisa. É um jogo árduo, no qual o pesquisador convoca não só seus saberes de natureza teórica, mas também aqueles relacionados com sua experiência. Entretanto, em seu percurso investigativo, utilizando seus conhecimentos científicos, que lhe permitem constituir determinadas hipóteses, o investigador necessita fazer sucessivas aproximações com seu objeto e redefinir seus conceitos, encaixar melhor esse conhecimento genérico que possui com a realidade em que ele se constitui e se movimenta. Ao final, o pesquisador poderá encontrar todas ou somente algumas respostas para suas perguntas. O jogo de esconde-esconde continua sempre, e a indeterminação dos resultados de quem joga é o que move os jogadores a continuarem jogando. A pesquisa pode ser isso também — um imenso jogo vivenciado por pesquisadores que se preparam durante muito tempo para tal tarefa. A formação e a experiência dos pesquisadores os credenciam a jogar. Contudo, o jogo é jogado; e sem dúvida, o que definirá seu resultado, será a capacidade de o pesquisador melhor adequar seus conhecimentos ao real.

Neste ofício de pesquisador, estou começando este jogo. Refiro-me ao jogo da Educação Física Escolar, disputado no interior das escolas. Em diferentes momentos de minha vida, atuei em variadas funções nesse jogo. Fui: jogador/aluno ao longo de minha vida estudantil; técnico/professor quando passei a lecionar numa escola pública estadual em Caetité/BA; formador de técnicos/professores em minha docência no *Campus* de Guanambi/BA da Uneb. Ainda posso fazer referência a minha função de pesquisador que estuda e procura produzir conhecimento a fim de melhor compreender esse jogo. Valho-me, portanto, de todo esse manancial de conhecimento e experiência, que apenas me habilita a participar deste jogo de esconde-esconde, no qual procuro respostas para determinadas questões. Embora outros jogadores já tenham participado deste jogo em busca de respostas parecidas, cabe salientar que cada jogo é inédito, em virtude das singularidades de quem joga e das variabilidades do meio.

Nosso jogo de esconde-esconde começa com a delimitação de perguntas que nos desafiarão a encontrar determinadas respostas. Elas estão latentes no trabalho docente da Educação Física Escolar. Precisamos buscá-las utilizando todos os ingredientes de nossa competência.

A pergunta principal se refere aos saberes cultivados em nossa experiência de vida, envolvendo todas as suas dimensões, inclusive as que se distanciam da formação e do trabalho

*stricto sensu*.<sup>29</sup> Em nossa pesquisa, queremos analisar como o conhecimento tácito e outras formas de conhecimento aparecem no trabalho docente da Educação Física Escolar. Tendo em vista as infidelidades do meio, como esses saberes são renormalizados nesse encontro sempre pautado por ética e valores? Além disso, apresentamos outras questões que nos movem nesta pesquisa: como se caracteriza e como se articula o trabalho prescrito com o trabalho real da Educação Física? Como se dão os usos do corpo-si no trabalho docente do professor de Educação Física? Como os conhecimentos tácitos são convocados e renormalizados nas aulas de Educação Física? Qual a relação entre os saberes tácitos e os saberes técnico-acadêmicos no trabalho docente da Educação Física? Qual a relação entre os saberes docentes e os saberes discentes nas aulas de Educação Física? Qual o sentido e o significado do agir com competência na docência em Educação Física? Quais os saberes produzidos na distância entre o que se planeja e se conhece anteriormente e o que se executa de fato nas aulas de Educação Física Escolar?

Para possuir coerência, um trabalho acadêmico deverá estabelecer nexos entre aquilo que se pergunta e os objetivos priorizados. A fim de assegurarmos isso, nosso objetivo geral é: *analisar como o conhecimento tácito e outras formas de conhecimento aparecem no trabalho docente da Educação Física Escolar e, tendo em vista as infidelidades do meio, como são renormatizados nesse encontro, sempre pautado por ética e valores*. Os objetivos específicos, por sua vez, são listados a seguir:

- identificar as características e a articulação do trabalho prescrito com o trabalho real da Educação Física Escolar;
- compreender os usos do corpo-si no trabalho do professor de Educação Física;
- analisar como os conhecimentos tácitos são convocados e renormalizados nas aulas de Educação Física;
- comparar os usos dos saberes tácitos e dos técnico-acadêmicos no trabalho docente da Educação Física Escolar;
- avaliar a inter-relação entre os saberes docentes e os saberes discentes nas aulas de Educação Física;
- analisar o sentido e o significado do agir em competência na docência em Educação Física;

---

<sup>29</sup> Para Schwartz (2011), o trabalho *stricto sensu* configura-se como prestação remunerada em uma sociedade de mercado e de direito.

- verificar e caracterizar os saberes produzidos na distância entre o que se planeja e se conhece com antecedência e o que se executa realmente nas aulas de Educação Física Escolar.

Embora a organização prescrita desta tese aponte para essas questões e objetivos, sabemos que a pesquisa qualitativa e o método indutivo utilizado ao longo deste trabalho oferecem margens para a identificação e a discussão de outras questões, razão pela qual poderemos absorver outras categorias discursivas ao longo deste estudo.

Tendo exposto as questões e objetivos deste trabalho em perspectiva, é importante destacar como estão profundamente ligados não só à minha formação acadêmica, mas também ao processo de vivência e observação do trabalho docente em Educação Física nos níveis básicos e superior. A estruturação deste estudo encontra fundamento nas contradições observadas e vividas nessas experiências.

Como já observamos anteriormente, o trabalho docente em Educação Física Escolar comporta especificidades que não estão muito presentes em outros componentes curriculares. Estudos<sup>30</sup> demonstram que os professores enfrentam muitas dificuldades para desenvolver sua prática docente em virtude de muitos aspectos, dentre os quais podemos destacar a estrutura precária, em termos de espaço e materiais, além da falta de legitimidade pedagógica promovida internamente por seus pares e pela gestão escolar e externamente pelas famílias. O aspecto da legitimidade pedagógica<sup>31</sup> se refere à baixa importância ocupada por esse componente curricular no conjunto das disciplinas que produzem a formação nos moldes sociais vigentes, em que a lógica do ensino para o mercado de trabalho e a ascensão socioeconômica são hegemônicas num contexto social marcadamente excludente e competitivo.

Nessa condição, a Educação Física Escolar e seus professores passam a ocupar uma posição secundária, do ponto de vista da hierarquia curricular, gerando descon continuidades no processo pedagógico. Entretanto, quando os alunos são perguntados a respeito da disciplina e dos professores que mais estimam, invariavelmente, apontam a Educação Física e o professor que a leciona. Então, existe algo na Educação Física que desperta o interesse dos alunos ou alguma coisa nas outras disciplinas que eles não apreciam. Charlot (1996), ao abordar a relação com o saber, mostra que os alunos possuem relações singulares com a escola e os conteúdos veiculados pelas disciplinas. O interesse na atividade educacional como um todo e na

---

<sup>30</sup> A esse respeito consultar: Darido e Rangel (2005); Darido *et al.* (2006); Gonçalves (2007); Canestraro, Zulai e Kogut (2008); Albuquerque (2009); Assumpção, Arruda e Souza (2010); Teixeira e Silveira (2012).

<sup>31</sup> Conforme Gariglio (2017) e Bracht *et al.* (2010).

especificidade dos conteúdos disciplinares depende dos sentidos atribuídos a estes, em geral, socialmente construídos. Gariglio (2017) nos mostra que um interesse maior pelas aulas de Educação Física se dá em virtude de os conteúdos dessa disciplina já fazerem parte do universo de práticas lúdico-recreativas dos alunos.

Ainda sobre a questão da legitimidade pedagógica da Educação Física, devemos observar outro aspecto que aponta para seu caráter contra-hegemônico. Diante do utilitarismo do currículo e da formação associada ao devir profissional, com métodos e técnicas prescritivas análogas aos meios produtivos, a Educação Física se apresenta, de certo modo, subversiva a essa lógica. A ressalva de sua herança higienista, militarista e esportivista, esporadicamente presente nas aulas de alguns professores, pode contribuir também com a lógica de mercado, quando orienta sua prática para a *performance* e para o mérito esportivo. Contudo, é mais frequente, a partir desse componente, a instituição de uma nova ordem, talvez de maior liberdade e menos aprisionamento. Nesse espaço e tempo, os alunos esquecem as cobranças e as associações com o futuro profissional, muito embora seja impossível que elas não apareçam em um momento ou outro da aula por analogia e aproximação ao currículo escolar. Em geral, as aulas são movidas pelo prazer que emana da participação nas atividades. Assim, as aulas de Educação Física ganham em humanidade, talvez por isso sejam reconhecidas pelos alunos como um momento prazeroso e constituído de emoções intensas em suas vidas.

Outro aspecto que pode justificar essa predileção dos alunos pela Educação Física é a possibilidade de negociar com mais frequência os conteúdos que serão tratados nas aulas. É bastante comum presenciarmos situações de tensionamento dos alunos diante do professor para que o esporte, em especial o futebol, seja mais desenvolvido do que outras expressões pertencentes ao currículo prescrito da Educação Física. Mas não basta apenas prevalecer um conteúdo esportivo nessas aulas, mais que isso, essa prática deve ser realizada nos mesmos moldes em que acontece fora da escola, ou seja, numa dimensão lúdico-competitiva, com interferência mínima do professor.

Essas e diversas outras situações que se referem a um modo de organização *sui generis* desse componente nas escolas criam um universo paralelo ao trabalho docente da Educação Física Escolar. Contudo, não queremos colocar essa disciplina numa condição de inviabilidade docente. Sabemos que todos os componentes curriculares são obstaculizados de maneiras diferentes, sobretudo, na escola pública, em que os recursos são insuficientes. Ao dar relevo às dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física, queremos apenas mostrar que existem muitas lacunas entre aquilo que o professor aprende em sua formação inicial e as condições efetivas para aplicar esses fatores teóricos no contexto de atuação docente. Aliás, é

importante ressaltar que os conhecimentos aprendidos em nossas interações sociais, entre eles, aqueles da formação inicial, precisam ser renormalizados, encaixados em outros meios, que sempre serão diferentes, mesmo que minimamente. Entretanto, é importante reconhecer na formação que faz dialogar os conhecimentos técnico-acadêmicos com os contextos de atuação profissional uma possibilidade maior de preparação dos futuros professores para as situações peculiares à atuação docente.

Todavia, a formação docente, tanto inicial como continuada, tem apresentado diversas lacunas em relação a essa integração entre o mundo acadêmico de saberes genéricos e os conhecimentos produzidos nos contextos da atuação profissional. Portanto, esse distanciamento entre as instituições formadoras de professores e as escolas de Educação Básica, locus privilegiado do trabalho docente, tem sido apontado recorrentemente pela literatura como um dos problemas da formação de docentes no Brasil (ANDRÉ, 2014; GATTI; NUNES, 2009; MONFREDINI; MAXIMIANO; LOTFI, 2013). Esses estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência e, conseqüentemente, distantes das realidades desses profissionais e das escolas de Educação Básica. Nessa perspectiva, os currículos dos cursos de graduação — em nosso caso, o de Educação Física — ensinam, na verdade, a tarefa que o professor deverá executar em suas aulas.

Nos cursos de graduação, o principal componente responsável pela ponte entre a universidade e a Educação Básica é o estágio supervisionado. Na graduação em Educação Física, a ementa prioriza conhecimentos ligados à teoria e à metodologia do ensino dessa disciplina, produzidos por pesquisadores que, invariavelmente, precisam ser renormalizados nos contextos escolares. Além de esses saberes se mostrarem desconectados das expectativas e possibilidades escolares, existem outros completamente ausentes no currículo, que apenas serão adquiridos a partir do tempo de contato com o trabalho pedagógico. Freire (1987) já nos mostra que o ato de ensinar precisa ser de constante diálogo entre quem ensina e quem aprende. Não pode reduzir-se, portanto, ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Por conseguinte, a formação docente que deixa unilateral seu ensino, que elege e hierarquiza os conhecimentos a serem veiculados pelos professores, contribui, de certa maneira, com uma pedagogia bancária nos moldes em que Freire (1987) denuncia e explicita no clássico *Pedagogia do Oprimido*. Pensar numa formação que elimine essa dicotomia entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, é essencial, tanto para a consistência da formação dos licenciandos como para o benefício alunos, todos detentores, em alguma medida, de conhecimentos extraídos de sua trajetória de vida e prontos para se confrontarem com os saberes do currículo e do próprio docente.

A partir dessa dialética entre os saberes e o meio laboral, esta pesquisa busca, entre outros aspectos, compreender melhor como os conhecimentos tácitos são produzidos, mobilizados e renormalizados no trabalho docente do professor de Educação Física Escolar. Vale ressaltar que os conhecimentos tácitos não são sistematizados e registrados em livros ou artigos, mas compõem um rico acervo, que só pode ser identificado por meio da observação do cotidiano docente. Esses saberes são singulares, circunstanciais e situados. São singulares porque se referem a um acervo de conhecimento pessoal, de domínio exclusivo de cada professor. São circunstanciais porque são produzidos a partir das circunstâncias emanadas pelo meio que, invariavelmente, apresentará variabilidades. Essas variabilidades dizem respeito às divergências entre o pensado e o real. Incluem dados sobre o espaço, os equipamentos, os materiais, as pessoas etc. E, finalmente, são situados porque foram produzidos em um determinado lugar, numa determinada escola, turma e aula. Nessa perspectiva, os conhecimentos tácitos, enquanto arsenal pedagógico, tendem a aderir, com maior facilidade, aos lugares e às pessoas que mediatizaram sua produção.

Temos também como propósito identificar esses conhecimentos que ganham forma de uma maneira silenciosa, latente, presentes na biblioteca pessoal, interna, de professores e alunos. Queremos compreender os sentidos e os significados disso que os professores de Educação Física fazem em seu cotidiano laboral, desconstruir a ideia de que a qualidade ou a competência estão associadas ao cumprimento da tarefa. Tencionamos mostrar que, no drama do trabalho, os professores fazem escolhas éticas, tomam decisões mais ou menos acertadas, a fim de cumprirem sua função docente.

Portanto, ao nos debruçarmos sobre a Educação Física Escolar e, conseqüentemente, sobre o trabalho dos professores participantes desta pesquisa, tentaremos captar suas nuances, suas fragilidades e suas virtudes, em busca de sentido e significado para quem participa dessa experiência. Não estamos à procura do “superprofessor”, do craque do jogo, mas sim do professor possível, que se esforça para ensinar em meio a um contexto precarizado e de baixa representatividade escolar. Além disso, esta tese não tem a pretensão de colocar em destaque somente o conhecimento tácito do professor de Educação Física, mas também buscar o equilíbrio entre os saberes decorrentes da experiência de vida e profissão, saberes retrabalhados, e os técnico-acadêmicos, originados na formação profissional. Desejamos evitar o dualismo que coloca em campos opostos os saberes tácitos e os científicos, a prática e a teoria. Ao

contrário disso, esperamos fortalecer a práxis<sup>32</sup> do professor, na qual os saberes tácitos complementam as lacunas deixadas pelos teóricos e vice-versa. Trata-se de potencializar o ato docente enquanto produtor de história, ajustando seus saberes patrimoniais e pessoais ao contexto, a partir de valores.

Como já aludimos anteriormente, a produção científica pode ser compreendida como um jogo de esconde-esconde em que os pesquisadores, a partir de determinadas perguntas ou comandos, vão em busca de respostas para seus objetos. A ciência é um enorme jogo em que esses jogadores, cada um em seu campo e com seus objetivos, vão encontrando respostas parcelares para um enigma maior que, mais abrangentemente, encontra delimitação no trabalho e, em nosso caso, na docência na Educação Física Escolar.

Cada jogo/pesquisa e cada jogador/pesquisador utilizam *expertises* variadas e percorrem caminhos distintos. Algumas trilhas acabam sendo compartilhadas, mas as descobertas, quase sempre, são diferentes, em virtude da singularidade dos objetos de pesquisa e das interpretações e inferências dos pesquisadores. Estudar e interpretar as pesquisas de outros pesquisadores é importante para identificarmos divergências e convergências de nossa pesquisa em relação a outras, além de delimitarmos melhor os caminhos e as respostas ainda não alcançados. Esse esforço é fundamental para cumprirmos o objetivo essencial deste grande jogo: a produção de conhecimento com base na ciência.

### **1.1. Os Comentadores do Jogo**

Estruturamos a apresentação dos caminhos e dos avanços de outros pesquisadores em relação ao trabalho, ao trabalho docente e à docência em Educação Física a partir de alguns critérios. Considerando nosso objeto de estudo, o conhecimento tácito no trabalho docente da Educação Física, procuramos analisar como essa categoria e outras do campo da ergologia e da ergonomia do trabalho — como trabalho prescrito, trabalho real, atividade de trabalho, saberes investidos e usos do corpo-si — comparecem e são analisadas em teses, dissertações e artigos científicos. Além disso, esses pesquisadores foram separados por um campo mais geral, envolvendo autores de diversas áreas de conhecimento, e outro especificamente da Educação Física. As buscas foram feitas a partir de descritores análogos às categorias em plataformas

---

<sup>32</sup> Práxis é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. É, pois, subjetiva e coletiva, revela conhecimentos teóricos e práticos, supera unilateralidades (VÁZQUEZ, 1968).



disponíveis na internet, como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Periódicos (Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível — Capes).

A literatura científica da Educação Física não contempla ainda uma discussão objetiva sobre as categorias *trabalho prescrito*, *trabalho real*, *conhecimento tácito* e outras abordadas neste trabalho. Em geral, essa discussão se circunscreve a áreas que tratam da saúde ocupacional, como a Psicologia e a Medicina do Trabalho, e às áreas ligadas à produção, por exemplo, a Administração e a Engenharia.

Em ordem cronológica, de modo sintético, passamos a comentar algumas das produções teóricas que guardam relação com nossa temática. Discorreremos, em primeiro lugar, sobre as produções de outros campos científicos. Na sequência, abordamos os estudos mais vinculados à Educação Física.

#### 1.1.1 Estado da Arte da Pesquisa a Partir de Outros Campos Profissionais

Santos (1997), em artigo publicado na Revista *Trabalho e Educação*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), avança na análise do trabalho prescrito e real quando contextualiza essa discussão na atual fase do Capitalismo. Mais do que apontar as tendências em curso, a autora chama a atenção para alguns aspectos dessa relação expressos na dimensão do trabalho concreto, espaço que coloca em cena não só os saberes mobilizados na produção, mas também a relação singular que cada trabalhador estabelece com esses saberes e, logo, com sua subjetividade.

Aranha (1997), por sua vez, discute o significado e a importância do conhecimento tácito do trabalhador, relacionando-o a categorias como trabalho prescrito e trabalho real, trabalho concreto e trabalho abstrato. Além disso, analisa esse fenômeno no contexto das discussões sobre a qualificação dos trabalhadores, situando-o dentro das novas condições produtivas das quais emergem o labor com novas tecnologias e os novos processos organizacionais.

Ainda sobre a importância do conhecimento tácito no trabalho, destaca-se uma pesquisa desenvolvida sobre a concepção e a fabricação dos projetos em uma indústria no estado de Minas Gerais. Nela, constata-se que “o trabalhador não é um mero executante determinado pelo seu lugar nas relações sociais e pelos dispositivos técnicos, mas, também, um homem, sujeito vivente, com todo o horizonte de universalidade que isto implica.” (SANTOS, 2000, p. 123).

Em outra pesquisa, desta vez no contexto escolar e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi analisada a articulação entre trabalho e escola a partir da experiência do jovem aluno trabalhador do Ensino Médio, buscando perceber a subjetividade presente no trabalho, tratando-o a partir de sua dimensão concreta. A pesquisa demonstra que, embora o capital tente exercer a dominação sobre os trabalhadores, eles não se sucumbem passivamente a ela. Observa que, “no processo de conciliação trabalho/escola, os jovens, mesmo que façam ‘uso de si’ por outros, deparam-se com a possibilidade de fazerem ‘uso de si’ por si mesmos.” (DIAS, 2002, p. 123).

Em estudo sobre a docência e a produção de saberes no contexto escolar, Dias e Aranha (2007) alertam que o trabalho prescrito dos docentes é composto por regras que podem ser consideradas uma herança da humanidade. São criadas prescrições diversas pelo próprio coletivo da escola, que estão relacionadas com o modo de compreensão social e se fundem com a função da instituição escolar. Apesar de receber como herança as normas, as prescrições, os valores e as crenças historicamente constituídos, o docente, ao fazer uso de si no nível da atividade, renormaliza tais prescrições, criando estratégias singulares para enfrentar os desafios da situação real. Seria, precisamente, esse processo de renormalização capaz de garantir a eficácia das operações de trabalho. Por último, as autoras rematam: “os docentes são sempre levados a fazer escolhas e ponderações, numa relação cumulativa e dialética com as realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais se encontram inseridos.” (DIAS; ARANHA, 2007, p. 47).

Silva (2016), em sua tese de doutoramento, investiga os saberes e os sabores no trabalho. Busca, em seu trabalho, identificar a relação entre os saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho. Para ela,

a formação profissional de um trabalhador é impactada por aprendizagens, mais ou menos invisíveis, decorrentes do viver cotidiano nas diferentes esferas sociais. Duas dessas esferas, a escolar e a da produção, são particularmente importantes na estruturação de saberes e na constituição de valores pertinentes ao mundo do trabalho. São espaços formativos com finalidades distintas e características próprias. Representam o campo onde se materializa a relação entre educação e trabalho, traduzindo uma complexa dinâmica entre distintas racionalidades e refletindo as contradições inerentes às sociedades capitalistas. (SILVA, 2016, p. 7)

A autora reitera ainda como fundamental o exame da atividade de trabalho como um canal para a compreensão dos modos como os trabalhadores estruturam e gerem conhecimentos e deles se apropriam em seu cotidiano de trabalho, considerados os constrangimentos a que se encontram submetidos, os valores que portam consigo, suas crenças e aprendizagens anteriores.

Além disso, por meio desse estudo, é possível identificar potencialidades e limites da escola e do trabalho como espaços formativos.

### 1.1.2 Estado da arte da pesquisa a partir do campo da Educação Física

Nesta segunda parte da revisão bibliográfica, procuramos analisar os textos do campo da Educação Física que guardam relação com nossa pesquisa. A exemplo do que fizemos anteriormente, utilizamos as mesmas plataformas de busca científica, com descritores como: trabalho prescrito, trabalho real, conhecimento tácito, atividade de trabalho, saberes investidos e usos do corpo-si. Eles se referiam a uma análise mais clínica do trabalho, tendo sido raras as investigações que abordassem diretamente essas categorias. Entretanto, foi possível identificar estudos que demonstram uma fecundidade de saberes em relação ao trabalho docente na Educação Física. Nessa perspectiva, encontramos materiais com categorias análogas, por exemplo: experiência docente, saberes docentes no trabalho e cultura docente. Apresentaremos a seguir alguns estudos que abordam tais categorias, tentando compreender como eles se aproximam e se distanciam de nossa tese.

Molina Neto (1997) revela-se como um dos principais pesquisadores da Educação Física quando se trata do trabalho docente, muito embora não se dedique mais a essa temática na atualidade. Utilizando-se da Etnografia, investiga a cultura docente do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. Conclui, nesse estudo, que a “cultura docente” é um processo construtivo em que os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a “experiência”, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Acrescenta que essa cultura não é homogênea nem isenta de paradoxos, apresenta contradições em função da trajetória docente de cada ator.

Em outro estudo, Scherer e Molina Neto (2000) procuram identificar os conhecimentos que sustentam a prática pedagógica dos professores de Educação Física. A análise dessa investigação foi centrada nas concepções teóricas, na trajetória profissional e no cotidiano dos professores de Educação Física. Entre outras constatações, os autores identificam que a “experiência” desses profissionais é o fator orientador principal da prática pedagógica utilizada pelos participantes do estudo. Por meio dela, os professores de Educação Física determinam a metodologia a ser aplicada na aula, refletindo sobre seu espaço físico, as características das turmas e dos alunos e o material utilizado em suas atividades.

Molina Neto e Wittizorecki (2005) discutem o trabalho dos professores de Educação Física tentando identificar como estes construíam sua profissão e como articulavam suas ações

diante das singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico. Segundo os pesquisadores, a construção da docência dos professores investigados configura-se pela articulação entre as “marcas do contexto” (comunidade, escola e entorno desta) em que atuam, pelas pautas da organização escolar e curricular da rede em que trabalham e pelos significados que atribuem ao ofício que exercem.

Sanchotene e Molina Neto (2006) observam que a prática pedagógica dos professores de Educação Física é fruto de um “contexto” e de um “*habitus* profissional”. Para eles, as condições concretas e objetivas do trabalho docente impõem ao professor o desenvolvimento de uma cultura e um *habitus* profissional que derivarão um currículo oculto no espaço escolar, caracterizado por “saberes e estratégias” nem sempre presentes. Os pesquisadores relacionam o *habitus* profissional com os saberes utilizados pelos professores e com o currículo oculto, analisando seus limites e suas possibilidades na perspectiva de transformação das práticas pedagógicas. No entanto, afirmam que relacioná-lo à cultura docente e aos saberes experienciais utilizados pelos professores torna a abordagem mais complexa e possibilita melhor compreensão do que vem a ser currículo oculto resultante da prática dos professores.

Nunes e Ferreira Neto (2011) analisam as práticas curriculares de uma professora de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Vitória, Espírito Santo (ES). A partir da pesquisa com o cotidiano, problematizam as “relações táticas” e as “estratégias vivenciadas”, bem como os usos e as maneiras de fazer praticados cotidianamente pela docente. Com isso, identificam diferentes “relações e saberes construídos” com a comunidade escolar que potencializam outras formas de intervenção. Por fim, valorizam a busca de modos de organização não disciplinares, a fim de inventariar possibilidades criativas para a Educação e para a Educação Física nos espaços de escolarização da pequena infância.

Celante (2014), por sua vez, estuda como os professores de Educação Física se apropriam do conhecimento acadêmico, cotejado com outras formas do saber inerentes a suas distintas trajetórias de vida. Pressupondo que os saberes docentes perpassam um “conhecimento tácito” sobre o papel social do professor, busca descrever “o que fazem” esses professores durante suas práticas pedagógicas e “como justificam aquilo que fazem” à luz das distintas formas do saber. Trata-se de uma investigação sobre os “saberes na ação docente” que tem por finalidade descrever parte da “cultura profissional” dos professores de Educação Física. Além disso, constata-se que, por mobilizarem saberes de várias naturezas, os chamados saberes pedagógicos — caracterizados por doutrinas ou concepções que direcionam e orientam as práticas docentes, fornecendo aos professores, além de uma perspectiva ideológica, suas

respectivas maneiras de proceder e técnicas de ensinar — não podem ser apartados dos saberes experienciais, constituídos ao longo da vida, inclusive antes da formação profissional.

Sanchotene e Molina Neto (2013), em estudo análogo, examinam a constituição da prática pedagógica de professores de Educação Física, além de buscarem compreender a relação entre as experiências vividas pelos professores e sua prática pedagógica. Identificam que os docentes desenvolvem “rotinas” e “estratégias” criativas, baseadas fundamentalmente em suas “experiências vividas”, para alcançar os objetivos de suas aulas e que sua prática pedagógica está relacionada aos “saberes” que estes produziram no curso de suas vidas.

### 1.1.3 Aproximações e distanciamentos de outros campos do saber

Assim como fizemos na exposição dos trabalhos relacionados com nossa pesquisa, dividiremos a análise sobre suas aproximações e seus distanciamentos a partir de dois momentos. No primeiro, avaliaremos como as categorias-chave de nosso trabalho comparecem e são interpretadas nos textos resultantes de pesquisa do campo mais geral, ou seja, externos à Educação Física. Nessa direção, observamos aproximações com as categorias de utilizadas em nossa pesquisa.

Em análise feita sobre o trabalho fabril, Santos (1997, 2000) e Aranha (1997) utilizam as categorias *conhecimento tácito*, *trabalho prescrito* e *trabalho real* para interpretar a mobilização e a produção de saberes, destacando que, embora o trabalho esteja circunscrito a suas relações sociais com o capital, não se encontra totalmente submisso a um fazer profissional heterodeterminado. Existe, portanto, mobilização de outros saberes e margens para microgestões na atividade laboral. Além disso, as autoras mostram-nos que o conhecimento tácito faz parte da qualificação técnica do trabalhador, configurando-se, inclusive, como uma exigência para ele.

Quando as análises se voltam para o ambiente escolar, Dias (2002) evidencia que os alunos possuem saberes originários em sua experiência de vida e profissão, sendo que estes provocam uma assimilação dos conhecimentos escolares, sempre de forma ponderada e renormalizada a partir de seus saberes tácitos. Nesse trabalho, também podemos ver o comparecimento da categoria *usos de si*, cunhada por Schwartz, ao serem ressaltadas as dramáticas dos usos de si por parte dos alunos, ora por si, ora por outros.

Na mesma direção e em uma perspectiva similar à de nossa pesquisa, Dias e Aranha (2007) explicitam o debate sobre normas no trabalho docente. Mostram que os professores possuem saberes patrimoniais, que adquiriram no curso de sua vida e em sua formação

profissional, mas que precisam ser normalizados na atividade de trabalho. As variabilidades suscitadas pelo meio exigem uma reorganização desses saberes, a fim de alcançarem uma operação eficaz no trabalho.

Silva (2016) também discute as relações entre formação e atuação profissional, explicitando que existem relações entre os saberes tácitos e os explícitos no trabalho. Além disso, destaca que existe uma dupla formação, que se dá no ambiente técnico-acadêmico e na atividade laboral e que, nesse sentido, os saberes se complementam.

Essas e muitas outras publicações reforçam a importância do conhecimento tácito enquanto uma fonte de saber pessoal e originária na experiência e na interação do sujeito com o mundo. As pistas encontradas nesses estudos reafirmam e dão base a nossa trajetória de pesquisa, evidenciando que estamos no caminho certo. Todavia, no jogo da pesquisa, embora possamos fazer uso de si por outros e de isso sinalizar o reconhecimento do patrimônio científico como base para a produção de novos conhecimentos, devemos fazer uso de si por nós mesmos, procurando caminhos ainda não percorridos e a elaboração de estratégias e conhecimentos ainda não pensados. Com isso, apontamos para aquilo que representa uma distância ou a opção por outro percurso.

Em busca desse exercício de um pensar alternativo ao que já foi discutido, não só para nos distinguirmos dos outros, mas também para desvendarmos caminhos mais adequados a nossa trajetória de pesquisa, identificamos — talvez, não como distância nem como resistência, mas como um complemento ao que já vem sendo pensado — uma possível trajetória. Trata-se da relação de saberes entre aqueles considerados técnico-acadêmicos, atribuídos à formação, e aqueles relacionados com a experiência do sujeito. Em nossa maneira de pensar, esses saberes representam uma antecipação do trabalho, ou seja, conhecimentos mais ou menos consolidados que habilitam *a priori* o sujeito a desenvolver uma determinada ação laboral.

Queremos avançar em dois aspectos. O primeiro vincula-se a esses dois aportes de conhecimento, o técnico-acadêmico e o tácito, a serem considerados por Schwartz (2013) como conhecimentos relacionados a uma primeira antecipação, ou seja, a serem vistos como os conhecimentos antecedentes à ação propriamente dita do trabalho. Schwartz (2013) ainda comportaria uma segunda antecipação: a atividade do trabalho, os saberes produzidos no aqui e agora do trabalho. Sobre esse aspecto, e voltaremos a ele *a posteriori*, é importante observarmos que os conhecimentos antecedentes apresentam diferenças entre si. O técnico-acadêmico, produzido e exposto de forma genérica, parece estar mais distante do contexto singular do ofício. Ao contrário disso, o tácito encontra-se mais próximo de determinados contextos laborais por ter sido produzido de forma singular e em contextos singulares. Assim,

se fôssemos redefinir esses dois tipos de conhecimentos, o técnico-acadêmico ou codificado e o tácito, no que se refere ao grau de proximidade com a atividade de trabalho, poderíamos falar de, em vez de dupla antecipação, uma tripla antecipação: a primeira é representada pelos conhecimentos técnico-acadêmicos ou codificados; a segunda, pelos conhecimentos tácitos; e a terceira, pelos saberes renormalizados ou investidos na atividade de trabalho.

Essas observações, para nós, parecem representar não um distanciamento, como já observamos acima, mas uma diferenciação em relação aos enfoques não só dos estudos aqui apresentados, mas também de outras publicações que têm a ergologia como referência. Isso, portanto, pode representar um caminho alternativo nesse jogo de esconde-esconde e, mais que isso, possibilitar a descoberta de um novo conhecimento ou da reformulação ou renormalização desses que aí já se encontram constituídos.

Após este primeiro momento, continuaremos a análise das aproximações, dos distanciamentos e das diferenciações, desta vez, diante do que vem sendo pensado em termos do trabalho docente em Educação Física Escolar. Em especial, discorreremos sobre as interveniências e a intercorrência do conhecimento tácito nesse campo de atuação docente.

#### 1.1.4 Aproximações e distanciamentos da Educação Física

Como dissemos anteriormente, o diálogo da Educação Física com a ergologia ainda é muito escasso. Contudo, existem muitos estudos que se propõem a investigar as particularidades do trabalho, sobretudo, a partir dos processos de profissionalização e constituição de saberes docentes.

Molina Neto (1997) destaca uma categoria análoga a nosso trabalho: a cultura docente. Esta pode ser compreendida como os saberes resultantes do entrelaçamento dos saberes do trabalhador em sua ação prática, mediados pelo meio. É possível inferir que o pesquisador se refere aos conhecimentos acumulados pela experiência profissional, que reúne a fusão dos técnicos com os da experiência, desdobrando-se numa cultura docente. Portanto, há uma aproximação entre a análise do referido trabalho e o objeto de pesquisa aqui considerado, muito embora utilizemos referenciais teórico-metodológicos diferentes.

Scherer e Molina Neto (2000), em estudo parecido, buscam identificar os saberes que dão sustentação ao trabalho dos professores de Educação Física. Como resultado, mostram que os saberes decorrentes da experiência determinam a metodologia a ser aplicada em suas aulas. Esse estudo se aproxima de nossa pesquisa por mostrar que os conhecimentos da experiência,

convertidos em conhecimentos tácitos, constituem-se como suporte para a definição de estratégias no âmbito laboral.

Molina Neto e Wittizorecki (2005) demonstram que a construção do trabalho docente da Educação Física encontra-se saturada pelas marcas do contexto escolar e comunitário. Destacam que a docência, embora tenha grandes influências de uma formação técnico-acadêmica, marcadamente genérica, refaz-se no ambiente de trabalho, adquirindo outra configuração, desta vez, mais aderente ao contexto de trabalho. Essa característica corrobora, em partes, nosso trabalho.

Sanchotene e Molina Neto (2006) introduzem, em alusão à teoria de Pierre Bourdieu, o conceito de *habitus* profissional. Com isso, propõem uma junção entre o *habitus* profissional, adquirido a partir do contexto, com a cultura docente e os saberes experienciais para uma melhor compreensão do currículo oculto, noção também destacada pelos autores. O trabalho em tela exhibe aproximações com nossa pesquisa por sublinhar a produção de saberes docentes a partir da experiência profissional.

Nunes e Ferreira Neto (2011) abordam as aulas de Educação Física na Educação Infantil e destacam as relações tácitas e estratégias desenvolvidas por professores em seu cotidiano profissional. Nossa pesquisa se aproxima desse estudo por destacar as influências dos saberes tácitos na definição de estratégias no trabalho docente.

Sanchotene e Molina Neto (2013) e Celante (2014) demonstram que os saberes docentes extrapolam os saberes acadêmicos, muitas vezes prevalentes na orientação das práticas pedagógicas. Falam também de uma cultura profissional desenvolvida a partir das trajetórias de vida e do itinerário profissional. Caminhamos seguindo muitas pistas dessas pesquisas, sobretudo em relação ao conhecimento erigido das trajetórias de vida e utilizado como base para a definição de uma cultura profissional.

\*

Tendo explicitado as aproximações de nosso estudo a outros circunscritos ao campo da Educação Física, sobretudo, no destaque dado aos saberes tácitos no trabalho docente, explicitaremos também os distanciamentos ou os caminhos distintos e as análises decorrentes da base teórica ergológica, que não se encontra presentes nos referidos textos. O primeiro aspecto se refere à atividade de trabalho docente. Nesse espaço e tempo de trabalho, o ser humano se submete às dramáticas de si, alternando seus usos a partir das infidelidades do meio. Diante disso, necessita sempre renormalizar seus saberes antecedentes ao trabalho que podem ser técnico-acadêmicos, tácitos ou provenientes da experiência. Há, nesse sentido, uma dialética de saberes que não se esgota e que nos leva a entendê-los, seja do campo acadêmico, seja da



perspectiva da experiência, como conhecimentos sempre inacabados, sempre sujeitos a revisões e recentramentos a partir das variabilidades do meio. A ideia de uma cultura docente ou de um *habitus* profissional provoca a acomodação dos saberes e a estabilização do trabalho.

Nesses termos, nossa pesquisa busca uma orientação alternativa. Consideramos os saberes, tanto os técnico-acadêmicos ou codificados quanto os tácitos, como um arsenal de conhecimentos menos e mais aderentes ao trabalho, mas sempre recambiáveis, sempre sujeitos às renormalizações a partir das infidelidades do meio. É essa dialética dos saberes no trabalho que pode fazer dessa prática social um fazer histórico e emancipado.

Para nós, portanto, o conhecimento tácito, por ser intangível, não codificado, mesmo ocupando grande espaço como base para a construção de estratégias mediatizadas pelo meio, com muita frequência, é compreendido como uma intuição, um improviso, uma fuga àquilo que se planejou. Como vimos a partir desta revisão bibliográfica e da discussão dessa categoria em torno dos conceitos ergológicos do trabalho, o conhecimento tácito não precisa ser nem melhor nem pior do que outros conhecimentos, mas um aporte que professores e alunos utilizam como base para a produção de saberes no ato sempre inédito de trabalho.

## **1.2 Desenho Tático da Pesquisa**

Concluída essa preleção, assim como o técnico apresenta ao time a escalação e o desenho tático da equipe, apresentaremos os capítulos que integram nossa tese, além de mostrarmos sua disposição e, de forma sintética, sua orientação e sua finalidade para o conjunto do trabalho. Seria uma contradição falarmos de como o ser humano se comporta na atividade profissional e, em seguida, prescrevermos nosso caminho ao longo desta pesquisa. Na realidade, o que anunciamos nesta apresentação é o planejado, aquilo que idealmente pensamos em relação à exposição da investigação. Contudo, assim como o jogo e como qualquer atividade humana, a pesquisa acontece de forma dialética, razão pela qual já admitimos possíveis contradições ou desencontros no decorrer deste estudo. Observamos que, nesse caso, as possíveis divergências são decorrentes de todo movimento concreto, resultante do contato do pesquisador com o campo de pesquisa, e abstrato no que tange à evolução das reflexões sobre todo o processo investigativo. É importante ressaltar que o caminhar no campo das abstrações representa as dramáticas dos usos de si na pesquisa, que faz uso de si por outros, mas fundamentalmente o faz quando interliga os saberes dos outros com seus próprios saberes e os investe sobre a pesquisa derivando outros saberes.

Feitas essas ressalvas, apresentaremos a estrutura de nossa tese que, além deste capítulo introdutório, divide-se em outros quatro, além do *apito final ou conclusão*. Os dois capítulos que se seguem são de ordem teórico-metodológica e outros dois, na sequência, empírico-analíticos. Como anunciado anteriormente, faremos analogia entre os títulos e os subtítulos do trabalho com as expressões linguísticas do futebol, especialmente aquelas construídas pela sabedoria popular.

Nessa direção, o capítulo II, *Campo de jogo, jogadores e formação tática: delineando a pesquisa*, tem como objetivo realizar a caracterização do estudo, a descrição do campo e dos informantes. Pretendemos, além de fornecer ao leitor informações sobre as opções metodológicas da pesquisa como as técnicas de coleta e análise de dados, também descreveremos com riqueza de detalhe os espaços de pesquisa, com sua estrutura física e funcional, o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, a estrutura e a organização da Educação Física, bem como o perfil dos professores pesquisados.

*Toque de bola: elementos para compreender o trabalho real em Educação Física Escolar*, o capítulo seguinte. Nele, procuramos a metáfora muito usada pelos futebolistas ao avaliarem um jogo coletivo em que os jogadores não só exibem seu talento, mas também passam a bola para que seu companheiro exiba o seu. Constitui-se num espaço de discussão em que diversos craques da ciência são chamados a mostrar sua contribuição e suas reflexões a respeito das categorias teóricas priorizadas.

Na primeira seção do capítulo, convocaremos Marx (1985a, 1985b, 2004, 2008) e outros autores com a proposição de discutirmos o sentido ontológico do *trabalho*. Em seu sentido original, o trabalho é visto por Marx enquanto expressão de liberdade que transforma o mundo e o sujeito. Os conceitos e ponderações explicitados nessa seção servirão de base para uma posterior discussão do trabalho concreto, um dos focos deste trabalho.

Na segunda seção, discutiremos as transformações do trabalho na sociedade moderna capitalista, dando destaque para o processo de alienação. Com o título *Retranca: o trabalho na sociedade moderna*, refletiremos sobre o trabalho e suas constantes transformações e mutações sofridas de diferentes formas ao redor do mundo, especialmente, ao longo do século XX.

A terceira seção, com o título *Caixinha de surpresas: o enfoque ergonômico e ergológico do trabalho*, propõe-se a discutir sobre os aspectos microssociais do trabalho. Com os conceitos da ergonomia e da ergologia, colocaremos em relevo a atividade laboral, o trabalho concreto desenvolvido pelos trabalhadores a partir das infidelidades do meio.

Na quarta seção, priorizaremos a relação entre a educação e o trabalho. *Treino é treino, jogo é jogo: formação, educação e trabalho* permeará a discussão sobre as relações entre a

formação de professores e o trabalho docente. Daremos destaque aos saberes priorizados no currículo de formação dos professores e aos produzidos no trabalho decorrentes de suas demandas e de seus obstáculos. Esperamos avaliar o significado e a importância de cada um desses espaços na formação do trabalhador.

A quinta e última seção desse terceiro capítulo, *Improviso ou técnica: saberes tácitos e explícitos na atividade de trabalho*, discute as relações entre o conhecimento tácito e o codificado ou teórico na atividade de trabalho. Sabemos que o trabalhador opera com esses dois tipos de conhecimento. Refletiremos, pois, sobre a importância de integrarmos os dois saberes enquanto aporte e suporte para a produção de novos saberes no ambiente de trabalho.

O primeiro dos nossos dois capítulos empírico-analíticos, *Videotape: memórias, histórias e representações sobre o trabalho docente em Educação Física*, apresenta as narrativas pessoais dos informantes, sujeitos da pesquisa a respeito da formação e do trabalho docente, tentando estabelecer um paralelo entre esses dois tipos de formação na vida, na escola e no trabalho. Buscamos analisar as relações entre as experiências de vida, incorporadas sob a forma de saberes tácitos, e os saberes prescritivos na docência em Educação Física Escolar.

No capítulo seguinte, apresentamos uma análise das situações de trabalho dos professores de Educação Física participantes desta pesquisa. Com o título *Rola a pelota ou análise de situações do trabalho real na Educação Física Escolar*, observaremos, concretamente, o modo como se conjugam os saberes técnico-acadêmicos e os tácitos no ambiente de trabalho da Educação Física. Mais que isso, identificaremos quais são os saberes decorrentes das dramáticas dos usos de si pelo professor durante seu trabalho docente e quais os sentidos e os significados atribuídos a esses novos saberes e estratégias.

*Apito final ou conclusão*, uma analogia dos finais de jogos, quando o juiz apita o final da partida e os observadores passam a resenhar o jogo, fazendo revisões e conclusões, apresenta nossas considerações finais. Com elas, encerramos a tese que nada mais é do que um jogo no qual identificamos um problema, um desafio composto por desafios menores ou subproblemas e, para superá-los, tanto revisamos outros jogos/pesquisas quanto nos fundamentamos em postulados teóricos já reconhecidos, cientificamente, definindo estratégias de análise, debate e discussão acerca de, regatando nosso objetivo geral, *como o conhecimento tácito e outras formas de conhecimento compareceram no trabalho docente da Educação Física Escolar estudado aqui e, tendo em vista as infidelidades do meio, como são renormatizados nesse encontro, sempre pautado por ética e valores*. Ao final, as respostas, apontamentos, indicativos e/ou considerações, provisórios, dinâmicos, em constante construção, mais ou menos

significativas para os desafios propostos, são os elementos imagéticos que, ao final de cada jogo, projeta um próximo. É assim no jogo, é assim na tese, é assim na vida.

## **2. CAMPO DE JOGO, JOGADORES E FORMAÇÃO TÁTICA: DELINEANDO A PESQUISA**

Depois de refletirmos sobre o nosso objeto de estudo e introduzirmos as questões centrais desta pesquisa, entremos em campo a fim de conhecer os espaços e os sujeitos da pesquisa. “Campo de jogo, escalação e formação tática” geralmente são descrições que abrem as transmissões de jogos de futebol nos canais de televisão ou rádio, momento em que apresentam informações sobre o evento a ser realizado, o local e a escalação dos jogadores, além de outros dados, como a definição de estratégias por parte das equipes.

Abrimos, portanto, o capítulo II com essa metáfora para apresentar a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, além de caracterizarmos os espaços em que foram realizadas as observações das situações de trabalho. Também neste capítulo, traremos informações sobre os sujeitos desta pesquisa.

Inicialmente, temos como suposto que identificar e analisar os conhecimentos tácitos no trabalho dos professores de Educação Física é uma tarefa complexa, exigindo uma metodologia adequada. Uma pesquisa assertiva envolve o trato metodológico em várias dimensões, além da definição de critérios e técnicas fundamentais para uma interpretação ampla e crítica do fenômeno estudado.

Em nosso estudo, procuramos compreender como o conhecimento tácito aparece e dá suporte, assim como outros saberes, ao trabalho docente. Sabemos que a ambiência escolar enquanto espaço de ação e experimentação do professor apresenta um conjunto de normas, sejam elas explícitas ou não, promovendo não só limites, mas também grandes possibilidades para a produção de uma prática muito particular, composta por saberes e estratégias que vão se desenhando e constituindo tendo os conhecimentos tácitos como complemento aos codificados.

As normas relacionadas aos trabalhos monográficos — como dissertações, teses e outros trabalho de mesma natureza — sugerem uma estrutura em que a descrição dos procedimentos metodológicos venha sempre antes da exposição dos dados contextuais da pesquisa. Neste capítulo, em vez de seguir a norma, resolvemos renormalizar, modificar essa estrutura a fim de adequar nossa escrita ao título, no qual a metodologia foi posta em terceiro lugar, metaforicamente chamada de “formação tática”. Diante disso, seguiremos a ordem do título, discorrendo, inicialmente, sobre o “campo de jogo” e, em seguida, sobre “os jogadores”.

## 2.1. Campo de Jogo

O campo de jogo é o espaço onde as ações e os confrontos entre os jogadores são realizados a partir de objetivos pré-fixados. Visando a assegurar a isonomia entre os participantes, esses confrontos se dão a partir de regras universalizadas. O campo de jogo é comum aos esportes e tem como função delimitar a ação dos jogadores a um determinado espaço. Parlebás (2001) designa o campo de jogo dos esportes como um espaço domesticado, por se tratar de um local conhecido e compartilhado universalmente por todos, embora a ergologia já nos tenha mostrado que esse espaço pode não ser tão previsível assim.

Todavia, para efeito deste estudo, ao nos referirmos ao campo de jogo, fazemo-lo de forma metafórica para nos reportarmos ao lugar em que os seres humanos protagonizam ações. Para tanto, eles têm como suporte as normas antecedentes — saberes técnicos, conhecimentos tácitos, valores etc. —, mediadas pelas variabilidades do meio, cumprindo, de modo singular, seus próprios objetivos ou substituindo os objetivos previamente estabelecidos por outros.

Portanto, o campo de jogo por nós observado, embora integre espaços de prática esportiva, a exemplo da quadra de futsal, vôlei, basquete e handebol, não se resume apenas a estes. Trata-se da escola, espaço mais amplo da ação do professor de Educação Física. É nesse espaço multifacetado e carregado de simbologias que o professor atua. Embora amplo e variado, reserva lugares onde só transitam determinados jogadores, enquanto outros se restringem à margem dessa estrutura. Referimo-nos aos locais comumente utilizados pelos professores, que variam de acordo com a especificidade de seu conhecimento e, muitas vezes, com sua importância e valorização no âmbito curricular. Esse fato se assemelha ao trabalho de uma equipe, em que alguns jogadores, por suas características, têm sua atuação limitada a um determinado espaço do campo e, em regra, no mercado da bola, são mais ou menos valorizados pelo nível de importância de sua função no conjunto da atuação da equipe. Atacantes e meio-campistas são mais valorizados nesse mercado do que os zagueiros, certamente pelas habilidades que possuem, mas, sem dúvida alguma, pela função que desempenham.

Analogamente, parece haver, no ambiente escolar, algumas dessas distinções. Em muitas escolas, o trânsito pelos espaços e, conseqüentemente, pelas instâncias de poder se dá a partir das credenciais do professor, ou seja, de sua qualificação e de sua importância para a efetivação da escolarização nos moldes burgueses. Nessa perspectiva, a correlação de forças e a importância dos sujeitos e das áreas de conhecimento do currículo podem ser determinadas por essa lógica. Exemplo disso pode ser a própria estrutura física contemplada pelas disciplinas. Em geral, os espaços propícios à teoria gozam de maior prestígio, sendo mais bem equipados e

destinados aos docentes que utilizam mais desse expediente em seu trabalho. Por outro lado, os professores de Educação Física e disciplinas que trabalham com a prevalência da prática frequentam mais as adjacências escolares, em geral, mal estruturadas e em estado quase sempre ruim de manutenção e limpeza.

Dessa forma, os espaços encontram-se multifacetados e com simbologias próprias, estabelecendo, com isso, relações de poder no interior do currículo vivido. É com essas e outras contradições que passaremos a descrever e analisar o campo de jogo deste estudo. Para tanto, lançamos mão de informações que se referem à constituição histórica dos espaços, localização, além da descrição de sua estrutura administrativo-pedagógica e de seus recursos humanos. Por fim, para cada escola, mostraremos as nuances dos espaços de atuação dos professores de Educação Física, com o intuito de identificar possíveis aspectos intervenientes em seu trabalho docente.

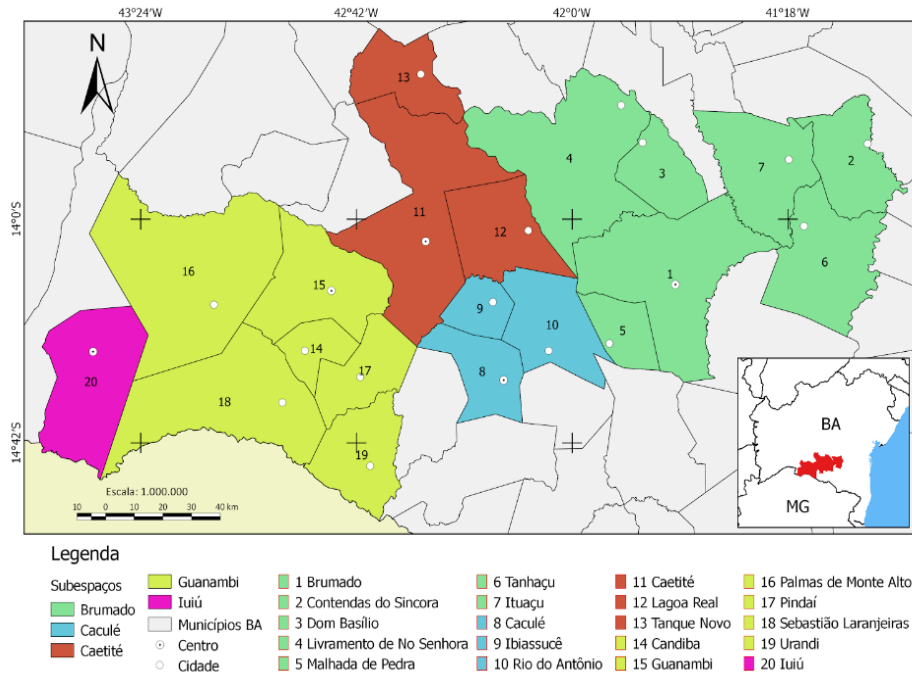
Nosso campo de jogo ou campo de pesquisa, encontra-se situado em dois municípios do alto sertão baiano, pertencentes ao Território de Identidade Sertão Produtivo<sup>33</sup> conforme

---

<sup>33</sup> “O Território Sertão Produtivo é formado por vinte municípios, sendo eles: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi. O território tem um PIB anual de (milhões), R\$ 3.449.618,00 (IBGE 2014). Para os antigos viajantes era conhecido como Alto Sertão baiano, extensão de caatinga que ia de Vitória da Conquista ao Rio São Francisco, da Chapada Diamantina até as fronteiras de Minas Gerais. Terra de famílias aristocráticas, aventureiros, ciganos, índios, garimpeiros, escravos e inconfidentes em fuga do estado vizinho. Distante do tempo das sinhás e dos coronéis, essa região, o Território Sertão Produtivo, situa-se no mapa econômico da Bahia como a zona de maior concentração de minérios do Estado, a exemplo da exploração de urânio, ferro, magnésio, manganês e talco e energia limpa, (eólica e solar). O Território de Identidade é reconhecido pelo seu potencial em produção de minérios, sobretudo nos municípios de Brumado e Caetité. O TI faz parte do cinturão geológico do Espinhaço, no qual a existência de minerais é recorrente, viabilizando a operação de indústrias que dinamizam a atividade econômica do Sertão Produtivo: minério de ferro (Caetité – Bahia Mineração Ltda.); 16 magnesita (Brumado – Magnesita S/A); cromita (Brumado – Magnesita S/A); urânio (Caetité – Indústrias Nucleares do Brasil (INB)) e o Complexo Eólico do Alto Sertão I e II o primeiro possui 14 parques nos municípios de Caetité, Igarorã e Guanambi, com 184 aerogeradores e capacidade de produção de 294,4 megawatts. O complexo Alto Sertão II tem uma capacidade de geração de 386,1 megawatts, a partir de 15 parques eólicos nos quatro municípios, numa área de 150 quilômetros de extensão com 230 aerogeradores. Em 2016 a empresa Renova Energia deu início à construção de um parque de geração elétrica a partir da luz solar em Caetité; com uma capacidade estimada de 4,8 MW, o parque se compõe de 19.200 painéis fotovoltaicos, estará ligado ao parque eólico desta empresa situado na cidade de Igarorã, com oito torres. O Território se enquadra entre as coordenadas geográficas 40°52’/43°40’ de Longitude Oeste e 13°40’/15°00’ de Latitude Sul, limitando-se ao norte com a região da Chapada Diamantina, ao leste com a região Sudoeste, ao sul com a região da Serra Geral e com o Estado de Minas Gerais e a oeste com a região do Médio São Francisco atingindo uma área de 24.273,80 Km<sup>2</sup>. Quanto ao clima, o Território Sertão Produtivo é seco, subúmido e semiárido, com chuvas que se estendem entre os meses de novembro a janeiro. A pluviosidade anual tem os subsequentes indicadores: média 772 mm, máxima 1.243mm e mínima 356 mm. A temperatura média anual atinge 24,0 °C, alcançando máxima de 45,0°C e mínima de 16,1 °C. A região territorial situa-se dentro da Serra Geral que é composta por rochas vulcânicas básicas (basaltos) e intermediárias (riodacitos) apresentando intercalações de arenitos finos, as pesquisas mineralógicas concluíram pela existência de extensa jazida ferrífera, cuja exploração econômica veio a dar-se a partir de 2007. Além do ferro, a região produz mármore, granitos diversos, pedra-giz (Brumado), ametistas e urânio, sendo a mina situada em Caetité a principal na produção deste mineral, no Brasil. Configura-se como elemento de ligação entre a Chapada Diamantina e a Serra do Espinhaço, o que dá as três a provável origem orográfica comum, formando uma mesma cordilheira na origem remota.” (GUANAMBI, 2016, p. 15-16).

apresentamos na Figura 1. Fazemos referência aos municípios de Caetité e Guanambi, onde desenvolvemos nossa atuação docente ao longo de, aproximadamente, 27 anos.

**Figura 1:** Municípios do Território Sertão Produtivo



**Fonte:** Guanambi (2016, p. 15).

Ao longo desse período de trabalho e vida, tive a oportunidade de circular por essas duas cidades, tendo acesso a pessoas e lugares que, de alguma forma, cruzaram nossa trajetória, seja no âmbito da formação, seja no da docência. Na descrição dos espaços da pesquisa, mostrarei, na primeira pessoa do singular, como eles cruzaram minha trajetória de vida, oportunizando o encontro com os sujeitos que, generosamente, contribuíram com esta pesquisa.

Começo, portanto, a passear pelos espaços da pesquisa mostrando suas histórias de pertencimento social e educacional com os contextos em que estão localizados, bem como suas interações e interlocuções com o trabalho docente na Educação Física. Escolhi a cidade Caetité para essa primeira incursão por ser esta a cidade em que residi e em que iniciei meu processo de vida e formação.

Em Caetité, observei duas escolas. A primeira foi o Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (Cetep), que faz parte da rede pública estadual localizada na zona urbana do município. A segunda foi o Colégio Municipal *Zelinda Carvalho*, que fica no



campo, mais precisamente no distrito de Maniaçu, a cerca de 28 quilômetros da cidade de Caetité.

### 2.1.1 Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (Cetep)

A história do Cetep encontra-se vinculada ao antigo Colégio Modelo *Luís Eduardo Magalhães*, que teve sua fundação no ano de 2002. Com uma arquitetura inovadora e arrojada, os colégios-modelo foram idealizados para se constituírem em uma referência para a rede estadual, tendo sido implantados nas principais cidades baianas. Em virtude do falecimento do deputado Luís Eduardo Magalhães e da hegemonia política do então senador Antônio Carlos Magalhães, seu pai, o colégio foi batizado com seu nome, assim como outros tantos espaços, como ruas, viadutos, aeroporto e, até mesmo, município.

No ano de 2006, o então deputado federal Jacques Wagner, contrariando todas as previsões, foi eleito governador da Bahia em primeiro turno. Com um mandato participativo, foram estruturadas várias conferências a fim de levantar as demandas educacionais para o estado da Bahia. Antes, porém, faz-se necessário dizer como minha<sup>34</sup> trajetória cruza esta história. A essa altura, possuía uma experiência tanto na docência como na gestão superior, em virtude de ter cumprido mandato de diretor do *Campus XII* da Uneb, em Guanambi, no período de 2002 a 2006. Além disso, tinha uma militância de esquerda desde 1996 como filiado ao Partido dos Trabalhadores do município de Caetité.

Essas duas experiências, além da docência na Educação Básica, no Instituto de Educação *Anísio Teixeira*, habilitaram-me a assumir a direção da Diretoria Regional de Educação de Caetité (Direc), órgão este pertencente à estrutura de gestão descentralizada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). Portanto, coube a mim coordenar o processo de consulta pública em relação às demandas educacionais por meio de conferências municipais e regionais que alimentariam a Conferência Estadual de Educação.

Na conferência regional, uma das principais demandas foi o investimento na qualificação dos jovens para o trabalho. Isso gerou um esforço por parte do governo em ampliar as vagas da educação profissional, que, à época, somavam cerca de 17 mil para toda a Bahia. A partir dessa constatação, a SEC, por meio da Superintendência de Educação Profissional

---

<sup>34</sup> A partir deste momento do texto, em alguns parágrafos, é retomada a primeira pessoa do singular, seja para relatar vivências particulares do pesquisador, seja para narrar a observação das aulas dos sujeitos da investigação ou trechos da entrevista.

(Suprof), criou um plano ousado para ampliar a oferta da educação profissional, estabelecendo como meta cerca de 70 mil vagas até o final do mandato do governador Jacques Wagner.

O plano previa a instalação de um Centro Territorial de Educação Profissional em cada território de identidade da Bahia. Em nosso território, o Sertão Produtivo, havia três cidades aptas a receber esse equipamento: Caetité, Brumado e Guanambi. Como diretor da Direc, agi no sentido de aportar esse equipamento em Caetité por conta de essa cidade estar situada no centro do território e não conter nenhum tipo de equipamento vinculado à educação profissional. Guanambi possuía um Instituto Federal de Ensino; e Brumado, além de não possuir uma localização central, tinha recebido indicação para a implantação, por parte do governo federal, de um Instituto Federal de Ensino.

Atendendo a esses requisitos, o Colégio Modelo *Luis Eduardo Magalhães* foi, no dia 17 de abril de 2009, transformado em Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo. Portanto, minha trajetória profissional intersecciona a história dessa instituição de ensino, que cumpre uma função social importante não só em Caetité, mas também em relação aos outros municípios do território. Depois de ter participado no processo de sua implantação, retornei a essa escola, que, em função de sua natureza e objetivos, cria, para a Educação Física, novos desafios em relação a seu ensino, num contexto em que se espera preparar o aluno para o mundo do trabalho. Nesse sentido, meu trabalho foi identificar de que forma o ensino da Educação Física encontra-se configurado nesse espaço escolar e como o professor desenvolve estratégias e saberes em seu cotidiano, tendo em vista o meio em que trabalha.

O Cetep do Sertão Produtivo possui uma estrutura invejável e única dentre os vários Centros Territoriais existentes na Bahia, justamente por ter aproveitado a construção do antigo colégio-modelo. Nas figuras 2 a 7, mostraremos algumas fotos dessa escola para, em seguida, analisar sua estrutura.

**Figura 2:** Fachada do Cetep



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 3:** Quadra poliesportiva



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 4:** Sala de aula

**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 5:** Auditório

**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 6:** Laboratórios dos cursos técnicos



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 7:** Laboratórios dos cursos técnicos



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

Como pode ser visto, o Cetep do Sertão Produtivo é uma escola que possui uma estrutura privilegiada, sobretudo, relacionada à Educação Profissional. São 16 salas de aulas modernas com recursos multimídia que auxiliam o professor em seu trabalho docente. Além disso, a escola conta com outros espaços de excelência, como o auditório, que tem capacidade para 200 pessoas sentadas, sendo bastante requisitado pela comunidade para eventos de natureza

educacional, cultural, artística e política. A escola também conta com biblioteca ampla, confortável e com variados e inúmeros títulos relacionados ao currículo dos cursos, refeitório, laboratórios equipados e quadra poliesportiva.

Com relação à oferta de matrícula, é possível classificar essa escola a partir dos seguintes aspectos: etapa de ensino, modalidade e curso. A etapa ofertada pelo Cetep é o Ensino Médio. Quanto às modalidades, temos: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EPI); a Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente (Prosub); e a Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio (Proeja). Os cursos oferecidos no Cetep do Sertão Produtivo são os técnicos em: Enfermagem; Administração; Agroecologia; e Mineração.

Ao analisar a situação da Educação Física na rede de Educação Profissional vinculada à SEC/BA, percebo que esse componente tem sido desvirtuado de seus objetivos mais originais, em favor de uma espécie de subsunção a essa modalidade de educação. Tanto no Cetep de Caetité, a partir de conversas com o sujeito da pesquisa, quanto no acompanhamento e na supervisão de alunos do curso de Educação Física da Uneb que fazem estágio no Centro Estadual de Educação Profissional (Ceep) de Guanambi, constatei que a Suprof tem adotado critérios diferenciados para a disposição curricular da Educação Física nessa Rede de Educação Profissional, assunto que detalharei mais à frente. Além disso, é importante ressaltar que, embora a concepção de Educação Profissional hegemônica neste projeto leve em conta a centralidade do trabalho como possibilidade de transformação do mundo e do sujeito, na prática, a formação no âmbito dessas escolas acaba sendo reduzida ao pragmatismo imposto pela sociedade capitalista, uma vez que a maioria dos cursos prioriza disciplinas e conteúdos mais diretamente ligados à atividade técnica do futuro profissional no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a Educação Física termina sendo desenvolvida a partir dessa mesma lógica e precisa mostrar equivalência em termos de conteúdos com os processos formativos realizados no interior da escola. Ao observar o trabalho docente de um de nossos sujeitos de pesquisa nesse campo de jogo, pudemos notar o modo por meio do qual o professor organiza e seleciona seus conteúdos de ensino com a área de formação profissional do curso em que leciona, no caso, a Nutrição. Ao mesmo tempo que desenvolve suas aulas utilizando os conteúdos clássicos da Educação Física como o esporte, a ginástica, dança, entre outros, estabelece relações entre questões ligadas à nutrição como distúrbios alimentares ( anorexia, bulimia, vigorexia).

Outro aspecto é que a Educação Física nesses centros não dispõe de uma estrutura proporcionalmente equivalente àquela oferecida para o desenvolvimento das áreas técnicas. No

Cetep do Sertão Produtivo, o professor ainda pode contar com uma quadra poliesportiva, sendo que nem todos os centros dispõem desse espaço. Mesmo assim, pude perceber, durante a observação, que, devido à falta de cobertura, nem sempre o professor pode desenvolver seu trabalho nesse espaço. Além da organização dos horários visando a fugir da exposição solar, mecanismo utilizado durante todo o ano letivo, foi observada a mudança de rumos no planejamento em função de um dia chuvoso, fato que será mais bem detalhado adiante.

Assim como analisado anteriormente, a Educação Física, neste momento histórico, em que o capitalismo busca tornar pragmática a formação de nossos jovens, dispõe de poucas possibilidades. Por não ter uma relação direta com a preparação para o acesso à Educação Superior, tampouco com a Educação Profissional, acaba perdendo sua identidade e sendo subtraída em termos quantitativos, com a redução do número de aulas, e qualitativos, em virtude de sua subserviência em relação ao currículo, a partir do momento em que desvirtua seus propósitos pedagógicos originais, quais sejam, o ensino e a vivência da Cultura Corporal. Nesse sentido, a Educação Física nos Cetep desenvolve sua ação pedagógica quase sempre de forma marginal, adaptando sua prática à formação profissional para atender às exigências do projeto hegemônico da escola e daqueles que concebem o currículo.

Embora a Educação Física, estruturalmente, seja impactada em sua ação pedagógica, no Cetep do Sertão Produtivo, ainda resiste e subverte a lógica perpetrada pelo currículo hegemônico e se apresenta como uma disciplina bem aceita pelos alunos, que, ávidos por outros saberes e experiências, clamam cotidianamente por participar de suas práticas. Dando continuidade, conheceremos nosso próximo espaço de pesquisa, que se localiza no distrito de Maniaçu, pertencente ao município de Caetité.

### 2.1.2 Colégio Municipal *Zelinda Carvalho Teixeira*

O segundo espaço pesquisado foi o Colégio Municipal *Zelinda Carvalho*, que, juntamente com a Escola de 1º Grau *Nunila Ivo Frota*, forma um pequeno Complexo Educacional no distrito de Maniaçu.<sup>35</sup> A Escola de 1º Grau *Nunila Ivo Frota* foi construída em

---

<sup>35</sup> “Situado no Noroeste da cidade de Caetité, o atual Distrito de Maniaçu, fundado em 1934, era antes uma vila que tinha por nome Junco Grande. O atual nome de Maniaçu é de origem indígena e significa ‘mandioca grande’. A comunidade é marcada pela vegetação da caatinga e as chuvas são temporárias, o que leva a população a enfrentar problemas de falta d’água. Embora seja uma questão que envolva toda a região, a escassez do recurso é mais contundente ainda nessa localidade devido à exploração de urânio por uma empresa privada, que faz com que fontes e mananciais sejam interditados por suspeitas de contaminação das águas, sendo assim necessário uma melhor averiguação dos danos. Além disso, o referido mineral tem gerado outros impactos ambientais, sociais e econômicos. Os moradores são beneficiados com a presença de um Cartório de Registro Civil e de Paz, Serviços de correio, Unidade de Saúde da Família, Mercado público, Associação de Moradores, Escolas de

18 de fevereiro de 1994. Devido ao aumento do público para esse segmento, em 03 de dezembro de 2002, criou-se o Colégio Municipal de 1º Grau *Zelinda Carvalho Teixeira*, apto a atender ao alunado nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Antes de falarmos mais sobre a estrutura desse pequeno complexo, é importante esclarecer que, embora existam duas unidades educacionais nesse mesmo espaço, a turma que observei encontrava-se vinculada ao Colégio de 1º Grau *Zelinda Carvalho Teixeira*. O estudo que fiz nessa escola me deu a oportunidade de retornar a esse distrito que, outrora, já havia sido o cenário de uma experiência emblemática em minha vida.

O distrito de Maniaçu sempre foi um dos mais prósperos de Caetité. No final da década de 1980, tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor seu potencial agrícola. Havia concluído, no Instituto de Educação *Anísio Teixeira* (Ieat), o curso técnico em Agropecuária. Naquela época, era grande o incentivo ao plantio de lavouras em todo o Brasil, movendo um conjunto de empresas de assistência técnica rural a fim de garantir a produtividade. A formação técnica em Agropecuária possibilitou-me conhecer grande parte do município de Caetité, que é bastante extenso, inclusive o distrito de Maniaçu, que se notabilizava pelo plantio da mandioca.

Nessa oportunidade, vivenciei uma das experiências mais marcantes de minha vida que me ajudou a compreender o valor do conhecimento tácito ou dos saberes da experiência. A formação proporcionada pelo Ieat era bastante precária; com isso, os conhecimentos que tinha sobre as diversas culturas agrícolas era eminentemente teórico. Não havia espaços para o cultivo das culturas que estudávamos, sendo impossível reconhecer todos os estágios de desenvolvimento destas. Isso dificultava, por exemplo, a identificação de determinada planta em seus diversos estágios de crescimento.

O fato aludido aconteceu em Maniaçu ao visitar um plantio de algodão em sua fase inicial. Na escola, vi um pé de algodão em seu estado maduro; dessa forma, não sabia reconhecer essa mesma planta recém-germinada. Certo dia, visitei uma propriedade em que o produtor rural, um senhor com mais de 50 anos de idade, recebeu-me. Tratando-me como “doutor”, prontamente fez o convite para que olhasse sua roça de algodão. Lá chegando, percebi que os pequenos pés de algodão se encontravam misturados às diversas ervas daninhas, fato esse que, associado a meu desconhecimento sobre a morfologia de um pé de algodão tenro,

---

Ensino Fundamental I e II, Colégio de Ensino Médio, CDC (Centro Digital da Cidadania). A economia é basicamente de subsistência e sua principal fonte é o cultivo da mandioca, produção de farinha e polvilho. Destaca-se ainda criação de pequenos rebanhos bovinos, plantio de milho e feijão. É vendido em feira livre semanalmente parte dessas produções e seus derivados. As manifestações culturais mais marcantes nesse local são os festejos juninos, ternos de reis ou reisados e os festejos da mandioca. Este último se tornou tradição, atraindo um público de diversas localidades e gerando renda para o comércio local.” (COLÉGIO ZELINDA CARVALHO TEIXEIRA, 2018).



dificultou mais ainda a avaliação da roça do referido proprietário. Ainda muito jovem, sem querer passar vexame diante do produtor, continuava observando até que este agachou para mostrar-me a condição de um dos pés de algodão. Aproveitando essa deixa e tendo aprendido a identificar os pequenos pés de algodão, comecei a interrogar o produtor a respeito dos tratamentos culturais da referida plantação.

Podemos tirar grandes lições dessa minha experiência como técnico em Agropecuária. Munido de um diploma e de um conjunto de conhecimentos descontextualizados, pude aprender, no âmbito real, a identificar um pé de algodão recém-germinado. Além disso, a falta de maturidade foi decisiva para não adotar uma postura humilde diante dessa situação de trabalho, em que a simples troca de saberes teria feito aportar em mim o conhecimento técnico. No entanto, o receio do julgamento do produtor rural fez com que agisse dessa forma. Diante disso, podemos concluir que o processo de formação precisa ser nutrido pelo contexto real do trabalho a fim de assegurar uma intervenção mais coerente com as necessidades desses espaços.

Baseado nessas experiências, pisar no distrito de Maniaçu não era algo novo para mim, entretanto, devo ressaltar que se tratava de uma nova experiência, desta vez, como pesquisador. Meu interesse agora era conhecer melhor a Educação Física realizada no Colégio Municipal *Zelinda Carvalho*, sobretudo, os obstáculos que a ela são impostos e os modos como são construídos saberes e estratégias em aderência com o trabalho real dessa disciplina.

Depois de descrever como minha trajetória cruzou o campo de pesquisa, concentremo-nos no exercício de caracterizar melhor a estrutura dessa escola. No que se refere à oferta de ensino, o Colégio *Zelinda Carvalho* oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental nas modalidades regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os alunos que frequentam essa escola habitam o próprio distrito, além das comunidades adjacentes a este, muitas delas, remanescentes de quilombos. Frequentam a escola aproximadamente 1.000 alunos, sendo 750 do Segmento Fundamental II e 250 da modalidade *EJA*. Devo acrescentar que, em virtude de a maioria dos alunos ter uma participação direta no auxílio de suas famílias com a lavoura, o índice de distorção idade-série é bastante elevado e, como visto, grande parte frequenta a Educação de Jovens e Adultos. As Figuras 8 a 13 apresentam fotos da estrutura dessa escola.

**Figura 8:** Fachada da escola



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 9:** Quadra coberta



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 10:** Quadra coberta



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 11:** Quadra coberta



**Fonte:** Registro do pesquisador (2019)

**Figura 12:** Sala de aula



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 13:** Área de convivência



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

A estrutura física do Colégio Municipal *Zelinda Carvalho Teixeira* é composta por 7 salas de aula, 1 auditório, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 cozinha com despensa, 1 sala para o setor da direção, 1 sala para a coordenação pedagógica, 3 banheiros masculinos e 3 femininos para o

alunado, 2 banheiros para professores, sendo um masculino e outro feminino, 1 sala de digitação, 1 pátio onde é servida a merenda escolar e 1 quadra poliesportiva com cobertura. Atualmente, o Colégio Municipal *Zelinda Carvalho Teixeira* conta com 42 professores efetivos, todos com formação acadêmica, sendo que 95% do quadro docente têm especialização e experiência profissional. A coordenação pedagógica é composta por 2 profissionais, uma vez que se trata de uma escola de grande porte. O desenvolvimento de toda a prática pedagógica no cotidiano escolar é papel dessa equipe.

Como podemos perceber, embora esse pequeno complexo esteja sediado num distrito, sua estrutura é bastante privilegiada. O Cetep tem suas instalações mais bem estruturadas na parte interna da escola, que atende às demandas das disciplinas ligadas mais diretamente à Educação Profissional; já no Colégio *Zelinda Carvalho*, isso parece se dar de forma oposta. O que mais se destaca nesse complexo é a quadra poliesportiva coberta, que, além de atender à Educação Física, recebe os eventos de maior porte da escola, como feiras, festas, jogos e gincanas, palestras e reuniões ampliadas com os pais e a comunidade.

No que se refere à Educação Física, pude observar que ter uma quadra coberta não é garantia de prestígio no interior da escola. Nos capítulos subsequentes, relatarei situações em que a Educação Física encontra barreiras para sua realização. Entretanto, se comparado ao outro espaço de pesquisa, possui um melhor prestígio e protagonismo. A escola ofertar apenas o Fundamental parece reduzir a tensão com o futuro imediato do aluno. Nesse contexto, a Educação Física aparece como uma disciplina integradora e catalisadora das tensões de sala de aula.

Com isso, concluo a descrição dos dois primeiros espaços de pesquisa que estão localizados no município de Caetité. Em seguida, descrevo e analiso os espaços de pesquisa localizados no município vizinho, Guanambi, cidade em que se encontra o *Campus XII* da Uneb, em que desenvolvo minha docência no Ensino Superior. Em Guanambi, observei o trabalho docente em Educação Física por parte de uma professora de Educação Física e uma acadêmica do curso de Educação Física do *Campus XII* da Uneb. Os espaços de pesquisa foram o Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho* e a Escola Municipal *Dr. José Bastos*.

### 2.1.3 Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho*

O terceiro espaço de pesquisa nasceu da fusão entre duas antigas escolas, o Ginásio de Guanambi, criado em 26 de outubro de 1953 pelo Dr. Laerte Ribeiro, médico e político local. Funcionou no casarão cedido pelo Dr. Benjamin Vieira, na Rua Cel. Pedro Francisco de

Moraes. Em 28 de novembro de 1963, pelo Decreto de n.º 19.019, foi autorizado o curso pedagógico (Normal), passando, assim, a ser chamado de Ginásio e Escola Normal de Guanambi, entidade particular, mantida pela Associação Amigos de Guanambi (pertencente a um grupo político). Em 1964, passou a funcionar em sua sede própria, situada na Praça Manoel Novaes com o ensino de 1º Grau e curso Pedagógico, onde funcionou com o 1º, o 2º e o 3º ano pedagógico.

O Ginásio *São Lucas*, também particular, foi criado no ano de 1958, também pelo Dr. Laerte Ribeiro e pela Professora Enedina Costa de Macedo, que era sua proprietária. Depois de alguns anos, com a criação do curso Normal, passou a ser chamado Ginásio e Escola Normal *São Lucas*. Em 1962, foi mantido pela Associação Guanambiense de Cultura e Assistência Social (também pertencente a outro grupo político). Funcionou, no início, na Rua 10 de novembro; depois, em sua sede própria, que fica na Praça Manoel Novaes. Teve vários diretores: Enedina Costa de Macedo, Dr. Gileno Pereira Donato, entre outros.

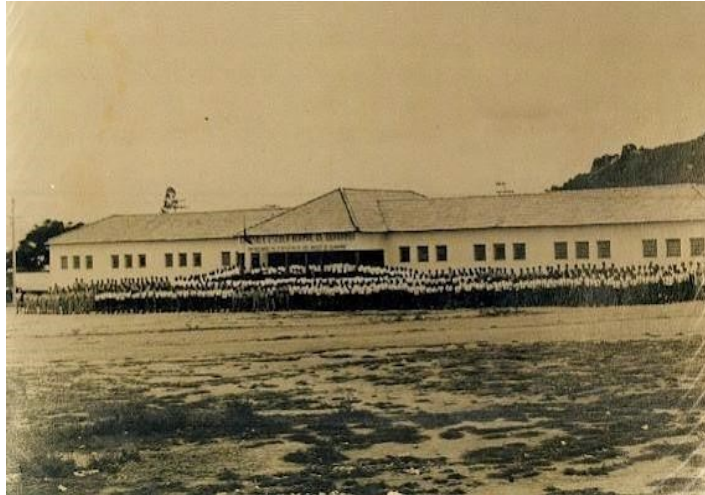
Para criar o Colégio Estadual em Guanambi, era necessário que as duas Associações fizessem a doação dos prédios com todos os equipamentos, que pertenciam a cada um dos grupos políticos. Por intermédio do Deputado Estadual Vilobaldo de Freitas e do Prefeito da época, Sr. Jonas Rodrigues da Silva, foi possível a união das referidas associações, que passaram a escritura de doação ao estado. Em 5 de fevereiro de 1970, por meio do Decreto n.º 21.705, foi criado o Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho*, que recebeu esse nome em homenagem ao governador do estado, Dr. Luiz Viana Filho. Em 2 de março de 1970, foi iniciado o ano letivo com aula inaugural no auditório da escola com a participação da Prof.<sup>a</sup> Zélia Guimarães, funcionária da SEC, que, por sua determinação, foi nomeada para a instalação e o funcionamento do Colégio Estadual. A solenidade teve a participação de professores, alunos, funcionários e comunidade.

**Figura 14:** Ginásio *São Lucas*



**Fonte:** Blog do Latinha (2015).

**Figura 15:** Colégio Estadual *Gov. Luiz Viana Filho*



**Fonte:** Blog do Latinha (2015).

Minha trajetória de vida pré-profissional e profissional cruzam a história do Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho* por muitas vezes. Entretanto, gostaria de me reportar, inicialmente, a algumas experiências que vivi ainda como estudante da Educação Básica que dialogam com o referido espaço institucional. Meu interesse pela Educação Física começou desde a adolescência, na década de 1980, com a prática de esportes dentro e fora da escola.

Tinha um grupo de amigos que praticava basquete, nos finais de tarde, na quadra do Instituto de Educação Anísio Teixeira (Ieat), escola em que estudava. A essa hora, as aulas de Educação Física da escola já haviam encerrado, e o período noturno não oferecia aulas dessa disciplina, muito embora jogássemos apenas até o anoitecer, pois as quadras não possuíam iluminação. Costumávamos realizar jogos amistosos com outras equipes das cidades circunvizinhas como forma de motivação e integração com outros coletivos que também praticavam esse esporte.

Numa oportunidade, marcamos um jogo na cidade vizinha de Guanambi. Caetité e Guanambi, em virtude da disputa pelo protagonismo político e econômico da região, eram cidades rivais, muito embora, com o tempo, essa rivalidade tenha sido consideravelmente reduzida. O jogo seria às 19 horas, e nos deslocamos para a cidade vizinha num antigo veraneio, carro muito utilizado para transporte naquela época, de um dos jogadores. Não existia muitas opções de quadra de basquete nas cidades naqueles tempos. Em Caetité, tínhamos uma quadra no Centro Social Urbano (CSU) e outra no Ieat. Em Guanambi, a principal quadra era a do Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho*. Dirigimo-nos para esse espaço a fim de realizar essa “peleja”. Para nossa surpresa, a quadra lotou de pessoas para assistir àquela competição.

O jogo foi bastante disputado; e como eu era um dos jogadores mais jovens, joguei por poucos minutos.

Em nossa equipe, havia um jogador bastante polêmico, que não se contentava apenas em jogar. Dessa forma, provocava a torcida com gestos e acenos, à medida que convertia uma cesta. Essa atitude acabou acirrando os ânimos da torcida, que, ao terminar o jogo, invadiu a quadra para nos linchar. Tivemos que sair às pressas do Colégio para que não fôssemos agredidos. Mesmo assim, alguns jogadores saíram machucados, com escoriações e hematomas dos chutes e tapas desferidos pela multidão. Esse, portanto, foi meu primeiro contato com o Colégio Estadual *Dr. Luiz Viana Filho*.

Já na condição de professor do *Campus XII* da Uneb, tive a possibilidade de interagir no plano pedagógico com essa escola por ocasião do acompanhamento dos alunos no estágio supervisionado. Na atualidade, alguns professores de Educação Física que atuam nessa escola foram formados na Uneb e tiveram minha assistência pedagógica. Antes de analisar e descrever a estrutura do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, apresento algumas fotos (Figuras 16 a 23) que podem ilustrar com maior riqueza seu aspecto físico.

**Figura 16:** Fachada atual do Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho*



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)



**Figura 17:** Auditório



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 18:** Sala de aula



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 20:** Quadra antiga de futsal



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 19:** Quadra de vôlei e peteca



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 21:** Quadra poliesportiva coberta



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 23:** Áreas adjacentes às salas

**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 22:** Áreas adjacentes às salas

**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

O Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho* possui uma ótima estrutura, contando com variados espaços de apoio ao processo pedagógico, tais como: 16 salas de aula, sala de professores, secretaria, biblioteca, salão de jogos, quadra poliesportiva coberta, quadra de vôlei e peteca, quadra de futsal, laboratório de ciências, laboratório de informática, entre outros espaços. Atualmente, possui 43 professores ativos, alguns deles com Mestrado e Doutorado. Desse total, 4 são de Educação Física.

Com relação a seu alunado, possui mais de mil estudantes matriculados, distribuídos entre os três turnos (matutino, vespertino e noturno), com oferta de Ensino Médio e da modalidade *Educação de Jovens e Adultos*. Esses estudantes são advindos dos diversos contextos sociais e culturais presentes nos bairros, distritos e cidades vizinhas. Em sua maioria, são jovens oriundos das classes populares, filhos de lavradores, agricultores, trabalhadores do campo informal, bem como filhos de comerciantes, empresários e funcionários públicos.

Com relação à Educação Física, o Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho* tem uma longa tradição, tendo passado por essa escola os primeiros professores de Educação Física da região. Embora sua oferta esteja restrita ao Ensino Médio regular e à EJA, a Educação Física, ao contrário das escolas profissionalizantes, possui certo prestígio, estando presente em todas as séries, além de possuir uma estrutura satisfatória para o desenvolvimento do trabalho docente.

É claro que a condição dessa disciplina dentro do projeto burguês de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho será sempre questionada, razão pela qual busca constantemente legitimar-se por seu potencial lúdico e motivacional. Independentemente disso, nessa escola, os professores de Educação Física ocupam posição de destaque no processo político acadêmico, uma vez que a diretora e uma das vice-diretoras são docentes de Educação Física.

As nuances sobre o trabalho real da Educação Física no Colégio *Governador Luiz Viana Filho* serão descritas nos capítulos subsequentes. Passemos a analisar e descrever o quarto e último espaço educacional, a Escola Municipal *Dr. José Bastos*.

#### 2.1.4 Escola Municipal *Dr. José Bastos*

A Escola Municipal Dr. José Bastos iniciou suas atividades no ano de 1968 por decreto do governo estadual da Bahia. Em sua gênese, configurava-se como uma escola estadual tendo sido reconhecida somente em 14 de abril de 1972. Ocupava-se, inicialmente, com o ensino de 1ª a 4ª série nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2009, essa escola foi municipalizada dando-lhe a denominação atual, além de modificar sua oferta de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente, do 6º ao 9º ano. Seus alunos têm problemas em seu percurso formativo decorrentes da condição social. Desagregação e falta de acompanhamento familiar, trabalho precoce entre outros aspectos que fazem os números relativos à distorção idade-série serem bastante acentuados nessa escola.

Minha trajetória cruza esta instituição de ensino por meio das atividades de estágio realizadas pelo curso de Educação Física. Nesse sentido, tive a oportunidade de adentrar diversas vezes esse espaço institucional na condição de professor orientador de estágio. A escola fica localizada no Bairro Vomitamel, próximo ao centro da cidade, e atende prioritariamente alunos de bairros periféricos de Guanambi. Nas Figuras 24 a 28, apresentamos algumas fotos de sua estrutura.

**Figura 24:** Fachada da escola



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 26:** Área adjacente ao ginásio



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 25:** Sala de aula



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 28:** Quadra poliesportiva coberta



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 27:** Quadra poliesportiva coberta



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 29:** Quadra poliesportiva coberta



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

Como tivemos a oportunidade de visualizar, a Escola Municipal *Dr. José Bastos* configura-se como uma escola de porte pequeno com traços arquitetônicos bastante modestos. Possui 6 salas de aula, sala de professores, cozinha, secretaria, laboratório de informática, sala de leitura, diretoria e quadra de poliesportiva coberta.

Em sua pequena e modesta estrutura, destaca-se a quadra poliesportiva coberta como um de seus mais valiosos espaços. Isso porque ela não só atende às aulas de Educação Física, mas também a outras atividades de natureza cultural, científica, artística e comunitária.

A Educação Física tem posição de destaque enquanto uma disciplina catalisadora do protagonismo juvenil por meio do acesso às atividades lúdico-desportivas e recreativo-culturais que proporcionam aos alunos momentos de integração e redução das tensões oriundas dos processos clássicos de ensino na sala de aula. Nessas condições em que a escola tem como principal justificativa a integração dos indivíduos às normas sociais, a Educação Física, nesse espaço, cumpre sua parte arrefecendo, por meio de sua prática, as tensões e contradições sociais estampadas no corpo e na consciência desses alunos.

## **2.2 Jogadores**

Nos dicionários, o termo *jogador* aparece como a pessoa que joga ou que tem como profissão o ato de jogar. Em outros conceitos, esse termo encontra-se relacionado com os jogos de azar ou de aposta, relacionando esse ato a uma espécie de vício ou comportamento reprovável socialmente.

Entretanto, queremos refletir de modo mais amplo sobre o termo a fim de desfazer esse estereótipo. Vislumbrar essa abertura nos remete à etimologia da palavra que deriva de “jogo”. Muitos filósofos, psicólogos, pedagogos e demais estudiosos esboçaram conceitos sobre o jogo. Os primeiros conceitos associam-no a uma preparação para a vida adulta, tendo como referência a seleção natural. Nessa perspectiva, o jogo serve para exercitar as funções biológicas com o propósito de assegurar a sobrevivência da espécie.

Por outro lado, outras correntes da Psicologia reconhecem o jogo como possibilidade de estímulo ao desenvolvimento das estruturas psicológicas da criança. No entanto, por algum tempo, persistiu uma visão biologista desse processo, que, a partir de outras vertentes, foi se modificando para uma compreensão do jogo enquanto produto social. Destacamos a visão de Vygotsky (1995) sobre o jogo ao entender que sua origem advém do âmbito social. Isso quer dizer que os jogos e, por conseguinte, os jogos esportivizados, como é o caso do futebol, não passam de uma projeção da atividade social. Jogar ou, como popularmente falamos em nosso

país, brincar é sempre uma representação das atividades humanas desenvolvidas em seus contextos sociais e, por isso, compostas por signos culturais e sociais que, a depender do lugar e do tempo, apresentam variações.

Nessa perspectiva de análise, o jogador é aquele que participa da ação do jogo; e, não podemos negar, essa ação sempre será precedida, assim como o trabalho, de uma intenção ou de um plano prévio que o jogador coloca em prática no jogo. Ao fazê-lo, corre riscos, nem sempre alcança o resultado a que se propôs. Desse ponto de vista, o jogador pode ser comparado ao trabalhador que, cotidianamente, age sobre o mundo em busca de resultados e a partir de estratégias pré-definidas. É claro que, no jogo, o sujeito possui uma maior liberdade para agir, uma vez que as estratégias são construídas quase que simultaneamente aos desafios, embora existam partidas que exigem estratégias prévias, com um nível mais refinado de elaboração. No jogo esportivo, é possível identificar uma espécie de divisão social do grupo, tendo na figura do técnico o compositor e, nos jogadores, os trabalhadores que cumprem funções diferentes a fim de alcançar um resultado previamente estabelecido.

Portanto, neste trabalho de pesquisa, a metáfora do jogador para nos referirmos aos nossos sujeitos de pesquisa é bastante pertinente. Isso se deve a ambos agirem sobre o mundo real a partir de determinadas circunstâncias, fazendo escolhas e correndo riscos.

No caso do trabalho docente, poderíamos abrir um parêntese para falar de outros jogadores que se encontram envolvidos no processo. Referimo-nos aos alunos, que, concretamente, jogam o jogo proposto pelo professor em suas aulas. Esse jogo é composto por atividades corporais de diferentes categorias, que refletem a cultura, histórica e socialmente produzida no âmbito das atividades corporais humanas. Na condição de jogadores ou executores das atividades propostas, também farão microescolhas gestonárias, tendo como base os conhecimentos técnicos adquiridos nas aulas e seu conhecimento tácito adquirido pela experiência de vida.

O que difere mesmo o jogador-professor do jogador-aluno durante as aulas de Educação Física são os objetivos e as expectativas que os movem. Enquanto a ação do primeiro se relaciona com o trabalho *stricto sensu*, a do segundo se constitui como atividade humana de lazer. Entretanto, ambos são desafiados e instados a intervir sobre a realidade utilizando e renormalizando seus conhecimentos estocados.

Portanto, levando em conta as especificidades do trabalho docente, este estudo elegeu, prioritariamente, quatro sujeitos de pesquisa com histórias diferentes, mas com um só propósito: desenvolver o trabalho docente em Educação Física Escolar. Falemos, então, desses sujeitos.



### 2.2.1 Didi

O segundo sujeito de nossa pesquisa atua em uma escola municipal e em uma estadual de Caetité. Para efeito desta pesquisa, dar-lhe-emos um codinome, extraído do mundo do futebol. Como já observamos, os jogadores atuam de forma semelhante ao trabalhador, enfrentando desafios que exigem colocar à prova toda sua subjetividade cultivada nas interações com o mundo. Nesse sentido, cada jogador e, de forma semelhante, cada trabalhador tem sua marca, sua singularidade. Entretanto, existem traços gerais de sua personalidade que podemos observar em outros jogadores/trabalhadores.

Com base nisso, procuramos um jogador do mundo do futebol que, em seu trabalho, possuísse características gerais semelhantes às de nosso sujeito de pesquisa. Depois de analisarmos nossos ícones futebolísticos mais conhecidos, escolhemos Didi para o codinome deste docente. Didi foi um craque no campo e fora dele. Dentro de campo, demonstrava um estilo de jogo elegante e refinado, um verdadeiro maestro de seu time. Didi também protagonizou jogadas que ficaram eternizadas, como a “folha seca”, que foi uma técnica desenvolvida pelo referido jogador em que, na cobrança de falta, a bola desenvolvia uma curva semelhante ao formato de uma folha seca. Fora de campo, por meio de sua oralidade e de sua percepção em torno do jogo de futebol, criava frases que se tornaram parte da linguagem desse esporte, sendo uma delas, utilizada como um dos subtítulos deste trabalho: “Treino é treino, jogo é jogo!”. Portanto, Didi se revelou como um jogador que enfrentou os desafios de seu trabalho de forma inventiva, mas com extrema capacidade de liderança, compromisso e percepção dos meandros do futebol.

Resguardadas as peculiaridades entre esses dois mundos, nosso jogador-trabalhador em muito se aproxima das características de Didi. Exerce seu trabalho com compromisso, dedicação e inventividade, além de ampliar sua ação para fora de seu espaço docente. Isso pôde ser observado a partir do contato com o professor Didi, tanto na entrevista quanto durante as observações. Esse professor tem construído e desenvolvido, recorrentemente, com a participação dos alunos, projetos de pesquisa e de extensão. Alguns deles foram aprovados em eventos nacionais como o caso do “Robô cadeirante” que visava a alertar para os problemas de acessibilidade no contexto escolar e na sociedade em geral. Por essas razões, doravante, nosso sujeito de pesquisa será evocado pelo codinome *Didi*.

Didi nasceu em Caetité, em uma família de classe média. Seu pai era motorista e sua mãe, professora, muito embora tenha atuado durante toda sua vida profissional como secretária do hospital local. Junto com mais dois irmãos, um padre e um funcionário público, Didi valoriza

a família como sua base, destacando que “*tudo que faz é em nome da família.*” É casado e pai de três filhos. Da família, especialmente de seus pais, cultivou a vocação educacional. Segundo ele, seus pais diziam que “*a maior riqueza que iriam deixar para a gente é a questão dos estudos.*”

Com esse propósito, o professor desenvolveu seus estudos básicos, inicialmente, na Escola *Ovidio Teixeira* para, depois, cursar o ginásio e o segundo grau no Ieat. De maneira semelhante a este pesquisador, no Ensino Médio, optou pelo curso de Agropecuária, porque achava que não daria aula nunca, ou como ele próprio disse, “*correu do magistério.*” A esse respeito, é importante abrir um parêntese para esclarecer que, naquela época, e acredito que também atualmente, existe uma associação do magistério, especialmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o sexo feminino. Lecionei no curso de Pedagogia da Uneb por dez anos, e era exígua a participação masculina. Nas escolas, é possível também observar uma prevalência de professoras nesses níveis do que de professores. Em virtude disso, o que era reforçado pela incompreensão e pelo preconceito reinantes na sociedade, optávamos pelos cursos que não estivessem associados à presença feminina, como o Magistério e a Enfermagem. No Ieat, restavam apenas os cursos técnicos de Agropecuária e Contabilidade. Como o segundo era ofertado no período noturno, a maioria dos adolescentes dessa cidade escolhia o curso de Agropecuária, oferecido no diurno.

Assim como este pesquisador, Didi, após a conclusão dos estudos do curso de Agropecuária, não atuou profissionalmente nessa área. Ingressou na Uneb, no *Campus VI*, em Caetité, para cursar Licenciatura em Geografia. Após sua conclusão, entrou com um pedido de matrícula especial e fez o curso de História. Por volta de 1994, ainda cursando Geografia, foi aprovado em concurso público para lecionar no município de Caetité. Um ano depois, foi convidado para lecionar em Maniaçu, local onde trabalha até o momento atual.

Devido à ausência de aulas da disciplina Geografia, nosso craque iniciou, em desvio de função, sua docência em Educação Física. A seu favor, possuía duas Licenciaturas e seu contato pré-profissional com o esporte. Diante dessa situação, Didi não se acomodou e buscou uma terceira Licenciatura, dessa vez, em Educação Física. Tê-la cursado à distância parece não ter representado prejuízos do ponto de vista formativo, uma vez que já possuía duas Licenciaturas e a experiência docente.

Motivado por seu desempenho e pelo contato com a docência escolar, Didi seguiu conquistando novas oportunidades de trabalho. Em 2003, foi aprovado no concurso da SEC, inicialmente lecionando no município vizinho, Rio de Antônio. Foi transferido em 2007 para o Colégio-Modelo de Caetité, que, conforme já descrevemos, veio a se transformar em Cetep.

Percebemos que a formação de Didi se deu de modo inverso, primeiramente vivenciou a prática para, depois, buscar o conhecimento teórico. Isso, sem dúvida, provocou interferências no trabalho docente de nosso craque, sobretudo em suas escolhas didáticas e na produção de saberes, conforme analisaremos mais à frente.

Isso é um pouco do que podemos falar sobre nosso primeiro jogador-trabalhador, sobre nosso Didi das escolas, que, incansável e sempre motivado, desenvolve seu trabalho docente no Cetep e no Colégio Municipal *Zelinda Carvalho*. Se falamos de um craque dos gramados escolares, agora, em inversão, falaremos de duas craques, uma já profissional e outra ainda em formação. Discorreremos sobre Marta e Debinha.

### 2.2.2 Marta

Saindo da seara masculina, adentramos o futebol feminino em busca de outras craques que emprestem seu nome a nosso segundo sujeito de pesquisa. Em virtude de ser professora, traremos o nome de uma jogadora de futebol que tenha um perfil parecido com nossa protagonista dos espaços escolares.

Em virtude da pouca difusão do futebol feminino, optamos por escolher, nesse universo, as jogadoras mais conhecidas, além de levar em conta as posições em que atuam, especialmente, na seleção brasileira de futebol feminino. Nosso intuito foi relacionar a posição com a tarefa a ser executada durante o jogo. Em geral, jogadoras defensoras possuem pouca ousadia e criatividade, restringindo seu ofício a destruir as jogadas dos times adversários. Já as atacantes têm como missão romper a defesa das adversárias e, para tanto, precisam dispor de muita criatividade e ousadia. As jogadoras que atuam como meio-atacantes, possuem um perfil misto, ou seja, tanto defendem como armam as jogadas. Em geral, possuem um perfil mais técnico e sóbrio, em virtude da responsabilidade não só de atacar, mas também de conter jogadas em alguns momentos da partida.

Diante dessas considerações, escolhemos a jogadora Marta para emprestar seu nome a nosso segundo sujeito de pesquisa, que, além de ser mulher, tem perfil parecido com essa jogadora quando analisamos, sobretudo, a subversão das normas em nome de uma prática eminentemente singular. Marta se notabilizou no futebol por seu estilo aguerrido e criativo. Ao contrário de outras jogadoras, usa e abusa de sua habilidade e, com um estilo pessoal, tenta sempre novas jogadas, capazes de furar os bloqueios armados pelos times adversários.

Marta nasceu no município de Guanambi. Seus pais, oriundos do município de Barreiras, não tiveram formação completa, tendo o pai estudado até a oitava série do

Fundamental e a mãe até a quarta série do mesmo nível de ensino. Segundo ela, seu pai veio para Guanambi para trabalhar na construção de uma rodovia. Terminada a obra, resolveu se estabelecer na cidade pedindo demissão da empresa e montando uma oficina. Além de Marta, mais sete irmãos faziam parte da família, que possuía um padrão médio em termos financeiros. Ela e seus dois irmãos mais novos estudaram em escola particular até a oitava série, concluindo o Ensino Médio no Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho*.

Com o desejo de vencer na vida a partir do estudo e de um histórico de experiência esportiva, Marta ingressou em 1998 no Curso de Educação Física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *Campus* de Jequié. Retornando à Guanambi, ingressou em 2001 por meio de concurso público na Rede Estadual de Ensino para lecionar a disciplina *Educação Física*. Um ano depois, também foi aprovada por concurso público na rede municipal para ministrar a mesma disciplina. Em 2019, ano em que foi observado seu trabalho, tinha uma carga horária de 20h no Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho* e uma de 40h na Escola Municipal *Dr. José Bastos*.

Nossas trajetórias se cruzam por meio da atuação no Curso de Educação Física do *Campus XII* da Uneb. Por um período de quatro anos, Marta atuou na condição de professora substituta, assumindo cadeiras como Metodologia do Esporte, Lazer, entre outras. Além disso, por diversas vezes, pudemos orientar, de forma conjunta, a atividade de estágio de alguns alunos, tanto no Colégio Estadual *Gov. Luiz Viana Filho* quanto na Escola Municipal *Dr. José Bastos*. Portanto, Marta possui uma longa experiência docente, razão pela qual foi escolhida para integrar nosso estudo. Nos capítulos subsequentes, analisaremos suas experiências de vida e seus dilemas em relação ao trabalho docente a partir de seus relatos e do processo de observação. Passemos a descrever o perfil de nosso último sujeito de pesquisa.

### 2.2.3 Debinha

No futebol, assim como no trabalho, existe toda uma preparação ou uma formação para atuar profissionalmente. As primeiras experiências acontecem sempre de maneira informal. Muitos professores de Educação Física foram iniciados ou estimulados a seguirem essa profissão por meio do contato com o esporte e outras práticas corporais, como dança, luta, ginástica, entre outras. Esse contato, em geral, acontece na interação com as pessoas em atividades desenvolvidas nas escolas, nas academias, nos clubes e em espaços esportivos alternativos, como a rua, as praças e os terrenos baldios.

No futebol, a maioria dos jogadores tem seu primeiro contato em espaços alternativos. Com raras exceções, algumas cidades dispõem de escolinha de esportes em que essa formação acontece de maneira mais sistematizada. Muitas dessas jogadoras participam de processos seletivos para ingressarem em clubes de futebol profissional. Nesses clubes, existe uma preparação mais rigorosa em termos do domínio de fundamentos técnicos, bem como de estratégias táticas do futebol.

Em outras profissões, existe o mesmo processo seletivo em instituições de ensino que preparam seus alunos para atuarem nos diversos segmentos profissionais. Assim como as jovens jogadoras aspirantes ao futebol profissional passam por diversas experiências em categorias de base até chegar ao ápice de sua carreira, as jovens acadêmicas também se submetem ao mesmo procedimento. Nossa terceira participante tem um perfil bastante normativo e crítico, embebido nas experiências discursivas do mundo acadêmico. Para emprestar-lhe o nome, evocamos a jogadora Debinha, jovem revelação da seleção brasileira de futebol feminino. Debinha é uma meio-campista que faz, no jogo, a ligação entre a defesa e o ataque. Para tanto, usa de sua habilidade para servir suas colegas, mas não se furta de usar as técnicas e táticas para dar mais segurança a sua equipe. Assim como essa jogadora, nossa jovem acadêmica também atua de forma criativa, porém cautelosa, acreditando no potencial de sua formação e na força dos saberes e dos métodos acadêmicos.

Debinha nasceu no município de Urandi, vizinho a Guanambi. Mora com seus pais e seu filho e identifica a condição socioeconômica de sua família como classe média. Ela nos contou que sua primeira opção de curso não seria a Educação Física. O curso que mais lhe atraía era Nutrição. Entretanto, a universidade pública mais próxima de sua cidade, a Uneb de Guanambi, oferecia apenas os cursos de Educação Física, Pedagogia, Enfermagem e Administração. Entre eles, escolheu o de Educação Física não só pela falta de opção, mas também por sua identificação, história que contaremos mais à frente, quando analisarmos mais detidamente seus relatos.

A história de vida deste pesquisador não cruza diretamente a de nossa jogadora, mas, de forma indireta, interfere em seus passos. Na condição de professor da disciplina *Estágio Supervisionado*, fomos responsáveis pela elaboração e pela aprovação de um projeto chamado *Residência Pedagógica*. Esse projeto tem como objetivo encurtar as distâncias entre a formação e a atuação profissional, na medida em que possibilita aos acadêmicos dos cursos de graduação vivenciar, por 18 meses, a realidade do trabalho docente em Educação Física nas escolas. Os alunos são acompanhados por um professor orientador que atua na universidade e por professores preceptores que atuam nas escolas. Cerca de 25 acadêmicos estão nesse projeto,

sendo Debinha uma das residentes participantes no Colégio Estadual *Gov. Luiz Viana Filho*. Nossa mais jovem jogadora-acadêmica teve como preceptora nossa jogadora-professora Marta. Portanto, Debinha atuou a partir das orientações do professor de Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física e sob a supervisão da preceptora Marta.

Quando começamos as observações de Marta, Debinha ainda não havia começado sua intervenção pelo projeto *Residência Pedagógica*. Após sua chegada, as observações perderam o foco de Marta para se concentrar em Debinha. As nuances dessas intervenções e os comparativos entre o trabalho docente de Marta e Debinha, apresentaremos nos capítulos subsequentes.

#### 2.2.4 Pesquisador

Os modelos clássicos de pesquisa e de ciência defendem a necessidade do distanciamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado como condição para a análise e julgamento imparcial daquilo que se busca investigar. Com o advento das pesquisas qualitativas, outras estratégias e métodos vêm sendo aplicados no processo de coleta e análise de informações, tendo em vista aspectos mais subjetivos do objeto. Uma das possibilidades aventadas pela pesquisa qualitativa é o método biográfico, que tem como objetivo analisar a história de vida dos sujeitos por meio de narrativas individuais e, de forma especial nesta pesquisa, da narrativa autobiográfica à qual nos submetemos.

Tendo esse instrumento como suporte, falaremos de forma breve sobre a trajetória de vida deste pesquisador, sendo importante esclarecer que os fatos mais emblemáticos que perpassam este percurso de vida serão analisados no próximo capítulo desta tese. Feitos esses esclarecimentos, podemos iniciar a descrição do sujeito intitulado pesquisador.

Nasci no dia 3 de janeiro de 1967, num pequeno distrito de Caetité chamado Brejinho das Ametistas. Quando eu tinha 6 anos de idade, minha família mudou-se para a sede do município a fim de viabilizar a conclusão de nossos estudos. Estudei toda a Educação Básica em escola pública. Até a 4ª série do 1º grau, estudei na Escola de Aplicação, que era uma escola anexa ao Instituto de Educação *Anísio Teixeira* (Ieat), instituição que frequentei até a conclusão do Ensino Médio. Uma referência importante é que essas escolas foram idealizadas pelo educador Anísio Teixeira, que nasceu nessa cidade. Tendo uma participação ativa no esporte, interessei-me por cursar Educação Física na cidade de Salvador, vindo a me formar em 1990 pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

Já na faculdade, dediquei-me à Educação Física Escolar, participando de grupos de pesquisa e diversos estágios em escola. De volta a minha cidade natal, realizei seleção pública em 1992 para professor da Uneb de Guanambi, sendo aprovado em primeiro lugar. Um ano mais tarde, fui também aprovado em concurso público para professor da Educação Básica na SEC/BA, vindo a lecionar no Ieat, mesma escola em que estudei. Em 1994, fui definitivamente aprovado, por concurso público, como professor de Educação Física do *Campus XII* da Uneb, no curso de Pedagogia. Em 1995, também fui concursado para lecionar Educação Física na Escola Agrotécnica Federal de Guanambi, onde trabalhei por apenas 3 anos.

Em minha trajetória como docente, atuei no campo da gestão, tendo sido coordenador de Colegiado do Curso de Educação Física, diretor do *Campus XII* da Uneb e Diretor da Direc de Caetité. Como expressão maior desse trabalho, criei, em 1998, o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, contribuindo com a interiorização da formação em Educação Física na Bahia. Depois de atuar por 10 anos no curso de Pedagogia, passei a integrar o corpo docente do curso de Educação Física em várias disciplinas do campo pedagógico escolar, fixando-me em Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, disciplina que leciono até hoje.

Em relação à continuidade de minha formação acadêmica, possuo especialização em Educação Física Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Mestrado em Educação Física, com ênfase em formação e políticas públicas para o esporte e o lazer, pela Universidade de Brasília (UNB). Atualmente, encontro-me em processo de doutoramento na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ao me colocar na condição de sujeito desta pesquisa, conjugo, de forma simultânea, dois olhares. O primeiro é o do professor que viveu inúmeras experiências ligadas à temática de estudo e que pode sentir os sabores e os dissabores do trabalho docente, condição essencial para uma análise comparativa com a experiência dos outros sujeitos participantes desta pesquisa. O segundo é o olhar de pesquisador que procura estabelecer nexos entre minha experiência prática e a teoria, com o intuito de construir sínteses consistentes e coerentes com o objeto estudado.

Assim, é impossível separar esses dois entes, o professor do pesquisador e vice-versa. Um ente complementa e enriquece o outro. O professor alimenta o pesquisador com a experiência vivida no campo de pesquisa e o pesquisador, nutrido com o conhecimento teórico, busca compreender a essência mesma do objeto, como já aprendemos com o método histórico-dialético. Na próxima seção, com o subtítulo “Formação tática”, abordaremos as estratégias utilizadas para este estudo.

## 2.3. Formação Tática

Uma equipe joga sempre mediante uma formação tática que se relaciona com o posicionamento e a maneira como os jogadores devem atuar em campo. Em nosso trabalho, o emprego desse termo corresponde às estratégias metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa, conforme descreveremos nas próximas seções.

### 2.3.1 Tipo da pesquisa e abordagem

O conhecimento tácito tem como característica ser implícito; assim, é de difícil reconhecimento. Surge no trabalho docente de maneira sutil, mas sempre com o intuito de complementar as lacunas entre o trabalho prescrito e o real. Em virtude de sua sutileza, demanda estratégias de investigação que permitam captá-lo.

Diante disso, optamos pela pesquisa qualitativa, que, na visão de Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Além disso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50),

a pesquisa qualitativa interessa-se pelo processo e não simplesmente pelos resultados ou produtos [...], pois o processo das interações, ocorrido nos momentos de planejamento, de formação continuada e também no contexto das aulas observadas, é que está sendo apreendido, numa tentativa de busca minuciosa e descritiva desses dados.

Patton, citado por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), observa que a pesquisa qualitativa tem como principal característica o pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e de que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Outro aspecto, também ressaltado pelo autor, é que apresenta três características essenciais: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A primeira característica se refere às inter-relações do objeto estudado com o contexto. A segunda apresenta-se como o guia do pesquisador, na medida em que deve partir de observações mais livres para que, em seu percurso investigativo, possa definir dimensões e categorias de interesse. Por fim, a investigação naturalística diz respeito à intervenção do pesquisador, que deve ser reduzida ao mínimo durante todo o processo, muito embora isso seja algo descartado



nesta pesquisa, uma vez que a experiência de vida do pesquisador e suas inferências sobre o objeto são extremamente necessárias para seu desvelamento.

### 2.3.2 Universo e sujeitos da pesquisa

Diferente das pesquisas tradicionais, a escolha do campo em que foram colhidos os dados bem como dos participantes foi intencional. Isto é, escolhemo-los em função das questões de interesse do estudo e das condições de acesso e permanência no lócus e da disponibilidade dos sujeitos.

Em virtude de este pesquisador ser professor de Educação Física da rede estadual da Bahia, foram priorizadas, como campo de estudo, as quatro escolas públicas descritas anteriormente, duas estaduais e duas municipais circunscritas aos municípios de Caetité e Guanambi. Segundo o artigo 10, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>36</sup>, cabe aos estados priorizarem o Ensino Médio em sua rede, mas, em regime de colaboração com os municípios, também proverem o Ensino Fundamental. Na Bahia, muitas escolas estaduais dos anos finais do Ensino Fundamental já foram municipalizadas. No entanto, por motivos diversos, muitas escolas estaduais ainda oferecem esse nível de ensino, razão pela qual, em nossa pesquisa, foram admitidas escolas estaduais que oferecessem tanto os anos finais do Ensino Fundamental como o Ensino Médio.

Levando em conta que, na pesquisa qualitativa, é extremamente difícil definir os sujeitos participantes, Flick (2009) observa que, na maioria dos casos, o pesquisador estará interessado em encontrar pessoas com mais conhecimento sobre o tema estudado.

Compreendendo que a produção e a constituição dos conhecimentos tácitos tendem a surgir com a experiência do trabalho docente, optamos por definir um perfil dos professores participantes. Consideramos os seguintes critérios: 1 professor e 1 professora que atuassem, simultaneamente, em uma escola estadual e em outra municipal; atividade docente acima de 10 anos; estabilidade no cargo (concursados); formação superior na área de Educação Física; atuação no Ensino Fundamental ou Médio das redes públicas estadual e municipal da Bahia; e disposição para colaborar com a pesquisa. Por ter esse mesmo perfil, também o pesquisador fez parte da pesquisa na condição de sujeito. Além disso, tivemos a participação de uma aluna do 8º semestre do curso de Educação Física do *Campus XII* da Uneb, no município de Guanambi, tendo sido escolhida por estagiar em uma das escolas pesquisadas. Assim, nossa amostra foi

---

<sup>36</sup> Conforme Brasil (1996).

composta por 3 professores de Educação Física (sendo 2 do sexo masculino e 1 do feminino) e 1 aluna do curso de Educação Física, perfazendo um total de 4 informantes.

### 2.3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa qualitativa, em virtude de seus propósitos, deve fazer o uso de técnicas e instrumentos de coleta de dados que possibilitem ao pesquisador uma compreensão ampla e detalhada do objeto estudado. Além disso, tem como característica a utilização de variados procedimentos e instrumentos para a coleta de dados. Dentre eles, os que mais se destacam são: a observação (participante ou não), a entrevista e a análise de documentos.

Neste estudo, utilizamos as três técnicas supracitadas. Entretanto, elas seguiram alguns passos que proporcionaram uma maior sintonia e adequação entre os objetivos iniciais da pesquisa e a realidade como se apresenta. A coleta de dados se deu, inicialmente, por meio da observação e, no decorrer desta, com o auxílio de entrevistas.

A observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas. Essa técnica de pesquisa tem como vantagem permitir, independentemente do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos, checar, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão. Além disso, possui outras vantagens, possibilita, por exemplo: identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes; explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e registrar o comportamento em seu contexto temporal-espacial. Por fim, as observações podem ser estruturadas ou sistemáticas e não-estruturadas ou assistemáticas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Neste estudo, utilizamos a observação não-estruturada ou assistemática. Essa opção decorre da necessidade de identificar os sentidos e significados atribuídos a determinados fatos ou ações imprevisíveis e incomensuráveis.

Embora não seja objetivo de um processo assistemático de observação confirmar ou refutar hipóteses, nesta pesquisa, trabalhamos com os supostos ligados à produção de saberes oriundos da ergologia e do materialismo histórico-dialético, visando a identificar e analisar sua ocorrência durante as observações. Feita a ressalva, esclarecemos que as referidas observações foram realizadas num período de três meses. Cada professor foi observado em pelo menos quatro aulas semanais, além da observação de outras atividades correlatas ao trabalho docente, como eventos, reuniões, apresentações etc. O pesquisador, durante esse processo, atuou como observador e sujeito da pesquisa, procurando minimizar suas intervenções, de modo a não

alterar significativamente os dados da realidade pesquisada. Os fatos observados foram anotados em diário de bordo ou de campo.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Além disso, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a intenção é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo; nessa parte, apreende-se mais o ponto de vista do observador, as ideias e suas preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com relação à sistemática da observação, foi construída uma planilha com vários quesitos a serem observados. No topo desse instrumento, constavam os parâmetros gerais da observação, relacionados aos objetivos do estudo. O primeiro item se referia às características da classe observada. Em seguida, era feita sempre uma pergunta ao professor em torno do que havia pensado para realizar naquele dia, o que, posteriormente, era verificado por nós em sua prática por meio dos itens *estrutura da aula observada e situações de conflito e de oposição ao que foi planejado*. Por último, tínhamos os tópicos *estratégias ou conhecimentos tácitos em resposta aos conflitos e observações*. Essas categorias, conforme nos reportamos anteriormente, foram desenvolvidas pelo pesquisador. Embora esse processo de observação tenha sido pensado e inicialmente executado de forma sistemática, no curso das observações, identificamos, exatamente pela dinâmica e pela singularidade do trabalho docente dos professores, a necessidade de renormalizá-la tornando-a mais flexível e assistemática a fim de ser mais assertiva e se ajustar melhor à realidade observada.

Após o processo de observação, o estudo contou com outras estratégias de coleta de dados. Referimo-nos às entrevistas com os professores e a aluna do curso de Educação Física do *Campus XII* da Uneb. As entrevistas são instrumentos de grande valia, pois complementam e aprofundam as questões levantadas pelo processo de observação. Além disso, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) acrescentam que, por sua natureza interativa, esse procedimento permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade.

Rubin e Rubin (*apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) descrevem variados tipos de entrevistas qualitativas, distinguindo-as pelo grau de controle exercido pelo

entrevistador sobre o diálogo. No caso desta pesquisa, foram feitas três entrevistas, sendo duas com os professores de Educação Física e uma com a acadêmica da área.

Para Haguette (1995), a entrevista é um processo de interação social no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado por meio de um roteiro com tópicos em torno de uma problemática central. Minayo (1994) assevera que a entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistema de valores, normas e símbolos e transmite, por intermédio de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências a partir do foco principal proposto pelo pesquisador. Esse método, ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador. O roteiro das questões, anexo a esta tese, valorizou a fundamentação teórica da pesquisa e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987).

Além das entrevistas direcionadas aos professores, utilizamos uma narrativa autobiográfica. Por meio dessa técnica de pesquisa, por estar implicado no contexto do trabalho docente na Educação Física Escolar, o pesquisador narrou suas experiências relacionadas com a produção dos conhecimentos tácitos durante seu percurso profissional. Souza (2006, p. 72) revela que “escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.” Nesse sentido, esperamos que as experiências vividas pelo pesquisador se inter cruzem com as dos professores ouvidos e acompanhados neste estudo.

#### 2.3.4 Análise dos dados

O desenvolvimento da análise dos dados coletados foi realizado de forma indutiva, pois estes não visavam à comprovação ou não de hipótese inicial. As abstrações foram constituídas à medida que os dados coletados foram sendo organizados, com vista a sua análise. Para a compreensão do objeto em estudo, foi levado em consideração o significado que os professores, sujeitos da pesquisa, dão às interações que se constituem no trabalho durante a coleta de dados. Os dados transcritos da observação e das entrevistas foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos 50 anos. Mesmo tendo sido criada em uma fase de grande produtividade, aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, essa metodologia está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades, na medida em que se integra cada vez mais à exploração qualitativa de mensagens e informações.

Em sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que, analisados adequadamente, abrem-nos as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. Por isso, um texto contém muitos significados conforme se esclarece abaixo:

(a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor; (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com análise de conteúdo sentidos diferentes; (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente. (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989, p. 185)

Além disso é importante salientar que sempre será possível investigar os textos dentro de múltiplas perspectivas, conforme expressa Krippendorf (1990, p. 30):

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados — a inferência e interpretação dos dados. A primeira fase — pré-análise — consiste na apreciação inicial do material com a posterior elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Na segunda fase — exploração do material —, são escolhidas as unidades de codificação, o que é feito a partir das unidades de registro ou das unidades temáticas. Por fim, a terceira e última etapa — o tratamento dos resultados acompanhado de

inferências e interpretações — concretiza-se quando o pesquisador procura encontrar sentido por trás do que foi imediatamente apreendido.

Após adentrarmos as quatro linhas de nosso campo de jogo e termos descritos os variados espaços, sujeitos e estratégias de pesquisa, chegamos ao final deste capítulo. Dando continuidade a nossa tese, tocaremos a bola para os autores que constituem nosso referencial teórico.

### 3. TOQUE DE BOLA: ELEMENTOS PARA COMPREENDER O TRABALHO REAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao avaliarem um jogo coletivo em que os jogadores não só exibem seu talento, mas também passam a bola para que outros o exibam também, os futebolistas usam a expressão "toque de bola", o que tomamos aqui como *expertise* de cada pesquisador sobre o tema pesquisado e de como estes podem colaborar com nossas análises sobre o objeto estudado. Será, portanto, um espaço de toque de bola, de discussão sobre o conhecimento de diversos craques das ciências, trazendo suas contribuições sobre questões ligadas ao trabalho em geral e ao trabalho docente em especial.

A *expertise* desses craques foi conquistada a partir de contextos e interações diferentes, possuindo, dessa forma, estilos e percepções diferentes sobre o que aqui estudamos. No futebol, assim como na ciência, a multiplicidade de experiências e os conhecimentos nos ajudam a desenvolver uma compreensão mais ampliada daquilo que queremos investigar. No que se refere aos estudos ligados à categoria *trabalho*, discutiremos nesta tese duas perspectivas de análise. A primeira delas vincula-se ao materialismo histórico-dialético, que dispensa maior atenção às determinações causadas pelas estruturas sociais sobre o trabalho e o trabalhador, exibindo, portanto, um viés macrossocial. Já a segunda perspectiva procura mergulhar na atividade do trabalho tentando capturar nuances, muitas vezes, microscópicas, presente, às vezes, num simples gesto ou em microescolhas do trabalhador no aqui e agora de seu ofício. Nessa análise, de cunho microssocial, é possível apontar um protagonismo, mesmo que infinitesimal, do trabalhador em virtude das infidelidades do meio e da condição sempre inédita da atividade laboral.

Ao contrário da polarização<sup>37</sup> academicamente existente entre essas duas perspectivas de análise, em nosso estudo, compreendemos que ambas contribuem para preencher as lacunas do conhecimento em relação ao trabalho. Partindo desse pressuposto, faremos, ao longo deste capítulo e de nossa pesquisa, análises macro e microssociais em relação ao trabalho, em virtude de suas múltiplas determinações, ou seja, ao mesmo tempo que ele é determinado pela macroestrutura social, é determinado e ressignificado a partir das microgestões empreendidas

---

<sup>37</sup> Existe uma polarização entre pesquisadores dos campos moderno e pós-moderno, crítico e pós-crítico, que colocam essas correntes de estudos como opositoras em certa medida. Para autores críticos, em geral vinculados ao materialismo histórico-dialético, os referenciais pós-críticos carecem de mediações com a totalidade burguesa e suas determinações sobre a vida social e cultural. Em sentido oposto, os pesquisadores do campo pós-crítico, questionam a falta de mediações dos marxistas com as particularidades dessa totalidade e, sobretudo, com os aspectos subjetivos do trabalho concreto.

pelo trabalhador. Esse movimento representa uma reação e mostra que o trabalho não está subsumido completamente às determinações do metabolismo social capitalista, muito embora, como já dissemos, isso explique grande parte da configuração laboral na sociedade moderna.

Nesse sentido, partiremos das análises marxianas e marxistas do trabalho a fim de captá-lo, inicialmente, como categoria fundante do ser social para depois analisar suas transformações com o advento da sociedade capitalista. Em seguida, por meio da perspectiva clínica do trabalho, aproximaremos nosso olhar da atividade concreta do trabalho, em especial o trabalho docente, para mostrar o quanto é enigmática essa prática social. Nesta, podemos perceber o drama vivido pelo trabalhador ao se deparar com a necessidade de exercer sua profissão a partir de normas que não se adequam às condições do trabalhador nem da realidade variável do meio. Sigamos então procurando analisar essas e outras questões associadas ao trabalho, começando pelas possibilidades ontológicas dessa categoria.

### **3.1. É Jogando que se Aprende: O Sentido Ontológico do Trabalho**

Em analogia ao jogo esportivo, especialmente ao futebol, expressão corporal escolhida por ser a de maior predileção entre os alunos nas aulas de Educação Física, tomamos uma de suas máximas que valoriza a prática como um critério essencial para a aprendizagem. Para comentaristas e jogadores desse esporte, é jogando que se aprende. Poderíamos recorrer também aos estudos ligados ao desenvolvimento psíquico das crianças<sup>38</sup> quando apontam os jogos e as brincadeiras como uma prática fomentadora de estímulos à aprendizagem. Em virtude disso, é possível afirmar que o jogo é espaço de aprendizagens, exatamente pelos desafios que nos oferece.

Podemos dizer, então, que, no jogo, assim como na vida, o ser humano está exposto a desafios que representam seu esforço de interação com o ambiente ou a natureza, visando a atender seus desejos e suas necessidades. Tal esforço empreendido pelo ser humano pode ser nomeado como trabalho. O trabalho, enquanto expressão de liberdade, é fundante e gera desenvolvimento do ser humano e da sociedade. É possível, ademais, afirmar, que, nesse movimento de transposição das forças da natureza, buscando atender suas necessidades vitais, artísticas e culturais, o ser humano transforma o mundo e a si próprio. Eis, pois, o sentido ontológico do trabalho, que podemos melhor compreender por meio de uma passagem no livro

---

<sup>38</sup> A esse respeito, consultar Negrine (1994)



primeiro de *O Capital*, capítulo V, em que Marx (1985a, p. 149-150) define o trabalho da seguinte forma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente.

Nesse trecho, podemos evidenciar o caráter fundante do trabalho na constituição do ser social, ou seja, de como o trabalho permite ao ser humano elevar-se enquanto homem que produz a vida social. É pelo trabalho que o homem se faz diferente da natureza; e para entender esse processo, convém ressaltar as três esferas ontológicas: a inorgânica (reino/mundo mineral), a orgânica (animais e plantas) e a social, composta pelo ser social, o homem em sociedade (LESSA; TONET, 2012).

No jogo de futebol, assim como nos jogos da vida, os desafios são pontos de partida para o ser humano produzir as sociabilidades ao mesmo tempo em que se hominiza. Ao jogar/viver e se defrontar com os obstáculos impostos pelas situações do jogo/vida, o ser humano é instigado a produzir um plano em sua mente para alcançar seus objetivos. O processo de objetivação ou materialização desse plano, além de criar algo concreto, gera um patrimônio cultural que poderá ser compartilhado com outras pessoas, produzindo e reproduzindo a vida social.

Essa ação do sujeito sobre a realidade pode ser descrita da seguinte forma: tudo começa pela prévia ideação, que é a construção na consciência do provável resultado que uma ação terá, ou seja, consiste em antecipar no pensamento o produto de uma ação que ainda ocorrerá, imaginando o provável resultado. É importante lembrar que a prévia ideação surge em decorrência de uma necessidade concreta e se constitui enquanto resposta a tal necessidade. Entretanto, essa prévia ideação necessita sair do pensamento para ser exteriorizada no real, pois,

se ficar apenas na esfera da consciência, não passa de uma simples ideia. Contudo, ao se objetivar, sai do âmbito idealizado para compor a esfera da objetividade que pertence à realidade concreta e exterior à consciência do indivíduo. Então, por meio desse processo, entendemos que, devido a uma necessidade real, o homem desenvolve uma prévia ideação, que, quando objetivada, transformará a natureza e o próprio homem, isso é o que Marx chamou de trabalho (SABINO, 2014).

O trabalho, portanto, é a base da sociabilidade humana, ou seja, o fundamento do ser social. Tal descoberta é a chave para a compreensão da raiz do processo social. Marx (2008, p. 47) conclui que,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Sendo assim, podemos reafirmar que a consciência do ser humano é produto de suas interações sociais. Tal fato se faz relevante em contraponto à noção de que a subjetividade ou a personalidade é uma qualidade inata ao ser humano e de que as ideias existentes em sua cabeça são atributos puramente pessoais. Nesse ponto, é fundamental reafirmar a ideia de que o conhecimento tácito, embora implícito, reflete exatamente os saberes adquiridos pelo sujeito no curso de suas interações sociais.

Com esses fundamentos, retomando a ideia desenvolvida nesta seção de que é jogando que se aprende, podemos concluir, então, que é pelo trabalho, em seu sentido ontológico, que é possível fazer deste mundo o mundo dos homens, como nos afirma Lukács (2012, p. 348):

O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

É pela ação humana, espacial e temporalmente localizada, que vão se dando as transformações sociais. O trabalho, enquanto expressão humana, configura-se, então, como o motor que impulsiona as mudanças deste mundo.

As mudanças sociais, produzidas pelo trabalho humano, ocorrem num curso histórico que representa o estágio de evolução das forças produtivas e do desenvolvimento da capacidade individual dos seres humanos. Nessa perspectiva, o trabalho concreto, útil ao ser humano, modifica-se no curso da história, convertendo-se em mercadoria e mais-valia para poucos. Para entender como o trabalho assume a forma abstrata no modo de produção capitalista, é preciso compreender o surgimento das classes sociais.

Segundo Lessa e Tonet (2012), o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionadas pela agricultura e pela pecuária, permitiu que os homens passassem a produzir excedentes, ou seja, mais do que necessitavam para se reproduzir. Foi a partir desse excedente que se tornou proveitoso ao homem explorar o próprio homem. Assim, temos basicamente duas classes: a que, por meio do trabalho, produz toda a riqueza e outra que se apropria dessa riqueza. O trabalho altera-se no sentido de sua finalidade última, não atendendo prioritariamente às necessidades humanas, mas produzindo riqueza para ser apropriada pela classe dominante. O proletário torna-se mercadoria ao vender sua força de trabalho à burguesia. Para tanto, é necessário que essa força de trabalho produza “[...] um valor maior do que ela própria vale. O burguês, que comprou a força de trabalho, tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que ele paga ao trabalhador em forma de salário, conhecido como mais valia.” (LESSA; TONET, 2008, p. 65-66).

Portanto, a essência da alienação do trabalho encontra-se precisamente no desvio de finalidade do trabalho. Enquanto na condição anterior o trabalhador produzia valores de uso, ou seja, produtos que atendessem a suas necessidades concretas e, com isso, produzissem também uma riqueza imaterial em termos de conhecimento a ser reproduzido para a humanidade, na sociedade moderna, o trabalho que passa a realizar destina-se

a atender às necessidades de reprodução do capital, pois a essência da sociedade capitalista é a acumulação privada de capital, os homens são reduzidos à força de trabalho, que é uma mercadoria como outra qualquer, ou seja, os homens nada possuem a não ser sua força de trabalho para ser vendida como mercadoria. Entendemos, assim, que a essência da alienação na sociedade capitalista decorre da redução do que é humano a simples mercadoria, cuja finalidade é produzir lucro. No capitalismo, o trabalho fundante do ser social passa a ser trabalho alienado. O trabalhador é expropriado dos meios de produção e do produto de seu trabalho. (SABINO, 2014, p. 141)

Além disso, importa-nos analisar as mudanças que ocorrem no seio do trabalho nesse novo modelo. No capítulo XIV de *O Capital*, Marx (1985b, p. 105) demonstra o processo em que o trabalhador deixa de deter o controle de sua atividade, identificando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual:

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos.

A divisão social do trabalho ganha contornos próprios no curso da evolução da sociedade capitalista. A dominação do capital sobre o trabalho em busca de mais-valia passa por crises em suas taxas de acumulação/lucro, determinando modelos próprios de exploração da força de trabalho. Pretendemos, pois, na próxima seção, analisar as configurações assumidas pelas relações entre capital e trabalho, sobretudo, ao longo do século XX e do início do atual século.

### **3.2. Retranca: As Transformações Sociais do Século XX e os Novos Modos de Organização do Trabalho**

A retranca em um jogo de futebol representa uma ação defensiva e pouco criativa, geralmente utilizada por técnicos mais conservadores interessados na marcação dos jogadores adversários ou por equipes de menor nível técnico. Para tanto, concentra um número maior de jogadores nas linhas defensivas, utilizando a ação ofensiva de poucos jogadores que se lançam em contra-ataques com o objetivo de marcar o gol. Nessas condições, suprimem a liberdade de jogar e de produzir belas jogadas em nome de uma ação defensiva, que visa a vencer por oportunidade e não por meio do enfrentamento aberto ao adversário.

Em analogia a Marx (1964), o modo de produção capitalista tem representado uma espécie de retranca, de supressão da subjetividade dos homens quando os aliena no trabalho. O trabalhador não mais produz em função de suas necessidades e tem sua liberdade de agir cerceada. Trabalha de modo fragmentado e em condições controladas visando à mais-valia dos capitalistas.

De modo cíclico, o trabalho vem sofrendo mutações que visam, exclusivamente, ao aumento da lucratividade de uma pequena parcela da população em detrimento da ampliação da miséria humana. Essa é a natureza fundante do trabalho na sociedade capitalista. À medida que se aumenta a capacidade das forças produtivas, aumentam-se, proporcionalmente, as desigualdades sociais.

Analisar o metabolismo social capitalista, especialmente, as transformações ocorridas ao longo do século XX, requer bastante cuidado, sobretudo para não correremos o risco de fazer uma análise homogênea desse fenômeno ao redor do mundo. Nesse sentido, para efeito deste trabalho, as análises sobre o modo de organização da produção a partir de sociedades capitalistas procuram dar o destaque em sua forma plena de organização, notadamente, em países capitalistas considerados desenvolvidos no período em questão.

Ao analisar o breve século XX, Hobsbawm (1995) o descreve como uma espécie de sanduíche histórico. Ele possuiu uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até o final da Segunda Guerra Mundial, seguida de uma Era de Ouro, que durou aproximadamente 30 anos, com extraordinário crescimento econômico e transformação social e, finalmente, a última parte do século, que foi uma nova era de decomposição social, incerteza e crise. Portanto, um século de profundas e radicais mudanças no contexto social, político e econômico, com consequências desumanizadoras.

Para efeito de nosso estudo, buscaremos nos apropriar de maneira breve do período conhecido como Era de Ouro, caracterizado pelo modelo de organização produtiva Taylorista/Fordista ou Fordista/Keynesiano, isso para não ficarmos apenas no contexto da produção, mas sim tentarmos compreender de maneira mais abrangente esse período histórico. A análise desse momento imediatamente anterior ao final do século XX justifica-se, dialeticamente, como o fundamento para as transformações implementadas no contexto das relações produtivas, tendo como base essencial a crise do Capitalismo a partir da década de 70.

### 3.2.1. Do regime taylorista/fordista à acumulação flexível

No ano de 1914, Henry Ford instituiu seu dia de 8 horas e 5 dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele construíra no ano anterior em Dearbon, Michigan. Para Harvey (2012), essa pode ser considerada a data simbólica de início do período a que se convencionou chamar de “Fordismo”.<sup>39</sup>

Para Antunes (2007), o binômio Taylorismo-Fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria ao longo de quase todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em

---

<sup>39</sup> Para Gramsci, citado por Harvey (2012), o americanismo e o fordismo equivaliam ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem.

massa de mercadorias, estruturada a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada. Segundo esse autor,

na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo, ao setor de autopeças. Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração. Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho. Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. (ANTUNES, 2007, p. 38-39)

Porém, não bastava ao Fordismo ampliar a produtividade na linha de montagem, embora esse tivesse sido o propósito inicial. Era necessário forjar um novo homem erigido nesses mesmos moldes. “Questões de sexualidade, de família, de formas de coerção moral, de consumismo e de ação do Estado estavam, na concepção de Gramsci, vinculadas a esse esforço de forjar um tipo particular de trabalhador adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo.” (HARVEY, 2012, p. 122).

As transformações sociais experimentadas nesse período em decorrência dos processos de racionalização da produção nos fazem compreender o quão tênue é a relação entre o modelo de organização do trabalho e o modelo de vida dos indivíduos em sociedade. Até 1945, o Fordismo enfrentou sérias dificuldades para a expansão mundial, encontrando resistência dos trabalhadores de grande parte do mundo em aceitar as longas horas rotineiras de trabalho. Entretanto, no pós-guerra, até aproximadamente o ano de 1973, tornou-se o modelo de organização de trabalho hegemônico em grande parte do mundo. Apesar disso,

a história de como o sistema fordista se estabeleceu constitui, com efeito, uma longa e complicada história que se estende por quase meio século. Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30. (HARVEY, 2012, p. 122-123)

Assim, podemos colocar em perspectiva dois períodos distintos desse regime de acumulação. O primeiro foi tumultuado e teve resistências caracterizadas por eventos

cataclísmicos, como o período entreguerras e a queda da bolsa de Chicago em 1932, com repercussões mundiais. No entanto, a consolidação do regime ocorreu no segundo momento, no pós-guerra, a partir de 1945, com grande exponencial de crescimento mundial.

O período pós-guerra viu a ascensão de uma série de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período entre-guerras e levadas a novos extremos de racionalização na Segunda Guerra Mundial. Os carros, as construções de navios e de equipamentos de transporte, o aço, os produtos petroquímicos, a borracha, os eletrodomésticos e a construção se tornaram propulsores do crescimento econômico, concentrando-se numa série de regiões de grande produção da economia mundial. (HARVEY, 2012, p. 125)

Associadas a esse movimento, as ideias keynesianas de uma maior presença do Estado,<sup>40</sup> tanto no apoio às atividades econômicas como na implementação de programas sociais que gerassem o bem-estar social, constituíram-se no fundamento básico para a estabilização e o sucesso desse regime de acumulação capitalista.

Contudo, as dídivas advindas de um Estado keinesianista não se firmaram homogeneamente em todo o planeta. As críticas e as práticas contraculturais dos anos 60 — associadas à insatisfação terceiro-mundista com o processo de modernização, que, ao invés de promover desenvolvimento, promovia a destruição da cultura local, a opressão e numerosas formas de domínio capitalistas — pressionavam o sistema fordista e ameaçavam a hegemonia geopolítica americana (HARVEY, 2012). Para além disso, a recessão entre 1973-1975, a capacidade excedente inutilizável nas fábricas, os processos de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho, a mudança tecnológica, a automação, a busca por novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital, passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em tempos de estagnação econômica (HARVEY, 2012).

É nesse contexto que se inicia a transição do modelo Keynesiano/fordista para um regime mais flexível de acumulação. A crise do Capitalismo nesse período se dá pela estagnação do modelo de acumulação anterior, que, por sua rigidez, já não oferecia condições de existência num período de deflação e hipercompetitividade. É exatamente a partir dessas condições que o capital, com sua extrema capacidade de se transmutar, caminhou na direção de

---

<sup>40</sup> O Estado aguentava a carga de um crescente descontentamento que, às vezes, culminava em desordens civis por parte dos excluídos. No mínimo, o Estado tinha que tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasses ativamente as desigualdades, combatesses o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias.

um novo regime de acumulação, de uma nova metamorfose organizacional do modelo produtivo, dessa vez, um regime flexível, que melhor dosasse a produção e refundasse as relações entre capital e trabalho em condições menos rígidas.

Contudo, alguns autores pareciam compreender de forma diferente todo esse processo, instituindo outras teses, que levavam em conta a continuidade do modelo fordista em moldes diferentes. Para exemplificar, Pollert, citado por Harvey (2012, p. 178),

[...] contesta os fatos que sustentam a ideia da flexibilidade nos mercados de trabalho e na organização do trabalho, e conclui que a descoberta da força de trabalho flexível é parte de uma ofensiva ideológica que celebra a complacência e a eventualidade, fazendo-as parecerem inevitáveis.

Com relação à tese de dispersão geográfica da produção para países com mão de obra mais barata, Gordon e Sayer, citados por Harvey (2012, p. 178), questionam a ideia de mobilidade hipergeográfica do capital por considerarem-na distante daquilo que os fatos do comércio internacional sustentam e por acharem que ela produz mudanças insignificantes e periféricas.

Sobre essa nova fase do Capitalismo, Antunes (2006) assinala que as análises têm convergido muito mais para a dissensão do que para o consenso. Em sua ótica, existem autores que apontam para uma fase de estreitamento e harmonia nas relações entre capital e trabalho e outros que acham que as mudanças encontradas não apontam para a japonização ou toyotização da indústria, mas intensificariam tendências existentes que não podem ser consideradas como um novo modo de organização do trabalho.

Em oposição às teses de que as mudanças na configuração produtiva não representam uma ruptura com o modelo anterior fordista, apresenta-se uma elevada gama de autores. Entretanto, para efeito deste trabalho, destacaremos apenas as análises de David Harvey e Ricardo Antunes.

Para Harvey (2012), as provas de uma crescente flexibilidade (subcontratação, emprego temporário e atividades autônomas etc.) em todo o mundo capitalista se mostram reveladoras e refutadoras dos contraexemplos. Apontando para a mesma direção, encontramos em Antunes (2007, p. 50) um argumento que reforça a tese de um novo modelo de acumulação:

As mutações em curso são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação. E é nesse sentido que o processo de acumulação flexível, com base nos exemplos da Califórnia, Norte da Itália, Suécia, Alemanha, entre outros que se sucederam, bem como as distintas manifestações do Toyotismo ou o modelo japonês, devem ser objeto de reflexão crítica.



Apesar dessa polêmica, é relativamente fácil apontar mudanças na estrutura organizacional do trabalho e no conjunto das relações sociais no final do século XX. No entanto, outros comentadores apresentam as transformações ocorridas no final do século XX dando ênfase a outros aspectos. É o que propõe o sociólogo espanhol Manuel Castells (2011) com sua obra *A sociedade em Rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*, por meio da qual analisa as mudanças na organização do trabalho a partir de uma suposta sociedade informacional.

### 3.2.2. A sociedade da informação e os impactos no trabalho

Um dos aspectos importantes nos estudos de Castells (2011) é sua crítica às análises de que estamos vivenciando uma era pós-industrial. Essas teses advogam que houve, no final do século XX, sobretudo nos países desenvolvidos, uma migração da economia industrial para a economia de serviços. Embora concorde com a ocorrência, nos países desenvolvidos, de uma ampliação no setor de serviços, isso não é condição para afirmarmos que a era industrial foi sucumbida.

O que é mais distintivo em termos históricos entre as estruturas econômicas da primeira e da segunda metade do século XX é a revolução nas tecnologias da informação e sua difusão em todas as esferas de atividade social e econômica, incluindo sua contribuição no fornecimento de infraestrutura para a formação de uma economia global. Portanto, proponho mudar a ênfase analítica do pós-industrialismo [uma questão pertinente de previsão social ainda sem resposta no momento de sua formulação] para o informacionalismo. (CASTELLS, 2011, p. 268)

A sociedade informacional não se configura como um novo modelo de estrutura social, mas, em outro sentido, explicita como organização “[...] seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimentos, por intermédio do desenvolvimento e da difusão de tecnologias da informação.” (CASTELLS, 2011, p. 268).

A partir dessa premissa, esforçamo-nos para compreender as novas formas de organização do trabalho na sociedade informacional. Utilizando-se da observação empírica da evolução do emprego, as estruturas ocupacionais e do emprego evoluíram para dois diferentes modelos informacionais: Economia de Serviços e Produção Industrial. O primeiro — representado pelos Estados Unidos, pelo Reino Unido e pelo Canadá — dá mais destaque aos serviços relacionados à administração do capital do que aos ligados à produção, além de manter o setor de serviços sociais com grande aumento de empregos na área de assistência médica e, em menor grau, no setor educacional. O segundo — representado pelo Japão e pela Alemanha

— reduz o emprego industrial, ao mesmo tempo que reforça a atividade na indústria, com a reestruturação das atividades industriais (CASTELLS, 2011).

O autor observa ainda que, embora o capital flua com liberdade nas redes financeiras globais, o trabalho é ainda muito limitado por instituições, culturas, fronteira e xenofobia. Contudo, há uma propensão para a interdependência da força do trabalho em escala global devido às migrações proporcionadas por multinacionais e suas coligadas, aos efeitos da concorrência global e aos impactos do comércio internacional sobre o emprego.

A tecnologia da informação em si não gera desemprego, mas os tipos de emprego variam em quantidade, em qualidade e na natureza do trabalho executado. Nesse sentido,

[...] a flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, induzida pela empresa em rede e propiciada pelas tecnologias da informação, afeta profundamente as relações de produção herdadas do industrialismo, introduzindo um novo modelo de trabalho flexível e um novo tipo de trabalhador: o trabalhador de jornada flexível. (CASTELLS, 2011, p. 285)

Castells (2011) nos diz que, por meio da reestruturação de empresas e organizações, está ocorrendo uma nova transformação, que chamou de individualização do trabalho. Compreende que essa inclinação representa o reverso da tendência histórica de assalariamento do trabalho e socialização da produção. As novas tecnologias da informação permitem a descentralização das tarefas e sua coordenação em uma rede. O trabalho temporário, o de meio-expediente e os autônomos também são categorias que crescem. O tipo predominante de atividade laboral na nova economia é o modelo de uma força de trabalho permanente, composta por administradores que atuam com base na informação, “analistas simbólicos” e uma mão de obra disponível, que pode ser automatizada e/ou contratada/demitida/enviada para o exterior, dependendo da demanda do mercado e dos custos de trabalho (CASTELLS, 2011). Portanto, em torno da questão da sociedade informacional, Castells (2011) nos proporciona elementos que corroboram as análises feitas por outros autores sobre as transformações societárias, sobretudo aquelas relacionadas com o modo de organização do trabalho.

Embora as análises feitas por Castells (2011) sejam importantes e apontem para a mudança de paradigmas em relação ao trabalho nas sociedades atuais, é preciso relativizar esse fenômeno que, em regra, depara-se com contradições importantes. A principal delas se refere ao aspecto comunicacional que envolve os diferentes tipos de inclusão em relação a essa era informacional, aspecto diretamente ligado às contradições sociais dos países capitalistas. Vieira Pinto (2005a, 2005b), em seu clássico *post mortem O conceito de Tecnologia*, mostra-nos que é preciso, em primeiro lugar, desmistificar esse fenômeno, indicando que não existe uma era

tecnológica e que o homem, em seu processo de hominização, sempre produziu tecnologia em diferentes estágios. Para esse autor, a questão é que o modo de produção alienado imposto pelo capitalismo faz o homem se afastar de sua própria criação e se sentir dominado por ela. Ainda para ele, existe uma apropriação indébita que as nações ricas fazem das riquezas do mundo subdesenvolvido ou periférico, promovendo, com isso, uma significativa diferença de acesso aos avanços tecnológicos.

### 3.2.3. As metamorfoses do trabalho

Para Antunes (2007), o Capitalismo do final do século XX e do início do XXI impõe um novo metabolismo ao sistema capitalista com base nas ideias neoliberais (plano político) e na reestruturação da produção (plano produtivo), para além de outros desdobramentos, que dão contornos mais definidos a esse fenômeno, como a globalização e a revolução tecnológica. Essas transformações do modelo capitalista, segundo o referido autor, produzem — ao contrário das teses pós-modernistas, que previam o fim do trabalho ou o fim da classe trabalhadora —, em outros moldes, a ampliação e a formação daquilo que ele denominou de classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1995, 1998).

Essa classe-que-vive-do-trabalho pode ser caracterizada pelo conjunto dos trabalhadores que vendem sua mão de obra, nos últimos tempos, de maneira precarizada e desumana. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas que se expandem em escala global (ANTUNES, 2007).

Portanto, nas condições vigentes, além da enorme massa de trabalhadores desempregados em virtude dos ajustes e transformações implementados no sistema produtivo, a possibilidade de um emprego digno e estável é cada vez menor. Importa também ressaltar que, no atual modelo produtivo, a participação, a versatilidade e o envolvimento do trabalhador são atributos cada vez mais requeridos.

Outro aspecto analisado por Antunes (2007) é a questão do estranhamento (alienação) no processo produtivo. O autor nos alerta que, embora exista uma minimização desse processo no modelo da reestruturação produtiva, o trabalho alienado ainda continua preservado nessa perspectiva; e mais, a subjetividade do trabalhador é intensamente subtraída, completa e realmente subsumida ao capital.

As análises sobre as modificações na organização do trabalho, tendo como recorte histórico o final do século XX e o início do século XXI nos possibilitam, ainda que de forma preliminar, esboçar algumas sínteses sobre essa importante questão. A primeira delas é que, a

despeito das divergências sustentadas por alguns autores em torno do surgimento de um novo modelo de acumulação capitalista no final do século, podemos, tendo como suporte as ideias de Harvey (2012), apontar para mudanças societárias bastante definidas, sobretudo, na maneira como o capital reestruturou seu modelo produtivo, abandonando a rigidez do modelo fordista e flexibilizando os processos produtivos e as relações com os trabalhadores. Além da nova configuração produtiva, a flexibilidade na contratação e na demissão, a perda de estabilidade, os empregos temporários, a mobilidade geográfica da produção, entre outros fatores, são algumas das mutações sofridas pelo trabalho a partir da nova faceta liberal, o Neoliberalismo.

A segunda síntese a que chegamos é que essas mudanças societárias são complexas e comportam variadas análises. Nesse sentido, Castells (2011) introduz nessa discussão o conceito de sociedades informacionais. Destaca que as transformações societárias ocorridas no final do século XX tiveram como suporte a revolução tecnológica, corroborando as análises que apontam para um novo paradigma entre capital e trabalho perpassado pela flexibilidade das relações. Além disso, e como terceira síntese, permite-nos desconstruir o mito de que as mudanças societárias apontam para uma sociedade pós-industrializada e de que, portanto, a sociedade industrial teria findado. Empiricamente, não é possível afirmar isso, embora nos países desenvolvidos, sobretudo nos Estados Unidos, tenha havido um aumento substantivo no número de ocupações no setor de serviços (CASTELLS, 2011).

A última síntese se refere à perda da centralidade da categoria *trabalho* e, por conseguinte, da classe trabalhadora. Trata-se de um mito construído por autores pós-modernos em decorrência da reestruturação produtiva do capital e das transformações societárias dos últimos tempos. Antunes (2007) mostra que a classe trabalhadora está viva, mas é constituída de outro modo e denominada por ele de classe-que-vive-do-trabalho.

A retranca, a que metaforicamente nos referimos, acontece a partir da necessidade do controle do trabalho por parte de quem detém os meios de produção. A divisão social do trabalho, colocando em campo distintos “conceptores” e executores, é reconhecidamente uma característica, sobretudo nos moldes taylorizados. Para Marglin (1978), embora a divisão social do trabalho seja vista como um aspecto decorrente de uma organização científica, com o objetivo de racionalizar e potencializar a produção, a concepção do produto e o parcelamento das tarefas a serem executadas, ela teve muito mais importância no controle dos trabalhadores do que propriamente no incremento da produção. Segundo o mesmo autor, em estudo feito a partir da produção literária à época das primeiras manufaturas da Europa, para além da divisão do trabalho, existiam outros aspectos, de natureza econômica e administrativa, que interferiam em maior proporção no processo produtivo. Com isso, ele conclui que a divisão social se fazia

mais importante para o controle dos trabalhadores que, de forma cooperativada, poderiam se insurgir ou empreender de modo coletivo, desbancando o patrão.

Embora os proprietários dos meios de produção utilizem todos os mecanismos explícitos e implícitos como forma de controlar o processo produtivo, compreendemos que sempre haverá margens para gestões singulares no trabalho, mesmo que de forma mínima. É exatamente no encontro das normas com as situações de trabalho que nos situamos. Queremos compreender os limites do homem em termos dessa dominação. Até que ponto o trabalhador se submete a essa coerção? E quais os parâmetros que o fazem resistir e, mesmo em condições controladas, subverter essa ordem de alguma maneira?

É essa reflexão que propomos na próxima seção deste estudo. Nosso jogador é inquieto e, às vezes, desobedece ao técnico usando outros conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência e, mais que isso, produz novos saberes, mais adequados tanto a ele como a uma melhor eficácia do trabalho a ser executado.

### **3.3. Caixinha de Surpresas: O Enfoque Ergológico do Trabalho**

Até este ponto, compreendemos que o trabalho, historicamente, constitui-se como a protoforma<sup>41</sup> da atividade humana. Por meio dele, o homem transforma a natureza construindo produtos que nela não existiam e, com isso, transforma-se conduzindo o gênero humano a patamares mais elevados de conhecimento. Portanto, o trabalho é fundante na hominização do mundo.

Vimos também que esse sentido ontológico se perde com o advento da sociedade burguesa, transformando a força de trabalho em mercadoria. Nessa perspectiva, o trabalho cumpre outro papel. Em vez de contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, passa a ampliar as riquezas de uma pequena parcela da população, que detém a propriedade privada e os meios de produção.

O trabalho, antes concreto e produtor de valor de uso, útil ao gênero humano, na sociedade capitalista, transforma-se em mercadoria e converte-se em abstrato, útil à mais-valia. As mercadorias produzidas pelos trabalhadores, embora úteis e, por isso mesmo, com valor de troca, serão úteis apenas às pessoas que tenham dinheiro para adquiri-las. O trabalhador, após

---

<sup>41</sup> Protoforma se refere à atividade basilar ou embrionária do gênero humano que possibilita a aquisição de outros conhecimentos.

cumprir sua função no processo produtivo, fica apenas com seu salário, muito inferior ao custo dos produtos que produziu.

Nessa dimensão abstrata do trabalho, o trabalhador produz aquilo que poderá ser comercializado e não mais as coisas que atendam diretamente a suas necessidades. Eis, portanto, a natureza alienada e alienante do trabalho. A divisão social do trabalho faz com que o trabalhador use sua capacidade produtiva por meio da cabeça e de interesses alheios.

Embora as análises de cunho marxiano e marxista sobre o trabalho nos revelem um quadro de subsunção da subjetividade do trabalhador à lógica capitalista, o trabalho pode comportar outras análises baseadas, sobretudo, em sua dimensão concreta. Tais reflexões nos levam a trazer outros jogadores para tocarem na bola. Esses jogadores fazem parte de uma escola contrária à retranca. Acreditam que os jogadores/trabalhadores, mesmo com orientações e prescrições concebidas por outros, utilizam seus conhecimentos pessoais e fazem as coisas de modo diferente. Fazem isso porque, em algumas jogadas/situações de trabalho, avaliam e percebem que, se fizerem do jeito que foi determinado por outrem, o resultado de seu trabalho não será efetivo ou sacrificará sua saúde. Portanto, o título desta seção — “Caixinha de surpresas: o enfoque ergológico do trabalho” — faz alusão à necessidade de considerar outras determinações e nuances da atividade laboral que só podem ser captadas em sua dimensão concreta. Embora o modo de organização social do trabalho nas sociedades capitalista determine o ser social, muitas vezes, esse modelo pode ser impossível, “invivível”, razão pela qual haverá sempre conflito e margens para novos direcionamentos no trabalho.

Diante disso, as perspectivas “clínicas” procuram analisar o microcosmo do trabalho, evidenciando outras dimensões não contidas em abordagens de natureza macrossocial. As abordagens clínicas podem nos fornecer outros elementos presentes na relação entre capital e trabalho, todavia, erigidos no concreto e real dessa atividade, no “aqui e agora” do trabalho.

Para efeito deste estudo, destacaremos a abordagem ergológica. Por seu viés pluridisciplinar, ela absorve as *expertises* de outras ciências para melhor compreender a atividade humana de trabalho.

Entre os anos 1978 e 1982, o filósofo francês Yves Schwartz, no âmbito de seus “engajamentos militantes”, designou para si a tarefa de melhor compreender as relações entre o mundo da cultura, da educação e do trabalho, indo o mais perto possível dos locais de trabalho. Com esse propósito, conheceu Ivar Oddone, inspirador dessa maneira de analisar o trabalho, no evento denominado *États Généraux de la Prévention*, organizado pelo Ministério da Saúde francês em 1981. O evento abria uma nova perspectiva de colaboração entre os especialistas da prevenção, os médicos e os militantes. Oddone produziu o conceito de “comunidade científica

ampliada”, que permitia ter uma visão não mutilante do trabalho e começava a proporcionar respostas ao profundo mal-estar que sentia em relação à diferença entre o patrimônio estocado, ensinado, e o patrimônio vivo das atividades de trabalho (SCHWARTZ, 2000). Partindo dessa experiência, o referido autor nos relata:

Para desencadear o uso do conceito de [comunidade científica ampliada], organizamos em 1983-1984, com Bernard Vuillon, Daniel Farta e quinze assalariados, um estágio de formação contínua de 160 horas. Apesar das dificuldades materiais, administrativas e financeiras, dos problemas recíprocos de [incultura], a aposta do trabalho em comum foi ganha, não somente porque a formação contínua nos dava a flexibilidade para criar conteúdos de ensino apropriados mas, também, porque fomos obrigados a nos colocar em situação de [desconforto intelectual], sentimento de que o conceito é, no mínimo, defasado em relação à experiência. Os nossos interlocutores nos diziam: “o que nós fazemos juntos nos propicia uma qualificação, um algo a mais no exercício de nossas responsabilidades, mesmo que isso não se articule com um dos diplomas existentes”. O processo estava lançado. (SCHWARTZ, 2000, p. 40-41)

Portanto, esse princípio de interlocução de saberes foi incorporado por Schwartz (2000) como um dos pilares da abordagem ergológica para fins de análise e transformação do trabalho.

Outra influência da perspectiva ergológica foi a ergonomia. De acordo com Wisner (1994), a ergonomia da atividade traz em seus pressupostos a análise da relação *homem-trabalho* e as consequências desse encontro para a saúde dos trabalhadores. A situação dos trabalhadores nas indústrias de automóvel na França exigia estudos e análises que produzissem a solução de problemas, baseados em questões de ordem postural e anatômica. Entretanto, essas questões só poderiam ser de fato elucidadas com a investigação das mínimas ações dos trabalhadores, isso pela observação e pela imersão nos espaços onde o trabalho se realizava (SCHWARTZ, 2000).

Tomando a discussão da filosofia das normas, a ergologia absorve sua terceira influência. Por meio dessa perspectiva de análise produzida por Georges Canguilhem (2002), a ergologia incorpora, entre outros elementos, o debate de normas, que se torna o ponto de confluência de todas as forças de adaptação do trabalhador com as normas de trabalho. Para Canguilhem (2002), o trabalho nos moldes taylorizados se faz “impossível” e “invivível”. É “impossível” em virtude da inadequação de normas anteriormente formuladas sem levar em conta as necessidades de quem as coloca em prática. É “invivível” porque a saúde não é uma decorrência do meio, mas a expressão da tentativa, de um esforço em recriá-lo. Reafirma ainda essa ideia fazendo uma análise do Taylorismo e indicando que a reação a este é não só social, mas também de saúde. Pela teoria canguilhiana, um sujeito entraria em desequilíbrio a partir do momento em que não conseguisse se adaptar às normas de trabalho, dessa forma, adoecendo.

A partir dessas três vertentes de estudo e compreensão do trabalho, estaria alicerçada a base para a implementação da ergologia. Entretanto, essa abordagem passou ainda por alguns estágios até sua configuração atual. Como dissemos anteriormente, a ergologia, enquanto abordagem pluridisciplinar, tem sua gênese no conceito oddoniano de *comunidade científica ampliada*. Embora importante, essa abordagem transcorreu, criticamente, um processo de revisão.

A expressão [comunidade científica ampliada] apresenta problema nela mesma se tomarmos a ideia que lhe é subjacente: o conhecimento das atividades pertenceria ao domínio científico no sentido clássico. A renormalização que se produz nas atividades gera uma situação de [desconforto intelectual], isto é, questiona novamente e invalida, em parte, os saberes disciplinares que, por definição, têm sempre tendência a neutralizar a história atual, local, dos homens e das atividades. É preciso, neste momento, repensar os papéis e as responsabilidades respectivas dos universitários e dos trabalhadores. Cada um tem sua zona de cultura e de incultura. (SCHWARTZ, 2000, p. 43)

Em substituição à expressão *comunidade científica ampliada*, em 1993, Schwartz introduz o dispositivo a três polos. Esse dispositivo, em regra, apresenta, esquematicamente, como se processa a atividade de trabalho. Num polo, temos os conceitos que comportam os saberes sobre a noção de mercado, sobre o corpo humano, sobre as práticas linguísticas, sobre a comunicação e as dificuldades de traduzir em palavras, que não podemos evitar. Em seguida, partindo dos saberes do primeiro polo, temos o polo das “forças de convocação e de reconvocação”, aquele dos saberes gerados nas atividades. Esse encontro dos dois primeiros polos é mediado por um terceiro, o das exigências éticas e epistemológicas. Ele se articula sobre determinada filosofia da humanidade, uma maneira de ver o outro como seu semelhante. Isso quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender elementos de seu ofício, como alguém de quem não pressupomos saber o que faz nem o porquê faz, quais são seus valores e como eles têm sido “(re)tratados”. O “desconforto intelectual” consiste em admitir que generalidades e modelizações devem ser sempre reapreciadas. O terceiro polo, contrariamente aos dois outros, não contém saberes pré-estocados ou saberes investidos nas atividades, mas impõe, de uma parte, certa humildade dos universitários para retornar a palavra à atividade e, de outra parte, uma aceitação da disciplina do conceito e de sua aprendizagem pelos protagonistas das atividades. Entre esses três polos, não existe começo nem fim, tampouco anterioridade de um sobre os outros, eles estão em relação dialética (SCHWARTZ, 2000). O dispositivo a três polos, sem dúvida alguma, representa a essência da ergologia, que é uma abordagem dialógica e busca romper com as hierarquias dos saberes no trabalho.



A ergologia, partindo dos modos de produção e organização do trabalho humano no interior da sociedade capitalista e, em meio às crises na relação entre capital e trabalho deflagradas pela precarização, dos modelos de trabalho estruturados com base na intensificação da produção, especialmente os modos taylorizados, toyotizados e demais mutações decorrentes do metabolismo socioeconômico contemporâneo, toma como eixo de suas investigações o empreendimento humano na experiência do trabalho. Assim, demonstra a amplitude de abordá-lo a partir do conceito de atividade. Yves Schwartz (2003a) faz uma crítica ao conceito de trabalho *stricto sensu*, sobretudo em relação à ideia de trabalho alienado ou estranhado proposto por Marx, que pode representar a descontinuidade ou negação dos processos ontológicos do homem e a subsunção ao modelo produtivo.

A esse respeito, achamos importante abrir um pequeno parêntese neste texto a fim de melhor esclarecer uma polêmica que, em certo sentido, distancia a ergologia dos postulados marxianos. Schwartz (2003a), instado a discutir o trabalho numa perspectiva filosófica, pergunta se o trabalho é para a filosofia um “objeto” ou “matéria estrangeira”. Em longa retrospectiva filosófica, mostra que o trabalho vem sendo tratado como objeto de estudo a partir de uma gama extensa de filósofos:

Da mesma maneira que o número é um objeto para a aritmética desde que esta existe, a molécula ou o átomo para a química a partir do século XIX, a célula para a biologia no século XX, pode-se por analogia no campo dos conhecimentos sobre o homem, se perguntar, se o trabalho tem sido um objeto de estudo, uma passagem obrigatória para qualquer pessoa se destinando ao exercício filosófico. Hoje em dia para o ensino filosófico na França, a resposta seria um tímido “sim”: nos manuais de filosofia, na maior parte dos programas para o vestibular, há um pequeno capítulo sobre o trabalho. Este objeto é geralmente emoldurado por um certo número de textos e de autores canônicos, graças aos quais considera-se que os alunos podem refletir sobre este objeto: Hesíodo, Aristóteles, Adam Smith, Hegel, Marx, eventualmente Nietzsche, Bergson, André Leroi-Gourha... (SCHWARTZ, 2003a, p. 1-2)

Essa ideia do trabalho enquanto um objeto de estudo que pode ser expresso e definido pelo pensar filosófico, embora possa caracterizá-lo de alguma forma, incide sempre em conceitos desconexos em virtude da natureza dialética do trabalho. Diante disso, em sua heurística, Schwartz (2003a, p. 2) questiona a filosofia em outro sentido:

Mas este trabalho como objeto de estudo, é também uma matéria estrangeira para o filósofo? Matéria estrangeira no sentido em que o trabalho renovaria em permanência sua exterioridade, seu caráter estrangeiro em relação à cultura dos filósofos; no sentido em que tudo o que estes poderiam ter se apropriado do trabalho como “objeto” de estudo não os dispensaria de nenhuma forma de se tornar disponíveis com uma certa humildade e desconforto, para se colocar em aprendizagem junto aos homens e mulheres trabalhando, e tentar assim compreender o que acontece e se repete de modo conceitualmente não antecipável, até enigmático, nas situações de trabalho.

Essa discussão em torno da natureza abstrata e concreta da atividade laboral talvez seja a chave para pensarmos supostas divergências entre as abordagens clínicas do trabalho, em especial a ergologia e o materialismo histórico-dialético. Do mesmo modo, essa discussão abrange também as questões referentes às análises macro e microsocial do trabalho. Para Schwartz (2003), essas questões podem ser resumidas na análise e na diferenciação desta dupla dialética acasalada: trabalho abstrato-trabalho concreto em Marx e trabalho objeto-trabalho como matéria estrangeira em Schwartz.

Começemos por analisar a ideia marxiana sobre trabalho concreto e abstrato. A princípio, é importante dizer que a relação entre essa dupla dialética se encontra vinculada ao modo de produção social capitalista, isso porque o significado de cada um dos conceitos se ancora no modo como se organiza a produção e as relações entre o capital e o trabalho. Nesse modelo, então, o trabalho abstrato assume a configuração de mercadoria humana comprada pelo capitalista para produzir mais-valia, é trabalho humano abstrato, um puro *quantum*.

De fato, as diferenças objetivas de valor de uso se manifestam no processo de produção sob formas de diferenças da atividade que dá nascimento aos valores de uso. Indiferente ao valor particular dos valores de uso, o trabalho criador de valor de troca é igualmente indiferente à forma particular do trabalho em si. (MARX, 1978, p. 9)

O trabalho concreto é justamente o oposto do abstrato, coloca e destaca os valores e as finalidades da produção mostrando que existem homens concretos que produzem objetos com diferentes valores de uso, os quais envolvem esforços e *expertises* diferenciados. No entanto, o capital não leva em conta essa dimensão supostamente concreta do trabalho ao equivaler todas essas formas ao trabalho abstrato, a uma mercadoria a ser comprada de modo a gerar excedentes e mais-valia ao capital. Nesses termos, o que representaria a ideia de trabalho concreto em Marx?

[...] não se pode fazer dizer aos trabalhos concretos mais do que o que Marx nos indica: eles são diferenciados pelo valor de uso, que é sua meta (Zweck). Um trabalho concreto particular se define pelo tipo de produto a realizar com uma dada tecnologia. Este trabalho concreto não é equivalente do que os ergônomos hoje chamam o trabalho real, em oposição ao trabalho prescrito. O trabalho real, nesse sentido, nos devolve ao [corpo e à alma] do trabalhador singular, da indústria como dos serviços, gerindo aqui e agora todo tipo de variabilidades e de dificuldades que os procedimentos oficiais, oriundos dos poderes hierárquicos, não puderam ou souberam antecipar. (SCHWARTZ, 2003a, p. 17)

Como vimos, a dimensão concreta do trabalho vinculado ao materialismo histórico-dialético está na diferenciação das atividades produtivas em termos de seus valores de uso.

Também é demarcada em termos da particularidade dessas atividades em contraposição a uma ideia de equivalência dos diferentes valores de uso a um valor de troca. Diferente disso, a dimensão concreta do trabalho para a ergologia reside na atividade de trabalho, ou seja, nas formas singulares em que homens e mulheres governam o trabalho.

Abrimos, com isso, a análise da segunda dupla dialética: trabalho objeto-trabalho como matéria estrangeira. O trabalho objeto se aproxima do trabalho abstrato não por ser meramente um *quantum* ou uma referência para o valor de troca, mas sim por ser pensado como algo acabado, previsível e, por isso mesmo, passível de registro. O trabalho como matéria estrangeira, como algo em permanente movimento, inacabado, enigmático, exige dos pesquisadores uma atitude de humildade e prospecção de suas verdades singulares e dialéticas. Embora o conceito marxista de trabalho concreto nos remeta aos valores de uso, às diferentes formas de produtos e meios de produção e, portanto, a uma dimensão concreta do trabalho, ainda assim, seu conceito permanece genérico e abstrato, pois cada processo de trabalho contém nuances e contradições particulares e recambiáveis a partir das dramáticas da atividade de trabalho. O que podemos concluir?

A questão que é possível se colocar após a inauguração marxista do trabalho como objeto não corre o risco de sufocar o trabalho como matéria estrangeira? É preciso ou não passar pela atividade do homem em primeira pessoa, na singularidade relativa dos seus debates locais com seu meio humano, técnico, com as normas e as determinações abstratas que o enquadram? Ou essas determinações abstratas, com sua visão de subordinação do trabalhador à circulação alargada do capital, antecipam tudo o que há para dizer de essencial nas situações de trabalho, o resto sendo somente um resíduo ao qual o [gerador] de conceitos ou de palavras de ordem pode permanecer indiferente? (SCHWARTZ, 2003, p. 1-26)

A indiferença ao que se passa no microcosmo do trabalho talvez fortaleça a ideia do trabalho alineado, do trabalhador como mero objeto, mercadoria comprada pelo capitalista, incapaz de reagir, de se governar e produzir história quando trabalha. Recuperar a ideia canguilheniana de que o homem será sempre sujeito produtor de normas a partir das infidelidades do meio é fortalecer o trabalho enquanto matéria estrangeira, desconhecida, espaço imponderável que se refaz constantemente por meio da ação histórica dos homens. De forma simples, “o trabalho é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca. É sem dúvida nesse ‘e’ que une ‘o trabalho’ e ‘os homens’ que repousa provavelmente a fonte desse caráter enigmático, gerador de paradoxos.” (SCHWARTZ, 2011, p. 20).

Portanto, o trabalho visto como atividade comporta um drama do corpo-si no debate de normas entremeado pelas necessidades e capacidades humanas. Não é um processo em que o

homem assume passivamente seu papel de executor. A atividade do trabalho é, então, dinâmica e histórica.

O trabalho, na perspectiva ergológica, pensado enquanto atividade humana, lugar de confronto e tensão, espaço de renormalizações, dos usos de si, de devir histórico, sustenta suas análises a partir de categorias que doravante destacaremos. Focaremos nossa reflexão em torno de alguns aspectos que perpassam a atividade humana no trabalho. Esses aspectos ou categorias estão integrados no trabalho e na atividade de trabalho, mas não são necessariamente congruentes, ao contrário disso, assemelham-se mais a pares antitéticos que produzem os conflitos e as transformações do modo como o trabalhador executará suas funções.

Começamos com a compreensão entre trabalho e atividade humana de trabalho. Cunha (2013), de forma memorável, reflete, a partir de Schwartz, sobre o trabalho como humana atividade e nos traz uma série de esclarecimentos sobre esses termos. O primeiro deles é que, ao contrário do que tem feito a literatura usual, não pretendemos colocar trabalho e atividade em campos opostos, como se quiséssemos diferenciá-los. Tal ponderação nos leva a compreender que não há descontinuidade entre trabalho e atividade humana e que o trabalho precisa ser visto no conjunto da vida do ser humano, embora possua características bastante definidas. Dito dessa forma, o trabalho, assim como a atividade humana em geral, é espaço de confronto entre o corpo-si, as normas antecedentes e as variabilidades do meio. Nesse encontro, sempre singular, o ser humano renormaliza e produz história.

Para alguns ergólogos, a atividade é considerada interior ao sujeito que trabalha e, nesse sentido, de difícil observação. Para Trinquet (2010, p. 96), “a atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os [outros]. Embora essa seja uma ideia abstrata, é muito fecunda e eficaz.”

Ainda para Schwartz (2001), o trabalho é produto de uma prescrição antecedente e dos efeitos da transformação proposta pelo trabalhador. Depara-se invariavelmente com normas que devem ser cumpridas e as ações deste as reconfiguram. As renormalizações fazem parte, portanto, das ações cotidianas da atividade laboral; e como tal, ela se insere no campo da atividade humana. Por último, Nouroudine (2004) salienta que o trabalho transcende um simples gesto técnico e se apresenta como uso, como apropriação por parte do trabalhador na execução e aplicação da atividade.

Tais reflexões são importantes a fim de superarmos nossa visão fragmentada em termos da atividade humana. Embora o trabalho ocupe grande parte de nossas vidas e, em grande parcela, caracterize-se como um tempo de coerções impostas pela lógica social capitalista,

ainda assim, faz parte de nossas vidas e o concebemos como espaço, mesmo que limitado, de expressão de nossa subjetividade.

Outras categorias que a ergologia utiliza como base para suas análises sobre o trabalho derivam da ergonomia e, mais precisamente, da ergonomia da atividade. Refiro-me ao trabalho prescrito e ao trabalho real. Passemos, então, a colocá-las em perspectiva. Para Pierre Trinquet (2010, p. 98), o trabalho prescrito pode ser assim concebido:

Primeiro, há o objeto de trabalho particular, material ou intelectual, para realizar, sua natureza, suas condições de realização. Tudo isso remete a todos os tipos de conhecimentos pluridisciplinares, que são produzidos junto com esse trabalho a realizar e transcritos sob todas as formas: livros, cursos, software, máquinas, ferramentas, procedimentos, arquiteturas etc. E isto é tudo o que se encontra antes da sua realização e que permite elaborar o trabalho prescrito e que é, absolutamente, indispensável.

Para Santos (2000a), o trabalho prescrito tem como característica não ser definido pelo trabalhador e delinea as regras e as formas de execução do trabalho, concebido e codificado por uma instância superior. Já o trabalho real é aquilo que realmente foi executado pelo trabalhador. Entretanto, uma vez que não existe a possibilidade de descrevê-lo totalmente, o trabalho executado é diferente do prescrito, e este recebe o nome de trabalho real.

O trabalho prescrito, embora tenha passado por um trabalho prévio de especialistas, por um debate de normas até chegar ao modelo prescritivo final, caracteriza-se como um conjunto de normas técnicas bastante específicas e diretamente relacionadas com a atividade a ser realizada. No entanto, o trabalhador não utilizará como suporte para a realização de sua atividade somente essa tarefa previamente prescrita. Diante da densidade do patrimônio estocado nos seres humanos decorrentes de suas interações com o mundo, Schwartz (2000) amplia esse termo para “normas antecedentes”. Para esse filósofo,

nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, “carrega” com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho: os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isto cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos povos. Certamente, este encontro dos produtos da história nas situações de trabalho deve ser diferenciado segundo as formas múltiplas e inumeráveis do trabalho sobre o planeta industrial ou de serviços, agrícola ou urbano, formal ou informal... Mas toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros. (SCHWARTZ, 2003b, p. 23)

Vieira (2003, p. 55) sublinha ainda que “as normas antecedentes são um conjunto de dispositivos que compõem o ordenamento e antecedem a atividade do trabalho”, que pretendem direcionar cada ação a ser executada.

Cada situação de trabalho, então, apresenta, da parte daquele que o solicita, uma série de formalizações, prescrições, determinações hierárquicas, acordos entre os diversos níveis daquela organização e da sociedade na qual ela está inserida, elementos que se constituem em normas antecedentes. Frente a isso, cabe a cada trabalhador gerir essas normas a partir de suas próprias características e valores a fim de realizar o trabalho. (ZAMBRONI-DE-SOUZA, 2006, p. 96-97)

Canguilhem (2002) ressalta que existem normas sociais e normas vitais que se referem à sobrevivência dos homens e são produzidas assim que as normas anteriormente prescritas colidem com as vitais na atividade concreta do trabalho. Nesse momento, é possível identificar as divergências e/ou inadequações das normas antecedentes com as vitais, ou seja, é na dimensão do trabalho real que é possível produzir as renormalizações. A atividade concreta e real do trabalho, nesse sentido, não é pacífica; os trabalhadores não reproduzem a regra automaticamente, resistem, produzem novas normas e saberes que atendam melhor a suas necessidades.

Aqui abrimos espaço para discutir outra categoria bastante peculiar à ergologia. Trata-se dos *usos de si* ou, em expressão atualizada por Schwartz (2014), os *usos do corpo-si*. O trabalhador é constantemente confrontado com variabilidades na realização de suas atividades, sendo-lhe impossível escapar de microescolhas rotineiras. Torna-se gestor das variabilidades, produz microescolhas que o fazem optar entre trabalhar “por si” ou “pelos outros”, gerindo seu fazer e conferindo sentido ao corpo-si por um tipo de inteligência que passa pelo muscular, pelo neurofisiológico, mas que, em seguida, passa pela inconsciência do próprio corpo e pelo histórico (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2010a). Na tentativa de melhor elucidar o termo *corpo-si* ou as dramáticas dos usos do corpo-si, Schwartz (2014, p. 264) fala em três ancoragens que respaldam melhor o agir humano no trabalho:

- biológica: esse corpo dado no nascimento, com suas potencialidades e seus limites, traz uma busca de saúde ainda genérica e indeterminada;
- histórica: mediante o debate de normas (por si/por outros) que constituem a própria substância dessas dramáticas e só adquirem sentido num momento particular da história;
- singular: na experiência de vida de *cada* pessoa, cuja negociação de dramáticas próprias opera como agir de um corpo físico pessoal, um corpo desejante, em permanente tentativa de “composição” e de apropriação desse seu suporte de vida, a fim de responder aos encontros e provas. É no cerne desse corpo-si singular que se infiltra a relação variável de cada um com um “mundo de valores” que vai além dele, mais ou menos, a depender da pessoa.

Três ancoragens absolutamente indissociáveis. Trabalhar é então tentar estabelecer uma sinergia para essa tríplice ancoragem no tratamento dos debates de normas que se fazem incessantemente presentes em nossos encontros industriais.

O autor nos mostra, com essa tríplice ancoragem, que as ações e as reações do trabalhador quando exerce sua profissão podem extrapolar o racional, muitas vezes, manifestando-se por meio de um simples gesto, um olhar ou estratégias intangíveis, ou de difícil transcrição a partir da observação, que estão ligadas a outras dimensões que não são necessariamente sociais.

Os usos desse corpo-si na atividade de trabalho oscilarão entre duas possibilidades, não necessariamente excludentes entre si. Assim, o trabalhador faz o uso de seu corpo-si por outros e por si próprio. Schwartz (2014) descreve essas oscilações como “dramáticas dos usos do corpo-si”, o que pode ser também compreendido como o debate de normas ou o processo de renormalizações.

Por último, e não menos importante, refletiremos sobre mais duas categorias atinentes à ergologia. São elas: os saberes constituídos e os investidos na atividade. Já vimos que os primeiros se referem às normas antecedentes, ou seja, ao patrimônio em termos de conhecimento com que o trabalhador pode contar, e são extremamente importantes para a realização do trabalho. Para Trinquet (2010, p.100, grifos do autor), “[...] trata-se do que, em geral, chama-se, simplesmente, de saber, ou dito de outro modo: saber acadêmico. Em outros termos, tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nos softwares, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, nos programas de ensino, etc.”

Pelas observações e referências já expostas até aqui, pudemos constatar que esses saberes, embora importantes, são insuficientes para a realização do trabalho de maneira adequada ao trabalhador e ao cumprimento dos objetivos laborais. Isso acontece porque os saberes constituídos estão em desaderência com a atividade, ou seja, nem sempre o meio retrata as mesmas condições em que o conhecimento antecedente foi validado. Esse fato configura-se como um vazio de normas ou uma lacuna existente entre o saber constituído de que o trabalhador dispõe no momento da realização da tarefa e a maneira como o meio se apresenta para ele. Nessas condições, o trabalhador precisa renormalizar, produzir outros conhecimentos diferentes daqueles prescritos para a realização do trabalho. Esses novos conhecimentos são denominados de saberes investidos, cujo conceito, Pierre Trinquet (2010, p. 100) nos esclarece:

Para a ergologia, em toda a atividade e, portanto, em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância prescrito/real. Esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um. Esse saber investido – que é um verdadeiro saber – é complementar do saber constituído.

O mesmo autor reitera que, para compreender toda situação de trabalho, essas duas formas de saber são indispensáveis. Elas constituem os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética. O procedimento de associar os saberes acadêmicos com os da experiência daqueles que trabalham, certamente, consiste em uma atitude deontológica e ética, mas se trata, sobretudo, de uma postura científica (TRINQUET, 2010).

Embora as explicações desse autor sejam extremamente importantes e já consolidadas no meio acadêmico, gostaríamos de refletir sobre a maneira como o trabalhador atua nas situações de trabalho e, principalmente, como usa o aporte de conhecimento que se encontra disponível para tal finalidade. Schwartz (2013) discorre sobre esse processo indicando existir uma dupla antecipação sobre o trabalho. A primeira é composta por conhecimentos genéricos, em desaderência à atividade de trabalho. E a segunda configura-se pela antecipação com conhecimentos investidos e produzidos em decorrência das infidelidades do meio. O autor ressalta ser impossível viver somente com normas produzidas genericamente:

Na medida em que as normas que enquadram as atividades humanas e sociais são engendradas na história dos grupos e das sociedades (esta é, para nós, uma definição de normas) por meio de seus esforços para instituir sua vida coletiva, é uma mutilação da atividade humana pensar seus projetos, sua vida coletiva somente com uma norma intelectual inclinando para o lado da desaderência, o que seria somente legítimo integralmente para os objetos *sem atividade*. Pensar apenas em desaderência a vida social, o trabalho – e abrigar, assim, o prestígio de um saber especialista, é, de qualquer modo, *mecanizar* a vida humana, considerá-la como essencialmente analisável no polo de antecipação no qual o resto não seria mais que residual; é desconhecer seu afrontamento permanente aos desafios da aderência, os quais são sempre debates mais ou menos legítimos com as normas. (SCHWARTZ, 2009, p. 267).

O desafio que propomos nesta tese é pensar justamente a relação desses saberes de primeira e segunda antecipação na atividade de trabalho. Embora Schwartz trabalhe com um conceito bastante amplo relacionado aos saberes da primeira antecipação, preferindo utilizar a expressão *normas antecedentes*, em vez de saberes acadêmicos, ou as prescrições da ergonomia, termina, ao pensar a dupla antecipação ao trabalho, circunscrevendo seu conceito à dimensão especializada das normas, seu componente acadêmico, jurídico e técnico. Diante da amplitude do conceito de normas antecedentes, compreendemos que esses conhecimentos mais



especializados e cunhados em instâncias superiores, de maneira dialética, vão se fundindo com outros saberes adquiridos tacitamente nas experiências de vida dos sujeitos. Nesse sentido, o estoque de conhecimento que o ser humano usa em suas diversas situações de vida não parece estar precisamente delimitado. Não é possível demarcar exatamente quando o ser humano faz uso de um conhecimento puramente acadêmico ou de sua experiência de vida, porque até a apreensão desses conhecimentos passa por processos de renormalização internos que derivam conhecimentos amalgamados, misturados e reconfigurados em virtude também das experiências vividas pelo sujeito.

Assim, entendemos que os conhecimentos que permitem ao ser humano antecipar determinadas atividades, sejam elas ligadas ao trabalho *stricto sensu* ou outras atividades necessárias à vida humana, não podem ser linearmente divididos. Fazem parte desse bojo normas sociais incorporadas e ressingularizadas pelos sujeitos, mas que se encontram em diferentes níveis de aderência. Os níveis de aderência a que nos referimos poderiam ser três.

O Nível 1 seria o dos conhecimentos codificados, externos ao sujeito, que foram produzidos por especialistas, disponíveis em livros, *softwares*, plataformas digitais etc. Esses conhecimentos, em tese, podem ser apropriados pelo sujeito e encontram-se preservados em sua forma original, podem ser considerados mais genéricos e mais desaderentes quando comparados àqueles que serão incorporados e ressingularizados pelos sujeitos. No âmbito da Educação Física, esses conhecimentos de nível 1, podem ser identificados nos registros literários produzidos, em sua maioria, pelos pesquisadores desse campo. É importante mencionar que embora esses conhecimentos sejam difundidos publicamente e trabalhados nos cursos de formação, nem sempre são utilizados como suporte para o trabalho docente do professor. Isso pode se dar pela dificuldade de conversão da linguagem utilizada nessas produções para o contexto real de trabalho dos(as) professores(as). Já falamos anteriormente sobre as dificuldades e o desprestígio da Educação Física em relação à outras disciplinas, sobretudo pela ausência, em muitos contextos escolares do livro didático destinado à essa área de ensino.

No nível 2, os conhecimentos seriam aqueles que são fruto da incorporação dos saberes técnicos ou acadêmicos, dos conhecimentos codificados. São amalgamados junto com a experiência de vida dos sujeitos. Em relação a esse nível de antecipação, poderíamos citar como exemplo, a maneira como o(a) professor(a) produz seu planejamento e seu ensino, quase sempre a partir de uma reinterpretação dos conhecimentos do nível 1, tendo como base seu conhecimento tácito. Ao observamos as situações de trabalho, percebemos muitas situações em

relação ao ensino e à avaliação, nas quais o professor faz uma espécie de mesclagem entre esses dois conhecimentos.

No nível 3, estão inclusos os conhecimentos produzidos na atividade de trabalho pela experiência de aplicação das normas técnicas, acadêmicas. É precisamente nesse nível que se encontra o debate das normas ou as situações reais de trabalho, ocasião em que o(a) professor(a) precisa, no aqui e agora do trabalho, fazer microescolhas gestonárias e, conseqüentemente, produzir novos saberes e normas. Em nossa pesquisa, identificamos muitos exemplos relacionados a esse nível de antecipação, demarcando com absoluta propriedade a escola como espaço de produção de saberes.

Os saberes atribuídos aos níveis 2 e 3 podem ser considerados tácitos por se tratar de um conhecimento pessoal. Entendemos que a inclusão do nível 2 como saber tácito, ao contrário de posições que o referendam como um saber prático e, por isso, supostamente de menor importância, recoloca-o num nível intermediário entre a teoria e a prática. Poderíamos atribuir a capacidade do pesquisador em fazer inferências sobre os saberes codificados em busca da produção de novos conhecimentos como o saber tácito na pesquisa e como atividade essencial para renormalizar os conhecimentos e tornar fecunda essa atividade.

Por último, devemos levantar outro questionamento sobre o que de fato significam os saberes investidos. Trinquet (2010) se refere ao saber investido como um saber pessoal, fruto da experiência e complementar ao saber constituído. Em nossa compreensão, o conhecimento pessoal e complementar ao saber constituído é o saber tácito e não o saber investido. O saber investido é o produto das renormalizações. O saber tácito conforme estamos descrevendo são os saberes ressingularizados ou readequados a partir das experiências de vida do sujeito. É preciso ter claro que até mesmo a experiência se encontra num nível de desaderência ao trabalho em virtude de sua permanente natureza dialética. Sendo assim, nenhum conhecimento, até mesmo a experiência que reside mais próxima do trabalho, pode torná-lo previsível.

A experiência seria então uma sabedoria que nos dispensaria a aventura, um saber que faria a economia da prova, diz Canguilhem [1956]. Ora, disse ele, essa ideia de uma “experiência antes da experiência é um logro”. Implacável crítica da noção de “lições da experiência”: esta dissipação dos obstáculos pela “antecipação do porvir” suporia que existissem “situações comparáveis”, “similitudes” nas situações de vida, e acrescentemos, de trabalho. Ora, a cada experiência, essas similitudes “se desvanecem”, o meio é sempre “infel”, já dissera ele em sua tese de Medicina, *O normal e o patológico*. E essas similitudes restariam mesmo estáveis. Nós que a reencontramos a transformamos porque não somos mais os mesmos para confrontá-las. Donde esta dura constatação: “sozinho fala aquele que não mais faz”, sua “experiência-lição” é “vazia de eficácia”. E ao fim das contas, “a experiência autêntica é intransmissível [...], ninguém pode fazer a economia de ir ver isso que os outros viram, se ele quer aproveitar disso que eles viram”. (CANGUILHEM *apud* SCHWARTZ, 2013, p. 18, grifos do autor).

Portanto, a ideia de um saber investido só pode ser fértil e próspera quando este é produzido no aqui e agora do trabalho. O trabalho, enquanto matéria estrangeira, espaço de renormalizações, será sempre dialético e variável. Relacionar a experiência, os saberes tácitos, esse saber pessoal aos saberes investidos, só pode ser coerente se pensarmos que os conhecimentos da experiência foram fruto das dramáticas no trabalho. Explicando de outro modo, os saberes investidos na atividade laboral só podem sê-lo durante essa ação, porque estão circunscritos a um meio singular de trabalho. É a singularidade desse meio, suas infidelidades, que fazem o sujeito retrabalhar seus saberes, sejam eles derivados do âmbito técnico-acadêmico ou da experiência.

Por outro lado, devemos observar que um saber investido, ou saber aderente à atividade, comporá posteriormente o repertório de conhecimento de uma ou mais pessoas que participam desse processo, convertendo-se em saberes tácitos, porque estes são produzidos na experiência do trabalho, ou podendo generalizar-se em conceito ou norma genérica a partir de tratamento científico. De uma forma ou de outra, constituir-se-á em norma antecedente ou saber antecedente quando utilizado em outra experiência profissional. É exatamente isso que nos permite corroborar a tese de Schwartz (2003) de que toda atividade de trabalho será sempre inédita e oportunizará sempre a convocação e a reconvocação de saberes.

Para concluir esta discussão, compreendemos que o saber investido são saberes em transformação que, quando se convertem em produto na e pela atividade de trabalho, passam a ser concebidos como saberes da experiência. Um saber só pode ser chamado de investido quando em transformação na atividade de trabalho. Essa talvez seja a essência da atividade industriosa tão destacada por Schwartz no conjunto de sua obra.

Finalizando esta seção, concluímos que o trabalho na sociedade capitalista, embora visto como alienado na acepção marxista, ainda se constitui como espaço para a expressão da subjetividade do sujeito por meio de renormalizações constantes. O jogador, portanto, mesmo num sistema de retransmissão, em que a tática previamente definida prioriza apenas a destruição das jogadas adversárias, em condições reais de jogo, toma decisões, faz nova jogadas e produz história. Na próxima seção, pretendemos fazer aproximações entre a ontologia do ser social e as noções ergológicas aqui tratadas.

### 3.4. Olho na bola e no jogo: as dimensões macro e micro do trabalho a partir da ontologia do ser social e a ergologia

O objetivo desta seção é estabelecer paralelos entre a ontologia do ser social e a abordagem ergológica. Tentamos compreender o alcance dessas perspectivas de análise em relação ao trabalho.

É possível identificar na obra de Marx essa dimensão ontológica que ora procuramos analisar. Retomemos uma citação já utilizada neste trabalho com o propósito de analisar a conversão do trabalho em sua forma original para o trabalho alienado nos moldes capitalistas:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2004, p. 211)

Engels e Marx (2007), ao comparar os seres humanos aos animais, observam que o ser social se diferencia dos animais por sua capacidade de transformar a própria natureza, de tal modo que ao fazê-lo, modifica a si mesmo. O primeiro ato humano e social, segundo os apontamentos marxistas, é a criação das condições materiais para sua sobrevivência.

A partir dessas observações, é possível perceber uma ideia do trabalho enquanto possibilidade histórica e ontológica, que reconhece na atividade humana uma força transformadora que muda o mundo, produz cultura e produz os próprios seres humanos. Mas até que ponto essa abordagem nos ajuda a compreender os mais variados aspectos e ocorrências das situações do trabalho? O que a ontologia pode dizer dessa categoria? E em que a ergologia pode complementar a perspectiva ontológica dela?

Em termos ontológicos, Marx aponta para o trabalho como meio de liberdade e emancipação dos sujeitos. Entretanto, em alguma medida, parece apresentar ambiguidades em virtude de sua indiferença em relação ao componente singular desse conceito.

Existe um caráter ambíguo na articulação das determinações reais, mas abstratas do processo histórico. Essa ambiguidade se mede com a definição do processo de trabalho (Arbeits Prozess) que articula a atividade pessoal do homem, o meio e o objeto do trabalho. Essa definição do trabalho, o que ela nos ensina? Tudo e ao mesmo tempo, nada. Pois ela não é de nenhuma ajuda para abordar as condições e as contradições concretas que “fazem história” numa configuração real de trabalho: este processo de trabalho “é a condição geral das trocas materiais entre o homem e a natureza [...], independente por isso mesmo de todas suas formas sociais, ou melhor,

igualmente comum à todas”. Por este fato, esse trabalho, é verdadeiramente um conceito do marxismo? O trabalho somente toma figura na história no interior de um processo de produção particular, como por exemplo o processo de valorização capitalista onde ele está “alistado” para produzir mais-valia. (SCHWARTZ, 2003a, p. 16)

Essa análise indica que há, como forma de compreender a singularidade dos processos históricos movidos pelo ato de trabalho, uma necessidade de nos aproximarmos desses processos na tentativa de captarmos seus diferentes modos de organização, que são fruto do permanente e contínuo governo do trabalho. Talvez a ideia de trabalho alienado em Marx contribua para o tratamento abstrato dessa prática social e humana quando prioriza as relações entre capital e trabalho. Esse tratamento abstrato, conforme já observamos anteriormente, configura-se a partir de uma antecipação do trabalho enquanto apenas uma relação de exploração que precisa ser subvertida.

No entanto, sabemos que existem mais coisas a serem ditas em relação aos diversos modos de organização coletiva e individual no trabalho. Existem coisas a se dizer em relação à atividade de trabalho desenvolvida por trabalhadores que reagem a suas variabilidades de modo diferente, que possuem experiências distintas a serem associadas e confrontadas às normas laborais. Há, dessa forma, diferentes dados sobre o trabalho que só podem ser captados a partir de processos investigativos muito detalhados e muito próximos de onde se trabalha. O trabalho produz história e produz o sujeito, mas o faz em condições singulares. Ademais, devemos nos perguntar se, após superarmos a relação de exploração entre capital e trabalho, não teremos mais nada a dizer sobre este último.

Se é de fato pelo trabalho, enquanto atividade humana, que podemos intervir de maneira emancipada sobre o mundo e seus destinos, devemos compreender que os seres humanos o fazem a partir de determinadas condições, em espaços específicos e a partir de suas necessidades e valores. A ontologia do ser social nos ajuda a compreender o trabalho enquanto possibilidade histórica de devir no mundo, mas a ergologia nos ajuda a compreender como esse movimento acontece no microcosmo do trabalho, nas mais diversas atividades de trabalho — sejam elas assalariadas, oriundas da informalidade, domésticas ou de outra natureza — que permitam o ser humano, de modo ontológico, constituir novos conhecimentos e, também, constituir-se enquanto ser humano que não só herda conhecimento, mas também prospecta, renormaliza e ressingulariza os saberes em acordo com as infidelidades do meio.

Desse modo, as relações micro e macro, objeto desta seção, tratadas no materialismo histórico e na ergologia, em vez de serem antagônicas, para nós, parecem ser complementares. Embora o Marxismo seja enfático em relação à dimensão concreta da vida e assevere que as

transformações só serão possíveis nesta, o estruturalismo que dá base a seu raciocínio termina por situar as determinações sociais, do trabalho e da vida, a partir do modelo social vigente. Essa ideia, concreta, pois vivemos numa sociedade capitalista, pode anular outras determinações que não sejam oriundas apenas da relação entre exploradores e explorados. A ergologia tem nos mostrado que as microgestões que os seres humanos fazem em sua atividade humana, não são apenas decorrentes das relações entre capital e trabalho, embora grande parte dos problemas sociais sejam provenientes das condições sociais em que vivemos. Portanto, embora essa análise macrossocial seja importante e necessária, talvez deixe escapar outras determinações que interfiram nas escolhas dos seres humanos diante das situações de trabalho ou de sua própria vida.

Por outro lado, entendemos que, de certa maneira, a ergologia, ao priorizar a atividade de trabalho, muitas vezes, apresenta uma tendência às pesquisas de campo que se circunscreverem ao microcosmo do trabalho, fazendo poucas mediações com determinações macrossociais. Embora a atividade industriosa tenha sempre um componente político em virtude da produção e renormalização dos saberes, sabemos que as condições concretas do trabalho decorrem do modo como se faz política em termos macrossociais. Nesse sentido, o ato do trabalho não pode ser apenas uma mera resolução de um problema ou de uma renormalização. O materialismo histórico nos mostra que grande parte dos problemas que os trabalhadores enfrentam no trabalho ou no desemprego são consequência do modo de produção social capitalista que precisa ser superado do micro ao macro.

Portanto, materialismo histórico-dialético, ontologia e ergologia devem se complementar. Trataremos de algumas categorias que permitem essa aproximação. O primeiro aspecto convergente entre a ontologia e a ergologia é a concepção filosófica da categoria *trabalho*, colocando-o como central para a produção de uma sociabilidade que gere equilíbrio e harmonia entre a vida humana e o mundo. É pelo trabalho que produzimos o mundo e sua história. Entretanto, o processo por meio do qual produzimos o mundo não é homogêneo nem pacífico, ao contrário disso, é conflituoso e, às vezes, caótico. Tanto a ontologia como a ergologia apontam para a indeterminação e os riscos que corremos no trabalho seja ele em condições de liberdade ou alienação. Isso significa dizer que, diante de uma situação de vida, sempre temos algo previsto em nossas cabeças, um plano que, posto à prova, sempre precisa de correções e ajustes para lograr êxito. Por conseguinte, estamos permanentemente a produzir novos conhecimentos que servirão de base para outras ações e que, de novo, necessitarão de mais ajustes em virtude de o ato de trabalho ser sempre inédito.

Além da centralidade do trabalho enquanto edificador do homem e de humanidades, existe outro ponto em comum entre a ontologia e a ergologia. Tanto a ontologia do ser social quanto a ergologia consideram o trabalho como uma atividade humana. Não é possível, dessa maneira, dissociá-lo do restante da vida. Na verdade, a ideia do trabalho como uma dimensão dicotomizada da vida ganha força na sociedade moderna a partir da divisão social do trabalho e do enclausuramento do trabalhador em espaços e tempos dissociados das outras atividades humanas, a ponto de considerá-lo como algo à parte.

Outra ideia que precisamos desenvolver nesta seção refere-se às categorias marxianas *totalidade e particularidade*. Tomando o pensamento marxiano a respeito de totalidade e do que se pretendia alcançar com essa ideia, podemos concluir que Marx se referia ao todo social, sobretudo à superestrutura composta pela sociabilidade burguesa. A revolução burguesa, sem dúvida alguma, representa grandes avanços em relação ao contexto feudal. Rompe-se com uma dominação baseada nas relações de poder entre as castas sociais para uma ideia abstrata de liberdade, igualdade e fraternidade, que, mais tarde, teria como base a exploração da força de trabalho do proletário pelos proprietários dos meios de produção. A dominação e a exploração ainda persistem na atualidade, porém, com outras configurações.

A totalidade, portanto, é composta pelo desenvolvimento das sociabilidades que não são fruto apenas do determinismo da superestrutura. Existe também um movimento operado na dimensão micro da atividade humana que resiste, que não assiste passivamente ao que é determinado. O ser humano age no sentido contrário ao determinismo histórico protagonizado e orquestrado pelas forças dominantes, relativizando-a e negando-a em favor de suas necessidades vitais. Esse movimento provoca novas formas de sociabilidade ponderando e equilibrando o metabolismo social dentro da totalidade burguesa. Assim, totalidade e particularidade estão em constante contradição como pares antitéticos, produzindo, dialeticamente, as dimensões do geral e do particular. Portanto, não é possível conceber uma totalidade unilateral e determinista nem um particular completamente livre de coações oriundas do modelo de produção social hegemônico.

Para finalizar, exploraremos outras categorias presentes na ontologia e na ergologia a fim de identificarmos aproximações entre elas. O primeiro aspecto que podemos analisar é a ideia de *normas antecedentes* ou *patrimônio* presente na ergologia, conforme já mencionado na seção anterior. A ergologia, baseada na filosofia das normas de Canguilhem (2002), assevera que o ser humano tem a sua disposição um patrimônio cultural produzido pelos homens. Esse patrimônio se refere às normas, aos conhecimentos codificados e aos demais saberes e valores disponíveis aos seres humanos para a realização de suas atividades de sobrevivência, lazer,

entre outras. A ontologia nos diz a mesma coisa quando se refere à condição fundante do trabalho para a produção e a socialização do conhecimento, ampliando os patamares de sociabilidade dos homens. Portanto, há aqui uma convergência entre a ontologia do ser social e a ergologia.

Outro aspecto compartilhado por essas duas perspectivas de estudo da atividade humana é o protagonismo dos homens. Embora a ideia marxiana sobre a liberdade no trabalho e o protagonismo dos homens se resuma ao trabalho natural, sobretudo, fora do espectro capitalista, a ergologia completa essa lacuna, mostrando que, mesmo em condições de trabalho taylorizado, o ser humano renormaliza, ou seja, modifica as normas e realiza o trabalho sempre de um modo singular e adaptado. Segundo a ergologia, o trabalhador vive sempre uma “dramática dos usos do corpo-si”, ora agindo por si só, ora agindo por outrem.

Por consequência, o conhecimento produzido pelos homens e a estes socializado como forma de elevar sua sociabilidade poderá ser objeto de checagem quando o ser humano precisar utilizá-lo. Isso acontece em virtude das variabilidades do meio, aspecto bastante ressaltado pela ergologia. Em suma, os conhecimentos generalizáveis constituem-se como um conhecimento útil à humanidade, porém não imediatamente aplicável nas diversas situações da vida humana.

O conflito entre a generalidade e a particularidade talvez resida na distância entre o prescrito e o real. Na ontologia, o conhecimento produzido pelo homem contribui para o desenvolvimento de um patrimônio que pode ser utilizado pelo gênero humano ao longo de sua vida. Devemos reconhecer que a particularidade na ontologia, mesmo de forma abstrata, é devidamente explicada por meio do agir humano sobre a natureza. A objetivação nada mais é que a exteriorização do pensado, mas com base no vivido ou nas experiências da vida do sujeito. O ser é social e, portanto, não pode inventar prévias ideações do nada.

A particularidade na ontologia derivará os conhecimentos que contribuirão para o conhecimento ou patrimônio cultural dos homens. Ao produzirem novas ações no mundo, serão tomados como ponto de partida os conhecimentos já produzidos pela humanidade. As adequações e as correções do agir humano no real representam a evolução desse conhecimento. Na ergologia, esse processo é explicado por meio das renormalizações e ressingularizações produzidas pelos trabalhadores em sua atividade humana como forma de preencher as lacunas existentes entre o prescrito e o real.

Todavia, essas decisões tomadas pelos seres humanos em sua atividade humana de trabalho são pautadas em valores morais, éticos e referentes à sobrevivência humana. Ao contrário das máquinas, programadas para executar um serviço de maneira idêntica à que foi



programada, o ser humano possui sentimentos que o fazem excitar ou arriscar condutas diferentes das planejadas.

Por último, a ontologia nos mostra a condição fundante do trabalho, segundo Lukács (2012), a protoforma da atividade humana com o significado de liberdade de expressão de sua subjetividade em prol do desenvolvimento de uma individualidade para si. Isso significa dizer que a finalidade do trabalho é desenvolver o gênero humano, e não apenas desenvolver-se ou constituir a individualidade em si.

Ao dar destaque à atividade humana no trabalho, a ergologia busca refletir sobre essa categoria entendendo-a como espaço e tempo para o desenvolvimento das individualidades para si do gênero humano, na medida em que resiste à verticalização das normas. Com isso, cria formas de fazer colocando o ser humano na condição de sujeito ao mesmo tempo que dá relevo a sua subjetividade.

As relações traçadas até aqui entre a ontologia e a ergologia, considerando o conhecimento tácito como categoria fundamental deste estudo, exigem de nossa parte um aprofundamento sobre esta. Também é preciso indicarmos como são suas relações com o conhecimento explícito na dinâmica do trabalho. A isso, dedicar-nos-emos na próxima seção.

### **3.5. Tática e Improviso: Saberes Tácitos e Explícitos na Atividade de Trabalho**

A quinta seção deste capítulo tem como título “Tática e improviso: saberes tácitos e explícitos na atividade de trabalho”. Seu objetivo é discutir como os conhecimentos tácitos e explícitos se inter-relacionam na atividade de trabalho dos seres humanos. No jogo de futebol, é comum ouvirmos análises a respeito da postura tática das equipes, apontando, em algumas situações, o rompimento, por parte dos jogadores, de uma formação tática pré-definida em nome da improvisação, ou seja, da livre iniciativa em campo.

Não é nossa pretensão reforçar um dualismo entre conhecimento tácito e explícito. Sabemos que eles coexistem e interagem entre si na atividade humana, derivando, inclusive, outros conhecimentos necessários à prática.

Por outras palavras, o conhecimento encontra-se disperso na atividade laboriosa sob as formas tácita e explícita, cuja natureza é complementar, uma vez que ambas são igualmente necessárias à criação de saberes (num processo contínuo de interação dinâmica entre os dois tipos de conhecimento). Dessa forma, na prática, conhecimento tácito e explícito não são categorias opostas, mas antes um espectro mais facilmente inteligível em seus extremos.

Refletiremos, pois, sobre a importância de integrarmos os dois saberes constituindo e fortalecendo a práxis humana (CARDOSO; CARDOSO, 2007).

Portanto, procuramos, neste estudo, romper com a ideia de que, ao pensarmos a dimensão tácita do conhecimento, valorizáramos apenas a experiência ou, o que é pior, apenas o conhecimento prático, sensível do sujeito. Outro aspecto do qual tencionamos nos distanciar nesta análise é a dicotomia entre teoria e prática. Ao contrário disso, queremos mostrar que a práxis transformadora só será assertiva se levarmos em consideração as dimensões tácitas e explícitas do conhecimento. Não podemos negar os saberes socialmente construídos que representam os estágios de evolução das forças produtivas do mundo nem o conhecimento pessoal representado pela experiência e pela percepção individual sobre as coisas do mundo. O que precisamos é valorizar essas duas maneiras de forjar conhecimento e compreender como elas interagem e contribuem para o desenvolvimento da atividade humana.

Começamos verificando alguns aspectos sobre o conhecimento explícito. Depois, passaremos a identificar seus nexos com os conhecimentos tácitos.

### 3.5.1. Conhecimento explícito

O conceito, as características e o modo de apreensão do conhecimento explícito estão diretamente relacionados a seus mecanismos de produção e de socialização. Algumas pistas sobre o conceito e características desse tipo de conhecimento podem ser assim verificadas:

Etimologicamente, explícito vem de *explicitus* (formal, explicado, declarado), sendo particípio passado de *explicare* (desenrolar, expor, narrar, esclarecer). A origem desses vocábulos decorre do fato de as dobras em um tecido serem chamadas de *plicas*. Com a adição do prefixo *ex*, que traz, entre outras, a ideia de abrir, tirar, o vocábulo *explicar* passou a se referir ao ato de desdobrar, desembaraçar, e, no plano do discurso, esclarecer, ensinar. Explícito é o que se apresenta claramente, sem dúvida, sem ambiguidade, que se encontra perfeitamente declarado sem nenhuma restrição à expressão. Gramaticalmente, refere-se ao dito ou explicado detalhada e precisamente, admitindo processo de formalização. Juridicamente, trata-se de uma afirmação ou prova formal sobre a qual não resta dúvida. (SILVA, 2016, p. 57-58)

Embora seu sentido etimológico nos leve a um entendimento de que sejam fidedignos, precisos, sem ambiguidades, no curso deste estudo, temos mostrado o quanto esses saberes ainda se encontram inacabados e sujeitos a ressignificações e renormalizações no ambiente real de trabalho ou da atividade humana como um todo.

Para Fleury (2002), o conhecimento explícito, tendo em vista sua natureza objetiva, é facilmente compartilhado entre os indivíduos, tornando mais simples a disseminação do

conhecimento na organização. Embora seja um ponto forte, esse aspecto acaba se tornando uma ameaça, pois, pela facilidade de ser expresso, o conhecimento explícito corre o risco de ser comercializado e/ou revendido à concorrente. De acordo com Lara (2004, p. 31), esse saber “é adquirido principalmente pela educação formal e envolve conhecimento dos fatos.” Assim sendo, podemos conceituá-lo como o conhecimento que é tipicamente articulado na linguagem formal, por exemplo: documentos, manuais, afirmações, especificações, multimídia. Acrescentemos a isso outros aspectos em relação a esse tipo de saber. Por integrar um conhecimento universal, genérico, mais abrangente, disponibilizado por meio de diversos instrumentos, requer uma linguagem padronizada e um rigor verificado e legitimado por comunidades de especialistas em diversas áreas de conhecimento, sejam elas científicas, artísticas, literárias etc.

É importante contextualizarmos e refletirmos sobre a observação desses autores, originalmente do campo da Administração. Existe aqui uma ideia do conhecimento enquanto mercadoria que precisa ser protegida ou constituída enquanto propriedade privada. Neste caso, precisamos analisar o reverso da medalha ou até que ponto essa afirmação, quanto ao valor de troca do conhecimento, pode ser benéfica para o desenvolvimento humano e social.

A ideia de um conhecimento que, por sua facilidade de expressão, necessita ser protegido ou patenteado nos leva a questionar o próprio conceito e significado do saber explícito. De outro modo, perguntamos: até que ponto um saber, dito explícito, encontra-se explícito mesmo? Seria mesmo esse o termo a ser empregado para designar os saberes constituídos em espaços e por profissionais especializados? Se os saberes explícitos podem ser patenteados e, com isso, convertem-se em mercadorias, de que forma poderiam ser facilmente acessados? Essas questões nos remetem a pensar a abrangência do conhecimento explícito, talvez pudéssemos nos referir a este como um saber formalizado ou codificado, registrado em instrumentos que podem, de maneira limitada, ser acessados pelas pessoas.

Sobre o processo de produção dessa modalidade de conhecimento, é possível analisar que, em alguma medida, ele estabelece relações com o saber tácito. Na visão de Bennett (2001), a perspectiva convencional da gestão do conhecimento associa-se com o desenvolvimento e a implementação de técnicas e procedimentos para converter componentes tácitos e elementos originados de atividades realizadas por grupos em fatores explícitos. A partir dessa premissa, é possível compreender que os conhecimentos tácitos, implícitos aos sujeitos e frutos da produção de saberes no contexto real do trabalho, podem vir a se converter em conhecimento explícito ou codificado. Esse ponto é importante e revela o quanto os conhecimentos explícitos e codificados encontram-se saturados dos saberes tácitos ou da experiência, desmistificando,

assim, a primazia dos primeiros sobre os segundos. O contrário também é verdadeiro, pois os conhecimentos tácitos são sempre uma fusão, um amálgama dos saberes adquiridos pelo sujeito ao longo de suas interações de vida.

Outro aspecto da relação entre o conhecimento codificado e o conhecimento tácito se dá na produção dos saberes no âmbito científico. A atividade científica é sempre movida, investida, pelo pesquisador no processo real de pesquisa, que se dá exatamente nas relações entre os saberes já produzidos, a experiência do pesquisador e o campo de pesquisa. É nesse investimento, nessas relações entre o saber estocado pelo pesquisador — codificado e tácito — e sua experiência concreta no campo de pesquisa, tendo em vista a configuração e as invariabilidades desse ambiente que é possível renormalizar e produzir novos saberes. É importante deixar claro que essa atividade não acontece só na cabeça do pesquisador, trata-se de uma atividade humana. A diferença entre a atividade do pesquisador e a atividade do trabalhador que atua nos diversos contextos do labor e de vida é que seu método dispõe de um rigor científico e, em geral, aquilo que produz a partir da atividade científica resultará em um conhecimento codificado ou explícito.

A que conclusões chegamos a respeito do conhecimento explícito? Trata-se de um saber que, embora seja considerado explícito, não se encontra disponível, de igual forma, para as pessoas, considerando seu nível socioeconômico. Essa forma de conhecimento, apesar de ser definida como precisa, carece sempre de adequações diante das variabilidades do meio. Por último, esse conhecimento não se configura como uma forma pura e legítima, pois deriva de sua relação com as formas tácitas e o contexto real da atividade do sujeito que produz conhecimento.

### 3.5.2. Conhecimento tácito: delineando o conceito, a estrutura e a função

A princípio, devemos refutar a ideia de que o conhecimento tácito se configura apenas como um conhecimento prático que revela tão somente habilidades aplicáveis a uma situação objetiva de trabalho como um jeito de fazer algo de forma mais eficiente usando sua experiência. Ao contrário disso, o conhecimento tácito é aquele que é pessoal e específico ao contexto (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Reúne elementos cognitivos e técnicos. A dimensão cognitiva reflete a imagem da realidade de um indivíduo (o que é) e a visão do futuro (o que deveria ser) enquanto o elemento técnico abrange ofícios e habilidades que se aplicam a contextos específicos (NONAKA, 1994).

Para Gropp e Tavares (2009), o conhecimento tácito é apreendido por meio de processos internos individuais, como a experiência, a internalização ou os talentos individuais. O contato direto com experiências inéditas permite que estas sejam assimiladas a partir dos conceitos de natureza tácita já internalizados pelo indivíduo, constituindo tal situação como essencial para a aquisição do conhecimento.

É importante lembrar que esse conhecimento não pode ser gerenciado ou ensinado da mesma maneira que o conhecimento explícito (GILL, 2000). Segundo Nan (2008), o conhecimento tácito pode ser expresso ou inexprimível. O conhecimento expresso encontra-se inserido num conjunto de regras e procedimentos que permite a outras pessoas exercerem a *expertise* da mesma maneira. Já o inexprimível não se reduz a uma regra ou a um conjunto de regras. Somente o indivíduo que o possui pode exercê-lo de forma consistente (NAN, 2008). Com isso, podemos identificar um conhecimento prático como um tácito, pois, conforme Wright (2008), é conhecida a dificuldade de explicar para outras pessoas a forma como são adquiridos os conhecimentos bem como a maneira correta de utilizarmos determinado conhecimento.

Polanyi<sup>42</sup> (1966), com a obra *The Tacit Dimension*, estabelece o princípio fundamental do conhecimento tácito, afirmando que sabemos mais do que podemos dizer. (POLANYI, 1966). Passa, com isso, a ideia de que não conseguimos formalizar ou expressar, por meio de

---

<sup>42</sup> “Michael Polanyi nasceu na Hungria, em 1891. Era apaixonado pela Química, mas temendo não ser aceito na Universidade pelo fato de ser judeu, acabou por formar-se em Medicina, tendo servido como médico no exército austro-húngaro durante a I Guerra Mundial. Enquanto isso, estudava Físico-Química. Em 1916, internado em um hospital, terminou um trabalho nessa disciplina, que apresentou como tese de doutorado na Universidade de Budapeste, tendo sido aprovado. Em 1920, mudou-se para Berlim, onde trabalhou no Instituto de Física e Química Elétrica. Foram anos de pesquisa e descoberta, anos nos quais se associou a nomes como Schrödinger, Planck e Einstein. Em 1933, contudo, renunciou a seu cargo, em protesto pela demissão de professores judeus (Hitler estava assumindo o poder). Aceitou a cátedra de Físico-Química na Universidade de Manchester, mudando-se para a Inglaterra com esposa e dois filhos. Polanyi trabalhou nesse ramo por treze anos, tendo estabelecido uma sólida reputação, tornando-se um cientista plenamente reconhecido. Seu último trabalho científico data de 1949, mas desde 1935 vinha publicando sobre temas como Economia e Filosofia. Em 1946 publica uma série de palestras denominada *Science, Faith and Liberty* (Ciência, Fé e Liberdade), após o que a Universidade de Manchester criou para ele uma nova cátedra, sem a obrigatoriedade de dar aulas. As conferências proferidas nas Gifford Lectures (1951-2) tornaram-se sua obra magna, *Personal Knowledge* (Conhecimento Pessoal), publicada em 1958. Polanyi propõe-se a construir uma nova epistemologia por entender que o ideal de objetividade absoluta herdada da Revolução Científica do século XVIII contribuía, juntamente com o que chamava de legado messiânico do Cristianismo, para fornecer um terreno fértil ao florescimento de totalitarismos. Intrigava-o sobremaneira o fato de que os intelectuais, seduzidos pelo Marxismo, pareciam não perceber que a centralização da economia traria consigo a centralização da própria cultura. Admitindo sua impotência quanto ao legado do Cristianismo, Polanyi volta-se contra os ideais da Revolução Científica, procurando fundar uma epistemologia que não estivesse por eles ‘contaminada’. Tais ideais, segundo Prosch (1986), consistiam de: (I) rejeição de toda autoridade; (II) existência de estados objetivos (‘algo independente de nossa mente, que cabe a nós conhecer’); (III) o observador mantém uma postura distanciada, não participativa; (IV) o árbitro final de uma teoria é um experimento crucial (algo, portanto, distante do observador).” (SAIANI, 2003, p. 1)

palavras, tudo o que sabemos. Polanyi ainda assevera que o conhecimento tácito também pode representar hábitos e culturas que não reconhecemos em nós próprios.

Para esse estudioso, o conhecimento é sempre pessoal, não podendo, portanto, ser reduzido às representações, mesmo codificadas em livros ou em teorias. Polanyi (1966) utiliza a metáfora do *iceberg* para representar sua teoria sobre o conhecimento tácito ou pessoal. Para ele, a parte emersa do *iceberg* seria o que é passível de explicitação e o montante submerso corresponderia à dimensão tácita do conhecimento, que sustenta o que é explícito.

Os estudos de Polanyi acerca do conhecimento partem deste pressuposto: o todo é maior do que a mera soma das partes. Encaram a Teoria da Forma enquanto moldagem ativa, concretizada no processo de procura de conhecimento. Essa moldagem ou integração de características é considerada o poder tácito por meio do qual todo o conhecimento pode ser descoberto e, posteriormente, considerado verdadeiro (CARDOSO; CARDOSO, 2007).

Em outras palavras, o conhecimento é algo continuamente construído e possui nuances muitas vezes não expressas pela linguagem oral ou escrita. Nesse sentido, Polanyi (*apud* PROSCH, 1986, p. 90) questiona o ideal de objetividade científica que acarreta a necessidade de só aceitar o que pode ser provado:

[...] a ciência é o resultado de uma integração semelhante à da percepção comum. Ela estabelece coerências até então desconhecidas na natureza. Nosso reconhecimento dessas coerências é largamente baseado, assim como a percepção, em indícios dos quais não estamos focalmente conscientes sendo, na verdade, raramente identificáveis. As concepções correntes da ciência sobre a natureza das coisas sempre afetam nosso reconhecimento da coerência na natureza. Da visualização de um problema à decisão última sobre que dúvidas rejeitar, sempre temos em mente fatores de plausibilidade. É isso o que significa dizer que, estritamente falando, qualquer ciência natural é uma expressão de julgamento pessoal.

Assim, certos aspectos do conhecimento científico podem ser reduzidos a “integrações focais de indícios subsidiários habitados”, semelhantes às que ocorrem na percepção e em *performances* que requerem destreza, como nadar ou andar de bicicleta. Para Polanyi, o cientista adquire um tipo muito sofisticado de percepção que utiliza — habita — muitos indícios subsidiários. Baseia-se na visão geral em voga acerca da natureza das coisas, aceita implícita ou explicitamente pela comunidade de pesquisadores à qual pertence o particular cientista, bem como em suas teorias específicas, instrumentos especiais e habilidades tácitas (PROSCH, 1986).

Saiani (2003) pergunta: de que forma Polanyi poderia construir uma epistemologia isenta da objetividade científica? Polanyi recorreu à psicologia da Gestalt para alcançar seus objetivos. Segundo ele, não percebemos os objetos por inferência de suas partes já conhecidas.

Como exemplo, refere-se à visão: vemos objetos completos, mesmo na ausência de suas partes. Reconhecemos objetos em movimento, com todas as modificações na imagem que tal movimento acarreta. Na percepção, executamos uma ação, criamos uma integração tácita de sensações num objeto percebido, a qual lhes confere um significado que elas não possuíam anteriormente.

Assim sendo, deve haver um mecanismo perceptivo que permite ao sujeito captar um objeto de seu campo visual e retê-lo como uma totalidade integrada mesmo quando suas qualidades sensoriais mudam. Por outro lado, não é necessário que ele esteja ciente de todos os indícios que integra: eles operam de modo tácito. Somos incapazes de controlá-los, ou mesmo de senti-los. Com efeito, no ato visual, quando focalizamos um objeto ocorrem dois tipos de indícios: subliminares - eventos corporais que não podemos perceber diretamente; marginais - que podem ser percebidos se assim o quisermos, mas que não são focalizados diretamente quando vemos um objeto. Também são considerados marginais os indícios que são influenciados pelo que nos acostumamos a ver no passado. (SAIANI, 2003, p. 2)

A ideia construída por Polanyi é que nossa percepção das coisas é feita sempre a partir do foco de nossa atenção ou visão. Nesse mesmo campo, existem outros componentes que integram o conjunto da coisa observada, mas que não determinam seu significado isoladamente. O autor reitera, portanto, que, enquanto o sujeito observa ou tenta compreender o significado de algum objeto, os outros componentes marginais, embora constituintes deste, atuam apenas como elementos subsidiários ao todo. A fim de obtermos uma melhor compreensão desse mecanismo, literalmente, tomamos emprestado o detalhamento abaixo:

Polanyi postula que o conhecimento tem duas componentes, ou termos: proximal (subsidiário) e distal (focal). A relação entre eles é funcional. Podemos ver como operam no modo como reconhecemos um rosto, confiando em diversas características (cor dos olhos, formato do nariz etc.). No entanto, o que queremos perceber (distal), o que focalizamos é o rosto, e não as características, percebidas de modo subsidiário (proximal). O mesmo se pode dizer das pinceladas (proximal) que constroem um quadro (focal). Além de funcional, a relação entre os dois termos é semântica, uma vez que o distal é que confere significado ao proximal. Dessa forma, podemos dizer que a percepção é sempre significativa. O que é integrado num ato perceptivo são certos particulares que fazem sentido inteligente numa forma ou padrão abrangente, sendo assim também significantes por serem importantes para uma inteligência. Assim, o significado não é uma mera equilíbrio de forças que possa ocorrer numa máquina. É algo que pode ser captado, ou criado, ou visto por uma mente. Polanyi também denomina esse conhecimento de-para, uma vez que sua estrutura funcional incorpora um “de” subsidiário e um “para” (ou “em”) focal. A relação de um pormenor subsidiário para um foco é determinada pelo ato de uma pessoa que integra um ao outro. Podemos comparar a situação a uma tríade, cujos componentes são a pessoa que conhece, o foco e os pormenores subsidiários. A relação de-para, bem como a tríade, desaparece quando o conhecedor muda seu foco de atenção para os indícios subsidiários. (SAIANI, 2003, p. 2)

Baseado nessa perspectiva, Polanyi generaliza para a ciência o que já afirmara para a percepção: a ciência é o resultado de uma integração semelhante à da percepção comum. Ela estabelece coerências até então desconhecidas na natureza. Nosso reconhecimento dessas coerências é largamente baseado em indícios dos quais não estamos focalmente conscientes, sendo raramente identificáveis. A concepção vigente da ciência sobre a natureza das coisas sempre afeta nosso reconhecimento da coerência na natureza. Da visualização de um problema à decisão última sobre que dúvidas rejeitar, sempre temos em mente fatores de plausibilidade. É isso o que significa dizer que, estritamente falando, qualquer ciência natural é uma expressão de julgamento pessoal (PROSCH *apud* SAIANI, 2003).

A partir dessas referências, podemos fazer algumas conclusões em relação ao conhecimento tácito e suas interligações com o ato do trabalho. O primeiro aspecto que devemos ressaltar é que o conhecimento tácito não é somente um conhecimento prático. Por meio dessa tese, desenvolvemos reflexões que apontam para determinadas nuances em relação a esse conhecimento e, ao trazermos as referências primárias sobre o assunto, confirmamos a relação entre a produção do saber científico e o conhecimento tácito. Portanto, os saberes ou conhecimentos tácitos são amalgamados e resultantes das experiências dos sujeitos. Para toda a experiência, o sujeito recorre sempre aos saberes codificados, explícitos ou técnico-acadêmicos associados a suas experiências anteriores, investindo-as na atividade de trabalho, produzindo outros saberes e internalizando-os. Há sempre um processo dialético e inesgotável nesse ato. Talvez os conhecimentos tácitos sejam considerados práticos em virtude de ser resultado da experiência, mas seu conteúdo não se resume apenas a um gesto técnico. Ao contrário disso, a ação do sujeito no trabalho reúne a fusão dos saberes de todos os campos. A multiplicidade de saberes e a quantidade de experiências podem ser um fator que torna o ato de trabalho mais eficaz, porém sempre insuficiente, mesmo que minimamente.

O segundo aspecto envolve esse conhecimento ser pessoal, ou seja, encontrar-se de forma implícita ao sujeito. Nesse sentido, trata-se de algo intangível, invisível, que só é acionado em determinadas situações. Assim, o conhecimento tácito é, prioritariamente, requerido nas situações concretas de trabalho. Geralmente, isso ocorre quando o sujeito precisa desenvolver alguma ação sobre sua realidade objetiva, às vezes, por uma simples necessidade ou quando é convocado em suas atividades laborais a realizar determinada tarefa. O conhecimento tácito, como vemos em Aranha (1997), será utilizado a fim de preencher as lacunas ou insuficiências dos saberes técnico-acadêmicos em relação à execução do trabalho. Ser um conhecimento implícito ao sujeito e convocado apenas nas situações concretas do



trabalho faz com que seja interpretado como um saber prático, instintivo, desprovido de racionalidade científica, portanto, menos importante.

O terceiro aspecto se refere à capacidade do sujeito de verbalizar tudo o que sabe. Lembremos da metáfora do *iceberg*. A ideia de que o sujeito sabe muito mais do que é capaz de falar ou sistematizar significa que ele sabe muito mais sobre aquilo que faz do que podemos imaginar. E isso que ele não consegue verbalizar pode ser considerado a dimensão implícita de seu conhecimento, o próprio conhecimento tácito. Quando relacionamos isso com a formação ou trabalho docente devemos reconhecer o quanto as instituições formadoras negligenciam os conhecimentos pessoais dos educandos e dos trabalhadores, na medida em que constroem e impõem um currículo distante de suas realidades e intransigente por não considerar legítimas suas formas de saber.

As reflexões feitas sobre o conhecimento tácito e explícito rompem com uma ideia de objetividade científica que, historicamente, impacta o trabalho docente, ou seja, a presunção de que o conhecimento explícito, por ser científico, é mais válido e assertivo que os conhecimentos de natureza tácita acaba reduzindo a atuação do trabalhador somente à dimensão do prescrito. Pensando à luz deste estudo, seria o mesmo que reduzir o trabalho do professor da Educação Física à execução de métodos cientificamente testados que, na prática, não surtam todo efeito esperado em virtude das variabilidades do meio em que o professor exerce sua função.

Qualquer que seja o trabalho, o executante sempre colocará sua subjetividade construída no curso de suas experiências para enriquecer a atividade de trabalho, seja no sentido de torná-la mais assertiva ou produtiva, seja no sentido de preservar sua saúde. O conhecimento explícito, codificado, ou simplesmente a teoria, é apenas aquilo que os homens conseguiram, por meio da linguagem, sistematizar e registrar. Não significa, portanto, que é o único conhecimento válido para embasar as ações.

Na próxima seção, faremos uma análise do processo de formação e do trabalho docente em Educação buscando compreender os aspectos constituintes desses ambientes. Nossos estudos até aqui nos mostram que a formação educacional no plano profissional, assim como o trabalho docente guardam determinações decorrentes de uma totalidade burguesa maior, representadas pelo aparato jurídico e econômico do modelo de sociedade em que vivemos. Todavia, sabemos que o trabalhador, ao executar seu ofício, sofre outras determinações, ligadas a sua saúde ou até mesmo a valores morais e éticos que nem sempre dizem respeito a uma determinação emanada pelo modelo social vigente. Não podemos conceber a formação e o trabalho docente apenas pautados pelas determinações macroestruturais, apesar de elas serem uma premissa verdadeira.

### 3.6. Treino é Treino, Jogo é Jogo: Formação e Trabalho Docente

Ao esmiuçarmos o processo de trabalho, revelamos o conflito do ser humano ao buscar, incessantemente, adequar seu patrimônio de normas antecedentes e sua condição de vivente ao contexto real do trabalho com todas suas variabilidades e peculiaridades. Diante dessa intercambialidade entre os conhecimentos adquiridos e a vida no trabalho, propomo-nos a refletir sobre a relação entre os espaços de formação e, mais especialmente, sobre o trabalho docente, objeto desta tese.

O título da seção sugere a relação entre a formação e o trabalho docente. A metáfora “treino é treino, jogo é jogo” foi criada por um futebolista brasileiro chamado Didi. Para ele, o treino não era a mesma coisa do jogo, ou seja, representava dimensões e situações diferentes. No treino, o jogador não está exposto a uma série de tensões arroladas no jogo, como a pressão da torcida adversária, a necessidade do resultado num tempo pré-estabelecido, o empenho e determinação das equipes em busca do resultado, entre outros aspectos. Essa metáfora também pode nos remeter a reflexões que já se apresentam recorrentemente em torno da relação entre a formação e o trabalho docente, como a dicotomia entre a teoria e a prática na formação e o distanciamento dos espaços de formação dos espaços de trabalho.

O primeiro aspecto, a dicotomia entre teoria e prática na formação, guarda relações com as distintas perspectivas de ensino historicamente desenvolvidas em nosso país. Grosso modo, teríamos, de um lado, um ensino tradicional, baseado na transmissão verticalizada de conhecimentos supostamente úteis à formação do ser humano e, de outro, o ensino em que a relação pedagógica se dá de modo horizontalizado, levando-se em conta o contexto de vida e os saberes dos sujeitos. O movimento escolanovista de 1932 talvez seja a expressão de maior resistência ao ensino tradicional. Incorporando os pressupostos construtivistas, defendia uma escola ativa, em que o aluno aprendesse por meio da experiência.

Diante disso, podemos localizar duas formas de produzir o ensino, conforme nos mostra Saviani (2007, p. 103) ao discorrer sobre a educação na universidade, especialmente, sobre o dilema entre teoria e prática na formação:

Podemos considerar que, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da

pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”.

Embora o autor discuta sobre a dicotomia entre teoria e prática na formação em Pedagogia, esse parece ser um debate bastante recorrente nos cursos em geral. Para ele, a oposição verificada entre as tendências tradicional e construtivista se dá pela ênfase no processo pedagógico. A tendência tradicional enfatiza a teoria, reforçando o papel do professor, detentor dos conhecimentos elaborados, portanto, do saber teoricamente fundamentado, tendo a responsabilidade de ensinar os alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. Já a segunda tendência, a renovadora ou construtivista, destaca a prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática. Tendo a iniciativa da ação, o estudante expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender e percorre, com o auxílio do professor, os passos de sua educação que configuram o método de aprendizagem pelo qual ele, educando, constrói os próprios conhecimentos (SAVIANI, 2007).

A superação desse dilema entre teoria e prática na vida e na formação, conforme esse autor marxista, ocorre pela unidade dialética entre o abstrato e o concreto. O concreto é a síntese de múltiplas determinações que precisam ser decompostas e inter-relacionadas. Portanto, o pensamento abstrato, qualidade essencialmente humana, favorece a interpretação crítica do objeto. O movimento de percepção sensível do objeto, nesse caso, não seria suficiente para compreender sua complexidade. Essa síntese, grosso modo, define o método do conhecimento em Marx. A partir desse pressuposto, quando seria possível assinalar uma dicotomia entre teoria e prática no processo de formação? Para o autor, isso ocorre quando a teoria e a prática se encontram desconexas.

No interior da oposição teoria-prática se insinua a oposição verbalismo-ativismo: o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blablablá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. (SAVIANI, 2007, p. 109)

Reconhecendo esse pressuposto crítico-dialético, a questão que se abre, tendo como referência a ergologia, seria até que ponto a teoria produzida e veiculada nos cursos de formação consegue captar a complexidade do trabalho em escolas de variados níveis de ensino e diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

A partir desse pressuposto, reivindica-se a aproximação dos espaços e das práticas formativas com o contexto em que o acadêmico atuará, no caso do trabalho docente, prioritariamente, na Educação Básica. Portanto, há um entendimento a partir de autores já citados neste estudo de que existem situações a serem resolvidas nos espaços de trabalho que o currículo de formação não aborda, motivando a defesa de uma ampliação e aprofundamento em torno da relação entre as universidades e as escolas.

Essa tese contribui com nossa metáfora. Entretanto, pensamos que a questão não se resume a uma diferenciação entre essas duas dimensões que perpassa a vida do trabalhador. Nesse sentido, apresentamos alguns caminhos para refletir sobre esses dois processos que, embora pareçam estanques, revelam níveis de interação.

Observemos, num primeiro instante, o currículo de formação. Como ele é estruturado e executado? Sabemos que a criação e a elaboração de currículos devem obedecer a diretrizes curriculares específicas emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes se referem a parâmetros objetivos, como carga horária, conhecimentos de uma base geral, pedagógica, e conhecimentos de uma base específica, portanto, mais ligada ao contexto objetivo do trabalho. Devem ser garantidas algumas dinâmicas curriculares, como a elaboração de trabalho de pesquisa e a realização de estágios a partir do meio do curso. Ao descrevermos, grosso modo, como um currículo deve ser constituído institucionalmente, fazemo-lo a fim de mostrar que existe um movimento no plano normativo em busca de aproximações com o contexto do trabalho, embora esse esforço seja considerado incipiente, pois já vimos que as normas institucionais são desaderentes e não poderiam deixar de sê-lo, sob pena de não poderem ser utilizadas como um conhecimento universalizado. Contudo, as pessoas que o executam precisam ajustá-lo às diversas demandas que se apresentam no curso de sua execução. Por consequência, existe a necessidade de reformulá-lo continuamente.

Outro aspecto importante em relação ao currículo de formação é que este nunca é executado de forma fidedigna, uma vez que existem também variabilidades no contexto da formação. Assim, os professores e os dirigentes que atuam nesses espaços precisam criar outras estratégias a fim de preencher as lacunas existentes no processo de formação dos acadêmicos, sobretudo, as que se referem à falta de conexões do processo formativo com as demandas reais do trabalho. Portanto, há um debate de normas no espaço formativo que é extremamente importante para a readequação do currículo de formação às necessidades dos futuros trabalhadores. Há de se ressaltar que, devido a vários fatores, nem sempre se consegue, a partir dessas estratégias, pedagogizar saberes e experiências relacionados com o contexto real do trabalho.

Ainda do ponto de vista da dinâmica curricular dos cursos de Licenciatura, dois processos parecem importantes na tentativa de fazer a aproximação da formação ao trabalho docente. Iniciamos pela exigência da pesquisa como requisito para a integralização do curso. Vemos nesse movimento uma oportunidade de refletir sobre os problemas relacionados com o trabalho docente nas escolas da Educação Básica; entretanto, nem sempre os temas de pesquisa priorizados pelos graduandos se referem a essa questão. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), geralmente, são feitos paralelamente ao desenvolvimento das etapas do estágio supervisionado, razão pela qual, para além de outros assuntos, deveriam servir de ferramenta para a reflexão crítica sobre a docência.

O estágio supervisionado, disciplina de natureza teórico-instrumental, possibilita, prioritariamente, o desenvolvimento da experiência docente no contexto escolar. Como tal, esse processo deveria funcionar como espaço de trocas em que os alunos levam seu conhecimento acadêmico e tácito e se deparam com outros conhecimentos e situações. Desse encontro sempre inédito, são construídos novos saberes e estratégias, dessa vez, mais aderentes ao contexto real do trabalho.

Entretanto, estudos demonstram que a relação entre a universidade e as escolas não se dá exatamente dessa forma. Canário (2001) denuncia distanciamento entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática. Para ele, existe uma visão dicotômica das relações *teoria-prática* nos cursos universitários de formação de professores, determinando uma organização curricular “em que se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática.” (CANÁRIO, 2001, p. 32).

A esse respeito, Zeichner (2010) tem questionado os modelos tradicionais de formação de professores, que tomam o conhecimento acadêmico como a fonte legítima de conhecimento, desqualificando o saber escolar. Como forma de superar esse problema, o autor propõe a criação de espaços híbridos, que reúnam, de forma mais igualitária, os conhecimentos dos professores da Educação Básica e da universidade, na construção dos saberes profissionais.

Tardif (2002) também critica a formação superior para o magistério por ser estruturada em torno de um modelo aplicacionista do conhecimento, levando os alunos a passarem alguns anos cursando disciplinas em que adquirem conhecimentos proposicionais para futuramente aplicá-los. Para o autor, a aprendizagem da profissão, nesse modelo, só ocorrerá no exercício profissional, pela constatação de que os conhecimentos adquiridos pouco ajudam a resolver os problemas da prática docente cotidiana.

Embora esses autores reivindiquem a importância da prática profissional nos contextos em que elas acontecem como elemento fundamental para o alcance de uma formação mais

contextualizada e eficaz, com outro argumento e reconhecendo a necessidade da interação entre teoria e prática, outras vozes se levantam em defesa da teoria:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recoo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 620)

Como vemos, existe uma tensão que, de certo modo, coloca em campos distintos a teoria e a prática, como se esse par não se relacionasse entre si. Não é possível concebermos uma teoria, mesmo levando em conta sua natureza genérica, que não fale sobre algum objeto ou fenômeno da realidade, sob pena de constituir-se em ficção. Por outro lado, não existe prática que não careça ou seja constituída, em alguma medida, mesmo que minimamente, de algum elemento teórico. Esses elementos serem opostos não faz com se excluam mutuamente, ao contrário, permite que se incluam por meio de tensões e determinações que os fazem se reorganizar de forma dialética. Vejamos outra síntese a respeito desse embate na formação docente:

A supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor, de certa forma favorecida pelo desenvolvimento das idéias de reflexão e de saber docente, não pode representar um empecilho, ou mesmo uma dificuldade à atuação indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa. Pode-se compreender que tenha ocorrido um aparente desequilíbrio nas argumentações a respeito desses temas, num esforço de resgatar a importância devida à dimensão da prática, considerada por alguns autores como subestimada em relação à teoria nas discussões sobre a formação e o trabalho do professor. Entendemos, porém, que esse esforço não justifica, ou mesmo representa, recoo algum relativo ao papel desempenhado pela teoria na cena da pesquisa, mas apenas reivindica um restabelecimento de sua parceria em relação ao da prática. Nesse sentido, insistimos sobre a centralidade da formação teórica do professor, tanto no período chamado de pré-serviço, quanto no de formação continuada ao longo de sua carreira. Um equilíbrio, ainda não plenamente encontrado em nossos atuais cursos de formação, permitiria assegurar ao futuro professor o domínio dos conceitos-chave, dentro de quadros teóricos abrangentes, capazes de ajudá-lo a equacionar os problemas da nossa realidade educacional, que iriam se revelando no lado prático de sua formação. Ele sairia dessa preparação contando com recursos indispensáveis para iniciar seu trabalho docente e o próprio desenvolvimento profissional, inclusive como pesquisador. (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 85)

Para finalizar esta seção, é importante refletirmos sobre a ideia de intensificarmos ou ampliarmos a aproximação da universidade com as escolas da Educação Básica. Certamente, a imersão nos contextos de trabalho docente favorecerá o contato com situações profissionais que requerem saberes nem sempre correlatos ao currículo de formação inicial. Nesse sentido,

avançaríamos numa formação com um nível de maior aderência às futuras situações laborais a serem vividas pelos licenciandos. O que aparece como premissa na aproximação dos cursos aos contextos de trabalho é, sem dúvida, o desenvolvimento de saberes pessoais em situações concretas ou, em outras palavras, o desenvolvimento do conhecimento tácito. Contudo, já mencionamos nesta tese que, embora os saberes tácitos sejam cunhados na experiência dos sujeitos no trabalho e, portanto, constituam-se num nível de maior aderência, nem mesmo eles serão capazes de antecipar integralmente o trabalho, pois este se trata de uma matéria estrangeira, é sempre espaço de imprevistos e variabilidades. Existe, assim, uma dialética entre o sujeito e o trabalho, em que os conhecimentos necessitarão permanentemente de adequações.

Diante disso, em conclusão, retomamos nossa metáfora. Por maior esforço que se faça no sentido de prever o trabalho, este será sempre espaço de indeterminações e de infidelidades. Nesse sentido, poderíamos assumir que, resguardada na formação inicial e continuada a indissociabilidade entre a teoria e a prática, esse esforço representará uma condição sempre insuficiente para lidar com o aqui e agora da atividade profissional. Daí a riqueza e assertividade da metáfora “treino é treino, jogo é jogo”.

Para além dos nexos e das contradições entre a formação e a atuação profissional, é pertinente analisar o modo como essas duas dimensões subsistem no modo de produção social vigente. Sabemos que a educação — neste caso, incluímos tanto a formação como a atuação docente —, nas três últimas décadas, vem sofrendo revezes por meio da adoção das políticas neoliberais. Tal movimento tem se materializado por intermédio dos constantes ajustes fiscais, da destituição de direitos trabalhistas, das terceirizações, da desterritorialização da produção, entre outros fenômenos que têm impactado diretamente a formação e a atuação profissional no âmbito educacional.

Além de analisarmos esses determinantes de natureza macroestrutural, avaliaremos outras categorias presentes na formação e na atuação dos professores, como a profissionalização, a identidade docente e a produção de saberes. A rigor, elas demandam um olhar mais centrado em outros determinantes presentes no cotidiano da formação e do trabalho docente.

### 3.6.1. Educação e Neoliberalismo no Brasil

Historicamente, a educação vem sendo construída por meio das determinações sociais oriundas da disputa hegemônica de classes. Essa disputa encontra-se materializada, por exemplo, nas concepções, na organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola,

bem como nas diferentes dimensões sociais, mediante os interesses de classes (FRIGOTTO, 1995).

Nas três últimas décadas, no Brasil, o capital vem impondo uma ofensiva por meio do viés neoliberal que tem causado grandes impactos na educação. No que tange à formação e ao trabalho docente, tal ofensiva tem contribuído para a precarização e intensificação do trabalho docente, além do aligeiramento e da inconsistência da formação.

A ideia do Neoliberalismo surge no pós-guerra, mas, em virtude da guerra fria, e da necessidade de humanizar o Capitalismo, tornando-o mais palatável, o Keynesianismo ganhou força e passou a determinar a chamada Era de Ouro, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos e na Europa. Criava-se, assim, um estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), com uma extensa rede de proteção social garantida pelo governo. Ao contrário do aprofundamento dos conceitos liberais clássicos apregoados pelo Neoliberalismo, o que prevaleceu foi um Estado forte e atuante nessa época.

Contudo, ainda no contexto da II Guerra Mundial, uma obra publicada em 1944, intitulada *O Caminho da Servidão*, do austríaco Friedrich August Von Hayek (1899-1992), apresenta um ataque veemente a todo intervencionismo econômico estatal — era o marco teórico do Neoliberalismo que nascia exatamente quando o Keynesianismo era visto como a solução para a crise da Europa no pós-guerra. Os primeiros neoliberais argumentavam que o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar Social destruía a liberdade individual e a livre concorrência — o que conduzia, inevitavelmente, ao “Caminho da Servidão” — e que a existência da desigualdade era imprescindível para as nações capitalistas ocidentais (COSMO, 2009).

A crise que permitiu a ascensão do Neoliberalismo se deu a partir de 1973, quando os países do chamado Primeiro Mundo caíram em uma profunda recessão econômica, derivada, entre outros motivos, da crise do petróleo, que provocou grande elevação do preço do barril. Conforme a análise de Anderson (2000), os países de Capitalismo avançado estavam conhecendo uma crise marcada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação — o Capitalismo Intervencionista começava a agonizar.

A primeira experiência se deu no Chile de Pinochet, em 1973. A partir daí, esse modelo econômico foi experimentado na Inglaterra de Thatcher, em 1979, e nos Estados Unidos de Reagan, em 1981. No caso específico do Brasil, as ideias básicas do Neoliberalismo começaram a ser aplicadas quando da eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, que governou o Brasil de 1990 a 1992. Essa aplicação se sucedeu com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), conforme explicita Cosmo (2009).



Antes de avaliarmos mais detidamente as repercussões do modelo neoliberal sobre os processos educacionais, analisaremos seus fundamentos. Para Orso (2007), o Neoliberalismo é considerado um Liberalismo aprofundado, pois há tanto ruptura quanto continuidade no que se apresenta como o Novo Liberalismo. O Liberalismo tem como base a propriedade privada dos meios de produção, a competição, o individualismo, a defesa da liberdade de consciência e do livre mercado.

O argumento principal do pensamento liberal é que o excesso de atribuições e protecionismo social do Estado tem gerado a crise econômica, pois desestimula o esforço individual, a eficiência e a produtividade nos setores públicos como a educação e saúde e nas demais áreas de atuação estatal. O discurso por meio do qual o presidente Fernando Collor de Melo foi eleito em 1989, prometendo caçar os marajás e melhorar os produtos industrializados no Brasil, sobretudo, os automóveis, é um grande exemplo de como esse modelo foi ganhando forma em nosso país.

Para alguns especialistas, parece haver uma contradição no termo *Neoliberalismo* ou *Novo Liberalismo*, visto que se aproxima bastante do Liberalismo Clássico do século XVIII. Todavia, é possível identificar algumas diferenças, conforme se segue:

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. [...] Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que, em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. (OLSEN *apud* APPLE, 2005, p. 37-38)

O paradoxo reside numa falsa ideia de Estado mínimo no Neoliberalismo, exatamente por, nessas condições, atuar como interventor no âmbito do mercado em substituição ao *laissez-faire* presente no Estado Liberal Clássico. Age de forma direta sobre os indivíduos ao estimular a competitividade e ao implantar “formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle.” (OLSEN, 2005, p. 340).

Nas últimas décadas, no Brasil, o Estado vem intervindo de forma sistemática com a finalidade de colocar em prática o projeto neoliberal, tendo como foco a reestruturação/modernização do Estado, com vistas à liberalização, à privatização e à desregulação. Essas reformas ocorrem em um “cenário marcado pela redefinição do papel do Estado com relação as políticas educacionais. Nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educacionais.” (CASTRO; CABRAL NETO, 2005, p. 7). Três ideias podem ser destacadas em relação a sua aplicação na Educação:

a) Sendo a educação um caso especial da área social, é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e eventualmente bens na área da educação, devendo o Estado abster-se não só de prover serviços e bens nessa área como de regulamentar (através de legislação e normalização) as atividades que nela são exercidas pela iniciativa privada. b) Sendo o provimento de serviços e bens educacionais pela iniciativa privada uma forma não-diferenciada de participação no mercado, é perfeitamente legítimo que esse provimento seja cobrado daqueles que dele vão se beneficiar, sendo um contrassenso a noção de que a educação deve ser gratuita. c) Embora seja um bem que, em tese, todos deveriam perseguir, ninguém deve ser obrigado a buscar nem mesmo o seu próprio bem, tese essa que tem como corolário a não-obrigatoriedade da educação. (CHAVES, 2007, p. 37)

Em termos de projeto pedagógico, são priorizados, na educação, princípios e valores condizentes com uma nova sociabilidade burguesa, sustentada nos pilares da eficiência e da produtividade descrita abaixo:

[...] a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir, sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial nos setores monopolistas da economia, principais difusoras, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal. (NEVES, 2007, p. 212)

A rigor, é possível observar as consequências resultantes dessas medidas aos trabalhadores da educação, como: a exigência da produtividade, a difusão de um perfil de trabalhador flexível e eficiente, a precarização e a intensificação do trabalho docente.

Acerca das influências neoliberais no trabalho docente, Alves (2013) destaca que o conjunto de trabalhadores se encontra, ainda, em condições inferiores de sua intervenção na sociedade, esvaziado de compreensão crítica da estrutura e do funcionamento desse estado operante. O que se avizinha é o aumento do tempo dos afazeres de trabalho, visto o não reconhecimento do tempo pedagógico remunerado, da perda de horas produtivas em traslado

entre escolas, da sobrecarga de carga horária etc. Alves (2013, p. 179) considera um “[...] impacto crucial da nova morfologia do trabalho alienado aquilo que denominamos de redução do tempo de vida a tempo de trabalho.”

Nas palavras de Orso (2007), ocorre um processo de formação homeopática de professores, uma vez que os padrões de qualidade são duvidosos. E com amparo legal para tanto, a formação oferecida para professores se torna instrumental e prática, por meio de técnicas de ensino e instrumentalização meramente metodológicas.

Diante disso, podemos concluir que as políticas neoliberais no âmbito educacional vêm contribuindo para uma educação com foco nas demandas do mercado. O processo educacional a partir dessas condições valoriza a eficiência, a produtividade e a economia, virtudes estas ligadas a uma lógica econômica preconizada pelo paradigma neoliberal. Por esse caminho, a educação perde seu caráter humanista e emancipatório para ceder lugar aos interesses do capital.

Em nome do lucro de poucos, a massa dos trabalhadores assalariados, especialmente aqueles vinculados à educação, vê, por meio das reformas, o currículo se decompondo em utensílios e utilidades. Essas fugacidades serão acrescentadas na formação precarizada e incipiente dos futuros egressos profissionais a alongarem fileiras do desemprego ou daquilo que se convencionou chamar de emprego informal, terceiro setor ou, simplesmente, classe-que-vive-do-trabalho, conforme assinala Antunes (2007).

Esses são os determinantes externos da educação, na medida em que são construídos a partir de uma lógica diferente de tudo que se espera em torno do ato de educar. Esses determinantes, com o tempo, acabam por constituir a escola, na medida em que moldam seu currículo, modificam sua estrutura física e funcional e, por último, alteram o trabalho docente. Tais modificações interferem no modo como o trabalhador desenvolve sua ação pedagógica na escola. Por mais que esse cenário seja captado, descrito e refletido na formação de professores em diversos cursos de Licenciatura, não conseguimos precisar o quanto essa questão afeta cada escola ou cada trabalho docente, razão pela qual o trabalhador sempre se defrontará com um ambiente mais ou menos conhecido. Isso significa dizer que a formação oferece uma parte do conhecimento para lidar com o trabalho, mas não todo o conhecimento que o trabalhador precisa para lidar com as variabilidades do meio em que exerce sua função.

Os determinantes externos, em especial, as reformas educacionais promovidas pelo Neoliberalismo tensionam o trabalho do professor em dois sentidos. O primeiro engloba a formação quando os currículos dos cursos profissionais são empobrecidos se atendo mais a competências e habilidades pré-fixadas, ao invés de contribuir para uma formação mais

ampla e crítica, abrangendo conhecimentos que permitam ao futuro profissional pensar criticamente o mundo do trabalho. Do mesmo modo, a atuação é impactada na medida em que reproduz o mesmo cenário nas escolas de Educação Básica, com a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Entretanto, precisamos ressaltar que, no jogo ou no trabalho, também se aprende. Os professores, a partir dessa lógica, não apenas reproduzem. Na formação, embora com os currículos empobrecidos, existem experiências de resistência, invertendo, assim, seus resultados. Na escola também, os professores, mesmo em condições de precariedade e intensificação, subvertem a ordem e criam saberes e estratégias que dão uma nova orientação ao processo pedagógico, apontando rumos, muitas vezes, opostos àqueles preconizados pelas prescrições educacionais.

A resistência aos determinantes externos demonstra que o professor não opera sempre por outrem. As variabilidades do meio geram sempre uma distância entre o prescrito e o real, um vazio de normas, preenchido com o conhecimento tácito e com novos saberes produzidos no aqui e agora do trabalho.

Em síntese, reafirmamos a existência de determinações emanadas pela superestrutura social capitalista no cotidiano do trabalho; contudo, isso não ocorre de forma homogênea, em virtude da singularidade dessa prática social. Existe um fecundo e contínuo debate de normas envolvendo os sujeitos, o trabalho e a vida. Nesse sentido, a produção do mundo, por meio do trabalho, além de seguir um metabolismo social e econômico, segue um metabolismo humano.

### 3.6.2. Neoliberalismo e Educação Física

O projeto de formação humana proposto pelo capital emana novas orientações no tocante às capacidades a serem obtidas pelos trabalhadores, dessa vez, recebendo a denominação de “competências”. Essa perspectiva desinteressa-se pela mera execução de tarefas repetitivas, assim como era requerido pelo padrão taylorista/fordista, em vez disso, privilegia a posse de competências cognitivas complexas, “sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital.” (KUENZER, 2005, p. 80). Dentre elas, é possível citar: o raciocínio abstrato, a tomada de decisões, o trabalho em equipe, a comunicação clara e objetiva, a resolução de problemas, a adaptação aos avanços tecnológicos, a responsabilidade pessoal sobre a produção, além da qualificação diversificada e de uma visão globalizante dos processos tecnológicos (RUMMERT, 2000).

Portanto, no âmbito mais geral da educação, houve a necessidade de instaurar um novo projeto de formação humana a fim de consolidar a pedagogia das competências. Esse projeto impactou o campo educacional brasileiro nos níveis fundamental, médio/profissionalizante e superior, modificando o aparato superestrutural do Estado por meio de reformulações jurídicas e orientações legais. Destacam-se estes documentos: a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Reforma do Ensino Técnico e Profissional (Decreto n.º 2208/97), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares de Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares de Ensino Superior (NEVES, 2000) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) analisada por Pina (2008). É importante ressaltar que, nesse projeto, algumas disciplinas assumem maior protagonismo, de acordo com seu nível de importância para a formação das competências requeridas pelo mercado, enquanto outras passam a ser secundarizadas.

Ao analisar a condição da Educação Física nesse cenário, podemos perceber que essa disciplina tem sido desprestigiada enquanto componente curricular, já que não apresenta a mesma importância que outras disciplinas, consideradas estratégicas para a formação das competências almejadas pelo capital (NOZAKI, 2004). Nessa mesma linha, Souza Junior (1999) também atribui a esse componente uma legitimidade pedagógica “duvidosa”. Mesmo histórica e hegemonicamente presente nos currículos escolares, parece não se constituir como uma área de conhecimento relevante para a formação dos alunos. Isso demonstra que não há um convencimento, por parte da comunidade escolar, em relação à contribuição dessa área para o desenvolvimento dos alunos, diferentemente das demais disciplinas — Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, entre outras. Em consequência dessa postura, a Educação Física não atinge o mesmo *status* dos outros campos do conhecimento (AYOUB, 2005; BRACHT, 2003).

Ainda sobre esse assunto, Carvalho (2006) conclui que a representação dos professores sobre o papel da Educação Física é multifacetada. O autor menciona cinco representações, que são: entreter/brincar/recrear; auxiliar as outras disciplinas; socializar; exercitar/treinar/ensinar esportes; desenvolver o aspecto motor. Esse mesmo autor também identifica na escola a existência de “uma rígida hierarquia dos saberes”, a qual coloca “num patamar inferior as disciplinas dos saberes periféricos – menos importantes, com menos *status* –, [...] ligadas à dimensão corporal”, entre as quais, segundo o pesquisador, insere-se a Educação Física (CARVALHO, 2006, p. 118).

Portanto, a apresentação da Educação Física como disciplina marginalizada, enquanto componente curricular da escola, deve ser entendida como expressão de sua própria inserção no projeto contemporâneo de formação humana para a gerência da crise do capital. Ou seja, a

referida desvalorização da Educação Física decorre de sua inserção marginal no projeto pedagógico dominante.

É possível fazermos outra análise sobre a situação da Educação Física Escolar no conjunto do projeto de formação humana do Capitalismo atual. O forte vetor de privatização e mercadização da educação também atingiu de outro modo a Educação Física. Muitas escolas, sobretudo as particulares, têm terceirizado a Educação Física ao abrir concessão para alunos convalidarem seus estudos relacionados com a Educação Física a partir da apresentação de uma simples declaração de academias ou escolas de esportes.

Essas reflexões, portanto, evidenciam a ideia de que a forma hegemônica da Educação Física, concebida como disciplina reprodutora de movimentos, perdeu importância de forma geral e, particularmente, em um projeto crítico, emancipado de formação humana. Para o capital, em outro projeto formativo, esse cenário parece não ter importância alguma, já que essa disciplina, enquanto reprodutora de movimentos, passa a ser desvalorizada, relegada a segundo plano. Sua marginalização, nesse contexto, só faz reafirmar a deslegitimação na escola e certa articulação funcional e utilitarista em relação aos interesses e objetivos da formação social capitalista. Dito de outro modo, torna-se, mais que disciplina, *área do saber* articulada e moldada ao bel prazer dos interesses político-ideológicos do capital no interior da escola. O panorama histórico-social evidenciado acima — com as tendências, os métodos, as abordagens e as demais “colaborações” teórico-metodológicas na área — ilustra bem isso.

### 3.6.3. O(a) trabalhador(a) diante da emergência do trabalho docente

Já vimos na seção anterior que as variáveis externas ligadas ao modo de produção e reprodução social hegemônico geram, na educação, uma lógica operante materializada pelos currículos, pelas normas e pelos objetivos educacionais que, de uma forma mais ou menos assertiva, impacta a educação, tornando-a mais pragmática, com interesses educativos ligados ao mercado. Esse modo capitalista de pensar a educação e outros segmentos sociais privilegia aspectos como eficiência, economia e produtividade a fim de condicionar o investimento público à maximização dos lucros do capital. Nessas condições, os professores das diversas áreas se veem acuados e condicionados a desenvolver um trabalho docente recíproco a esses interesses, na medida em que precisam cumprir metas, ensinar habilidades e competências muito mais voltadas à moldagem de um operário do que de um ser humano. A noção de trabalho

como princípio educativo se volta para os interesses do mercado, ao invés de se dirigir para as necessidades coletivas do conjunto da sociedade e dos seres humanos.

Embora o Neoliberalismo venha interferindo na educação por meio das políticas públicas e, com isso, desvirtuando as finalidades mais nobres do processo educacional, isso não ocorre de maneira pacífica. Os trabalhadores da educação são também movidos por outras teses contra-hegemônicas que os fazem dar novos contornos a sua prática pedagógica. Embora existam políticas instituídas em nosso país no sentido de moldar a educação pelo viés neoliberal, isso precisa ser relativizado, na medida em que o trabalhador possui uma formação e um conhecimento que o fazem divergir dessas políticas, construindo, cotidianamente, um trabalho docente que aponta para outros valores e resultados.

Talvez essa seja a dinâmica principal de todo o trabalho, em virtude de a norma ser genérica ou universal e, na maioria das situações, não se adequar aos diversos contextos escolares. Como falar de eficiência e produtividade em escolas que possuem uma estrutura precária, professores nem sempre estáveis e com boa formação, alunos em distorção idade-série, entre outros fatores que dificultam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem?

Pois é precisamente nesses espaços que os professores desenvolvem seu trabalho. Aprendem na docência que seus conhecimentos estocados pela formação e por toda sua experiência, muitas vezes, não são suficientes para executar seu trabalho. Logo, ressignificam ou ressingularizam seus saberes, de forma a adequá-los às situações do trabalho e a sua própria condição. No trabalho docente, produzem novos saberes e estratégias, fazem microescolhas e correm riscos a fim de tornar o ensino mais assertivo aos alunos ou, em muitos casos, só menos doloroso a eles próprios. Nesses termos, o trabalho docente pode representar interesses contrários ao da produtividade e da eficiência, uma vez que passa a ter como base a preservação da saúde das pessoas envolvidas no processo educacional.

Diante disso, seria importante pensarmos até que ponto habilidades e competências orientadas pelo mercado, em razão de tanta heterogeneidade do sistema educacional e das singularidades humanas, constituem-se como determinantes da formação? Afirmar que há sempre um debate de normas em que as pessoas renormalizam seus conhecimentos significa dizer que a ação educacional será sempre mais ou menos assertiva. Esse mais ou menos quer dizer que a docência pode tender a seguir menos ou mais as normas prescritas e, nessas condições, produzir resultados inesperados. A competência, nesse caso, refere-se muito mais à capacidade de o professor adequar seu trabalho a um contexto do que, propriamente, seguir fidedignamente a norma.

Assim, ressaltamos que existe uma produção de saberes no trabalho e não apenas reprodução. Para tanto, conforme já foi descrito nesta tese, o trabalhador se vale de seus conhecimentos estocados, acadêmicos ou tácitos, para produzir novos saberes. Estes últimos representam o que existe de singular nas situações de trabalho. É por meio dos conhecimentos tácitos que damos identidade ao ato laboral, visto que são autorais, de apenas um sujeito. Visam a corrigir as distorções existentes entre o prescrito e o real, mas também, a partir dessa interação, promovem outros conhecimentos que podem vir a se tornar conhecimentos universais e aplicáveis a outras situações por seu grau de complexidade e adequação às situações de trabalho. Identificamos, portanto, que a formação do professor acontece a partir de um duplo processo, qual seja, os conhecimentos e as experiências, ambos oriundos da vida, da universidade e dos espaços de atuação profissional.

Para concluirmos, é bom pensar que esses saberes são produzidos por meio das interações dos sujeitos na sociedade. O ser é, sem sombra de dúvidas, social. Assim, os saberes técnico-acadêmicos e os tácitos integram uma complexa e dialética teia de conhecimentos, que ora se opõem, ora se aderem, de acordo com as situações suscitadas pela experiência real do trabalho e da vida. Em nosso próximo capítulo, tentaremos mostrar como as determinações do modelo social vigente impactaram a docência no campo da Educação Física, gerando tendências pedagógicas na formação de professores e no trabalho docente nem sempre homogêneas, tampouco homogeneizantes desses dois processos.

### **3.7. Para Pensar a Relação entre a Totalidade e a Particularidade na Educação Física**

Concluindo este capítulo, é importante refletirmos sobre as determinações impostas ao trabalho docente na Educação Física oriundas da estrutura social hegemônica. Para tanto, partiremos do materialismo histórico-dialético e da filosofia da práxis de Gramsci (1995). Além disso, associaremos os primeiros conceitos aos da clínica do trabalho, especialmente a filosofia de normas de Canguilhem (2002), as dramáticas dos usos de si e a relação entre saberes constituídos e os saberes investidos, entre outros conceitos presentes na ergologia.

Pretendemos, assim, analisar as contradições existentes entre as determinações impostas pela estrutura social dominante e os processos de contra-hegemonia de Gramsci (1995) e o debate de normas presente na abordagem ergológica. Esse movimento coloca à prova as ideologias materializadas nos conceitos e normas antecedentes à atividade humana no contexto social.



Inicialmente, recorreremos a Marx (1978), em *O Capital*, quando afirma que a estrutura econômica determina o perfil de uma sociedade e aponta a existência de uma superestrutura, dialeticamente necessária e indispensável à dominação de uma classe sobre a outra, enfim, à manutenção dessa estrutura. Portanto, existe uma luta constante em torno da hegemonia de uma classe sobre a outra; e a superestrutura configura-se como um aparato ideológico que reforça o modelo de produção social vigente.

Isso explica, por exemplo, como o capital tem gerido suas crises ao longo de sua existência, inculcando, por meio da superestrutura, um conjunto de ideias, normas, conceitos e valores na sociedade com o intuito de reafirmar sua condição hegemônica. Desse modo, “as diferentes ideias e instituições políticas, em diferentes períodos da história da sociedade, se explicam pelas diversas condições da vida material da sociedade das quais são um reflexo.” (BAPTISTA, 2010, p. 183).

Esse constante movimento entre estrutura e superestrutura na produção e reprodução de ideias é representado, segundo Marx (2007), pela dialética que tem origem na matéria, na natureza, na realidade, que é contraditória. A contradição é, portanto, a base da dialética marxiana: compreender o real significa compreendê-lo por meio do movimento contraditório dos fenômenos e de sua essência, inclusive da consciência, dando-lhes um caráter provisório e superável (BAPTISTA, 2010).

Até aqui, podemos, então, compreender que a classe dirigente é aquela que controla os meios de produção em nossa sociedade. Ao longo de sua existência, ela tem produzido ideias a fim de assegurar a sua manutenção. No Brasil, o sistema dominante é o Capitalismo e, ao longo de sua história, vem passando por diversas crises resultantes do movimento de contradição do real, dos antagonismos entre as classes. Visando a assegurar a defesa desse sistema, seus dirigentes, representando as grandes corporações capitalistas nacionais e internacionais, criam modelos de políticas públicas capazes de produzir, na vida material, a acomodação e adaptação das consciências da classe oprimida à estrutura social vigente.

Na Educação Física, podemos elencar diversos modelos perpetrados pelas classes dirigentes ao longo da história. A finalidade deles era disciplinar e forjar corpos saudáveis e consciências submissas aos ditames desse modelo social.

Embora as classes dirigentes, por meio de seus intelectuais, estruturam ideias e normas a serem socializadas e reproduzidas pela população subalterna, Gramsci nos alerta que é possível uma contra-hegemonia, ou seja, a formação de uma superestrutura da classe alijada.

Defende que, nas sociedades capitalistas, o proletariado, assim como a burguesia, deve criar seus próprios intelectuais orgânicos, e adverte que os intelectuais representantes da classe dominante podem suscitar uma atração (“transformismo”) nas demais camadas de intelectuais, levando à criação de um “bloco ideológico” ou intelectual, como forma de anular a tentativa de sobrevivência dos grupos rivais e da antiga classe dirigente. (BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 52)

Desse ponto de vista, a filosofia da práxis, levando em conta os conceitos marxianos, especialmente o princípio da contradição, mostra-nos que a estrutura hegemônica (sociedade capitalista) pode determinar o modo de vida social por meio tanto da superestrutura produzida por seus intelectuais como, em sentido contrário, dos intelectuais da classe dirigida, criar uma superestrutura antagônica, contra-hegemônica e divergente dos objetivos da classe dirigente. É esse movimento que assegura a práxis social que é o mote organizativo das classes oprimidas em busca de superação e de hegemonia.

Como vimos, na história republicana e capitalista brasileira, a classe dirigente esboçou diferentes formas de controle e reação aos conflitos potencialmente ameaçadores de sua hegemonia, desde o controle sutil nos períodos democráticos até a violência perpetrada nos governos ditatoriais. Essa lógica de controle vem sendo materializada nos diversos segmentos sociais, entre eles, a educação.

Gramsci considera a educação essencial para a manutenção da hegemonia de um tipo de sociedade. É por meio dela que é possível interferir sobre as consciências das pessoas a fim de tanto manter e fortalecer as ideias dominantes quanto forjar ideias contrárias ao projeto hegemônico. Vale salientar, com isso, a importância atribuída por Gramsci à ideologia enquanto conceito central de uma reforma ou “luta” cultural, de uma hegemonia política, no seio da sociedade capitalista, imprescindível a uma guerra de posição. Nos Cadernos do Cárcere, “Gramsci aprofunda a análise marxiana sobre a ideologia e desenvolve uma teoria sobre a sua materialidade e o seu modo de inserção nos aparelhos de hegemonia.” (BAPTISTA, 2010, p. 188).

Segundo Gramsci (1995, p. 16), a ideologia pode ser definida como “uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica em todas as manifestações de vida individuais e coletivas.” A ideologia pode impor uma relação de pertencimento a determinado grupo, cuja forma de pensar e agir pode ser compartilhada.

Como vimos anteriormente, a Educação Física, enquanto prática social, integrou o projeto de dominação da classe dirigente. Utilizando os métodos ginásticos e o esporte, constituiu-se como um aparelho ideológico do Estado, forjando um novo tipo de homem, forte, saudável e disciplinado, capaz de adaptar-se às condições sociais existentes no Capitalismo.

Entretanto, a história nos mostra que esse movimento não é homogêneo nem homogeneizante, em virtude das contradições existentes entre o que é pensado enquanto projeto da classe dirigente e aquilo que atende às necessidades concretas e reais daqueles que sobrevivem a partir de condições sociais injustas e desumanas. Nesse sentido, a sociedade civil se organiza e se rebela contra o projeto dominante. A discordância e negação do projeto hegemônico se dá de maneira sutil e progressiva por meio da contestação, da denúncia e da proposição de outras formas de viver o corpo e sua cultura de movimento. Para tanto, há de se ter uma educação para a compreensão crítica da realidade, conforme já nos advertiram tantos educadores e tantas pedagogias libertárias e emancipatórias. Exceto o período ditatorial, que privou e ofuscou violentamente o movimento de contra-hegemonia social, pudemos verificar, ao longo da história brasileira, proposições contestadoras dos modelos estereotipados de Educação Física, em favor de práticas democráticas e críticas capazes não somente de incorporar a Cultura Corporal de movimento, mas também de ressignificá-la a partir das necessidades concretas de seus atores sociais.

Em resumo, a práxis, enquanto “atividade essencial” de produção da humanidade, enquanto compreensão da prática social humana, insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em alienada (BAPTISTA, 2010). Pensamos que a Educação Física enquanto prática social, concentradora de ideias e atividades educacionais pode, num determinado momento, representar um conjunto de interesses do sistema hegemônico. Entretanto, essa mesma prática social pode, dialeticamente, nos contextos educacionais, passar por uma revisão crítica em função das contradições que apresenta, do distanciamento daquilo que propõe com os interesses daqueles que dela participam.

Do ponto de vista ergológico, podemos pensar os determinantes da estrutura social enquanto um conjunto de normas que antecedem a atividade humana na sociedade. Como já explorado neste estudo, as normas se referem ao conhecimento produzido socialmente e utilizado pelo ser humano nas diversas atividades do cotidiano, entre elas, o trabalho. Para Canguilhem (2002), pensar as normas de modo genérico cria dificuldades para aplicá-las de maneira uniforme por todas as pessoas, em virtude das singularidades destas.

Ser normal, para Canguilhem (2002), pode ser patológico, em função de determinadas normas serem “invivíveis” ou impossíveis de serem cumpridas na atividade real dos seres humanos. É “impossível” em virtude da inadequação de normas anteriormente formuladas sem levar em conta as necessidades de quem as coloca em prática. E é “invivível” porque a saúde não é uma decorrência do meio, mas a expressão da tentativa, de um esforço em recriá-lo. Pela

teoria canguilhiana, um sujeito entraria em desequilíbrio a partir do momento que não conseguisse se adaptar às normas de trabalho, dessa forma, adoecendo.

Percebemos, por intermédio desse autor, que o esforço empreendido pelo ser humano nas diversas atividades que realiza no seio social está perpassado por normas que refletem os interesses de determinada sociedade. Tais normas, em condições de trabalho, buscam uniformizar os gestos e as ações dos executores a fim de que estes apresentem uma *performance* ou um comportamento produtivo coincidente com as expectativas de quem as concebe.

Para Schwartz (2001), o trabalho é produto de uma prescrição antecedente e dos efeitos da transformação proposta pelo trabalhador. Depara-se invariavelmente com normas que devem ser cumpridas e com suas ações, que as reconfiguram. As renormalizações fazem, portanto, parte das ações cotidianas da atividade do trabalho; assim este está inserido no campo da atividade humana.

Portanto, o ser humano, em sua atividade humana, opera com todas essas variáveis anteriores, que o subsidiam e o orientam em suas escolhas. O trabalho entendido enquanto atividade humana jamais será idêntico àquele prescrito, nem todas as normas se adequarão ao contexto real de sua ação. A atividade das pessoas quando trabalham é, conseqüentemente, dinâmica e dialética; e nesse caso, são as variabilidades do meio que determinarão seus usos de si.

Ao nos apropriarmos do referencial ergológico para compreender as relações entre as determinações sociais emanadas pela estrutura capitalista e o trabalho real, chegamos à conclusão de que em muito se aproximam dos conceitos contidos no materialismo histórico-dialético. A demarcação do processo dialético do trabalho a partir do debate de normas e das renormalizações coloca o ser humano na condição de quem produz a história, guardando, assim, muitas similitudes com o materialismo histórico-dialético. Quando analisamos as determinações sofridas pela Educação Física a partir do referencial ergológico, podemos inferir que as normas historicamente construídas e associadas a sua prática representam um conhecimento *a priori*, um conjunto de normas e prescrições a serem seguidas, concebidas por outras pessoas com o interesse de melhor adequá-las ao modo de produção vigente.

Talvez não consigamos, a partir da revisão bibliográfica que fizemos sobre os métodos empregados no passado nas aulas de Educação Física, analisar as nuances da atividade de trabalho realizada pelos professores em suas aulas. Mas, certamente, podemos concluir que, invariavelmente, o meio em que essa prática foi desenvolvida não se manteve fiel. Do ponto de vista ergológico, essas prescrições representadas pelos exercícios analíticos da ginástica, pelo autoritarismo e pela disciplina impostos, pelas noções de civismo e patriotismo introduzidas

mediante a ênfase nos resultados esportivos, tudo isso não deve ter sido realizado exatamente como foi planejado, incorrendo em escolhas microgestionárias por parte de professores e alunos.

Por outro lado, analisando as determinações do atual momento de crise da estrutura capitalista, vimos que, em oposição aos períodos mais fechados politicamente, a Educação Física não sofre muitas determinações e intervenções políticas. Ao contrário disso e a partir das pesquisas apontadas anteriormente neste capítulo, situa-se como uma disciplina sem importância para o projeto capitalista. Nessas condições, em que tanto sua legalidade como sua legitimidade são questionadas na escola, sobretudo, porque não se encontra amparada pelo projeto de poder hegemônico, a Educação Física precisa lutar por sua permanência no interior do currículo, assim como outras disciplinas do campo estético, supostamente, sem muita importância para a ascensão econômica.

Em sentido contrário, essa mesma disciplina, que se configura sem muita importância ao sistema, consegue ser extremamente relevante aos alunos. Temos uma espécie de paradoxo amparado em diferentes visões e concepções de mundo. Enquanto o governo quer preparar uma massa de trabalhadores com habilidades e competências úteis ao desempenho de funções no mercado, os alunos buscam, na disciplina *Educação Física*, o contato com o lúdico, o estético e o humano.

Talvez possamos até encontrar habilidades e competências no esporte, nos jogos e na ginástica que atendam aos pré-requisitos do mercado, como a liderança e a competição. Entretanto, ao participar de uma atividade proposta pela Educação Física, os alunos anseiam por outra forma de operar com o conhecimento. Querem fugir da lógica do devir profissional, em favor de outra lógica, mais humana talvez, mais leve e solidária, que os satisfaça agora e não depois.

A lógica da Educação Física que faz os alunos aclamá-la como a disciplina de maior predileção é a do prazer e não a do sofrimento. Os alunos preferem o jogo e menos atividades analíticas nas aulas, preferem o que mais lhe apetece ou gera afinidade cultural, a exemplo do futebol. A Educação Física parece ter uma lógica de docência diferente das outras disciplinas na transmissão dos conteúdos. A Educação Física é concreta e se refere à cultura lúdica dos jovens que frequentam a escola. É precisamente isso que a legitima e a provê de sentido e significado para os educandos.

Os estudantes desprezam as aulas teóricas e clamam pela prática, pela quadra, pela bola. Sabemos que a teoria é uma forma de abstrairmos a realidade e, sem dúvida, apresenta-se como essencial para uma melhor compreensão sobre suas expressões, inclusive de maneira mais

ampliada. Parece-nos que o problema não está na teoria, mas no modo como trabalhamos essa teoria nas aulas de Educação Física, muitas vezes semelhante às outras disciplinas. Nessa perspectiva, a Educação Física se iguala às outras matérias, em busca, inclusive, de legitimidade no currículo, porém, distancia-se dos alunos.

Por meio da lógica hegemônica da escola, a Educação Física jamais encontrará respaldo no atual projeto capitalista, pois não guarda relações diretas com a ascensão socioeconômica no interior da sociedade burguesa, sobretudo, como uma disciplina que possa credenciar os alunos a acessarem um curso mais prestigiado nos processos seletivos para a Educação Superior. Portanto, a Educação Física tem uma materialidade própria e somente se tornará legítima e importante numa sociedade que valorize outros saberes para a formação dos alunos. Uma formação que tenha como propósito formar integralmente os discentes, que valorize todos os saberes presentes neste mundo, porque foram criados a partir das interações dos sujeitos com a sociedade e a natureza.

Esses saberes não se referem somente à produção ou ao trabalho, porque o homem não vive só para o trabalho. Diferentemente da relação mercadizada que temos na atual sociedade, o trabalho é uma forma de ser e intervir no mundo a fim de atender as necessidades vitais, entre elas, a de lazer, especialmente numa sociedade em que as pessoas, cada vez mais, entristecem-se e adoecem em decorrência da atividade laboral. A Educação Física pode ter protagonismo em sentido inverso aos ditames do projeto capitalista, difundindo e ensinando aos alunos como viver de forma plena e com saúde. A saúde, nessa visão, não é mais um requisito para o mercado ou para o enfrentamento das intempéries sociais, mas sim algo mais amplo, que proporcione qualidade de vida real.

Para finalizar esta seção, com base em todas as análises e as reflexões feitas, podemos concluir que a Educação Física, assim como outras disciplinas, é determinada e determinante, na medida em que oportuniza o encontro entre as normas e a vida dos atores sociais que dela participam. Nesse encontro, a contradição materializa-se no debate de normas perpetrado pelos professores e pelos alunos, tendo em vista as infidelidades do meio. Em vista disso, esses sujeitos renormalizam, produzem novos saberes e conhecimentos em sintonia com a realidade de seu mundo e de suas vidas. Nesses termos, o projeto pedagógico da Educação Física será sempre inacabado e cunhado por várias mãos.

#### **4. VIDEOTAPE: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Neste capítulo, daremos visibilidade às experiências de vida dos sujeitos participantes desta pesquisa, na tentativa de identificar relações entre suas experiências e seu trabalho docente. Compreendemos que os saberes inerentes aos professores têm como base suas interações sociais, tanto no campo formal(escolar) como em outras dimensões da vida, refletindo significativamente em suas escolhas diante das situações e dos conflitos que lhes são apresentados pelo meio em que trabalham. Portanto, lançar luzes sobre suas experiências poderá ser essencial na compreensão de sua prática docente. A metáfora utilizada neste título faz alusão a um procedimento que antigamente se referia às reprises de parte dos jogos, que nem sempre eram transmitidos em tempo real, permitindo, assim, que o público visse os lances mais polêmicos da partida. Revisitar essas memórias e narrativas nas mais variadas dimensões e momentos de vida dos sujeitos nos ajudará a localizar e entender os nexos entre suas experiências de vida e formação na atuação docente.

Antes, porém, a fim de evitarmos especulações em torno da dicotomização dessas experiências, é importante que recuperemos a centralidade e o valor ontológico do trabalho na vida do ser humano. Nessa perspectiva, essa categoria perpassa a atividade humana e se constitui, pela experiência, como fonte primeira de sua existência e de seu desenvolvimento. Logo, não devemos analisar o trabalho e a formação como experiências que estão restritas a um lugar ou a um tempo da vida do sujeito, uma vez que isso acontece simultaneamente. Desse modo, no título, optamos pela expressão *experiências de vida*, entendendo-a como mais adequada e abrangente quando buscamos analisar os nexos entre as experiências e o trabalho dos professores. Também, em virtude da impossibilidade de analisarmos todas as experiências de vida dos sujeitos participantes da pesquisa, procuramos fazer recortes temporais em que, supostamente, estariam vivendo situações relacionadas com a Educação Física ou práticas corporais.

Feita essas demarcações, devemos ressaltar que, no âmbito científico, existem muitos estudos que destacam as experiências de vida, formação e trabalho docente<sup>43</sup> como elementos essenciais para a formação da identidade do professor e, também, como base para suas escolhas ao longo de sua ação docente. Além disso, assinalam a importância dos saberes que vão sendo prospectados e incorporados pelo sujeito como possibilidade de desenvolvimento profissional.

---

<sup>43</sup> A esse respeito, consultar Tardif (2002), Gatti (1992), Nóvoa (1994), Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros.

É importante considerar que a docência é multiplamente determinada, tanto por uma esfera macrossocial, que institui políticas públicas, padrões e normas profissionais, como por uma esfera microssocial, representada pela singularidade dos lugares e das pessoas que participam da ação docente, além da própria particularidade do professor. Todos esses fatores promovem, de modo dialético, situações de conflitos na atividade de trabalho, fazendo o professor mudar o curso de suas ações, produzindo novos saberes e estratégias, muitas vezes, imperceptíveis à observação, mas fundamentais para ajustar o trabalho aos objetivos institucionais e a sua própria sobrevivência.

Neste capítulo, portanto, daremos destaque às experiências dos participantes da pesquisa, inclusive as que se referem à vida deste pesquisador, tentando localizar aspectos convergentes e divergentes em suas trajetórias e possíveis relações em torno de seus perfis profissionais. São, portanto, esses saberes colhidos na experiência de vida que contribuirão para o delineamento profissional ou para a construção de uma identidade docente, assim sintetizada:

Os saberes docentes são relacionais, pois é sempre o saber de alguém, que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...], o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...]. (TARDIF, 2002, p. 11)

Portanto, trata-se, como sugere Giroux (1987), de: dar a “voz” aos professores; encará-los como seres pensantes, intelectuais, e não executores; reconhecer a importância de valores, ideologias e princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores.

Como forma de averiguar essas e outras premissas científicas, neste e no capítulo seguinte, buscaremos associar as experiências de vida dos professores, sobretudo aquelas mais ligadas à cultura corporal, com o agir profissional no trabalho docente da Educação Física Escolar (EFE). Essa estratégia também será importante para avaliarmos a participação do conhecimento tácito na trama dialética do trabalho.

Adotamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo para o trabalho com os dados, conforme os apontamentos de Bardin (2011). O material utilizado foram as transcrições das entrevistas realizadas com três informantes, sendo eles: um professor, uma professora e uma acadêmica do curso de Educação Física. Além disso, foi incluída a narrativa autobiográfica escrita por este pesquisador. A entrevista aborda aspectos referentes a três



momentos distintos da trajetória de vida dos participantes da pesquisa, a saber: trajetória escolar na Educação Básica; trajetórias da formação inicial e continuada; e trajetória profissional.

As experiências desenvolvidas ao longo dessas trajetórias foram associadas a categorias analíticas, algumas delas pré-definidas pelo pesquisador e outras criadas a fim de atribuir sentido às unidades temáticas extraídas dos textos analisados. As categorias de análise estão separadas e relacionadas aos momentos de vida dos sujeitos, razão pela qual aparecerão em momentos distintos, sem prejuízo de serem requisitadas nas discussões que procurarão relacioná-las com o devir e o agir profissional.

#### 4.1 Trajetória Escolar na Educação Básica

A análise de trajetórias de vida com a finalidade de compreender o trabalho docente ajuda a consubstanciar uma tendência nas pesquisas referentes à valorização dos saberes advindos das experiências antecedentes à formação e à atuação profissional.<sup>44</sup> Essas pesquisas dão ênfase a aspectos qualitativos, normalmente, adotando os métodos biográficos e autobiográficos. Em nosso estudo, buscamos identificar e compreender as trajetórias e as experiências de nossos sujeitos de forma mista. Enquanto os professores e a acadêmica participaram de uma entrevista semiestruturada, este pesquisador fez uso da narrativa autobiográfica. Num caso ou noutro, procuraremos reconhecer e analisar as experiências enquanto indicadores que dialogam com a identidade profissional ou com o modo de ser profissional.

Mais uma vez, devemos lembrar que as experiências extrapolam o lugar ou o tempo em que o ator está circunscrito semanticamente. Fazemos isso para advertir nossos leitores de que, embora nesta seção seja utilizado o termo *trajetória escolar*, as experiências doravante relatadas não necessariamente se passam num ambiente escolar. Procuramos, nesse sentido, evocar as experiências relacionadas com a participação dos sujeitos em atividades correlacionadas com a Educação Física, a exemplo das práticas corporais, das aulas de Educação Física, entre outras experiências associadas. Passemos, por meio de uma espécie de cronologia de vida, a relatar as experiências de nossos sujeitos dividindo os relatos e as eventuais inferências e interpretações a partir de categorias distintas, a saber: “Experiências com as práticas corporais na escola e no

---

<sup>44</sup> Borges (2004), Pimenta (1999) e Tardif (2002) são autores que identificam saberes que influenciam a prática docente como fruto de interações anteriores à docência. São saberes relacionados com suas histórias de vida, da cultura familiar, das práticas desenvolvidas com os professores, da observação de modelos docentes e de professores que marcaram positiva ou negativamente, além de outros aspectos.

lazer”; “Contatos com a docência em Educação Física”; “Representações e motivações para ser professor de Educação Física”.

#### 4.1.1 Experiências com as práticas corporais na escola e no lazer

As aproximações de nossos participantes com as práticas corporais se dão, de modo privilegiado, nos espaços escolares. Excetuando-se Debinha, que pertence a uma geração mais jovem, este pesquisador, Marta e Didi cursaram a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. Conforme já mencionamos nesta tese, esse é um período de reminiscências autoritárias, mas marcado por transições políticas e sociais bastante intensas. Entretanto, concretamente, esse é um tempo em que o esporte e a ginástica eram expressões corporais muito marcantes nas aulas de Educação Física. Ao relatar minha trajetória nesse nível de ensino, explico um pouco dessa organização didática:

Tinha especial interesse nas aulas de Educação Física, pois queria muito aprender e praticar bem algum esporte. Naquela época, a Educação Física era muito voltada para o esporte. Os alunos ingressantes eram avaliados no início do ano letivo e, quando apresentavam as habilidades requeridas a um determinado esporte, eram selecionados para as turmas de esporte. Os alunos veteranos que possuíam habilidades esportivas eram automaticamente distribuídos nessas turmas e não faziam as aulas normais de Educação Física. De resto, aqueles que não tinham aptidão esportiva eram relegados às aulas normais dessa disciplina, que tinham como objetivo desenvolver as capacidades físicas, tendo a ginástica como conteúdo principal. (Narrativa do pesquisador)

Embora esse modelo guardasse relação com o que vivíamos politicamente naquela época, eu nutria um profundo interesse pelo aprendizado do esporte e sempre me revelei bastante competitivo, atributos bastante valorizados no meio esportivo. Entretanto, minha caminhada pelo esporte se desenvolveu em contraponto com a escola. As tensões entre aquilo que aprendia em termos esportivos na escola e em outros contextos eram resultantes de uma situação bastante singular, mas não única nas instituições de ensino da região. Refiro-me à ausência da modalidade *voleibol* no conjunto de práticas oferecidas aos alunos.

Esse fato é emblemático, pois expõe um conflito entre o macro e o micro. Enquanto a diretriz política dos governos militares incentivava o modelo piramidal, em que a escola se constituiria como base, diversificando o aprendizado dos esportes, nessa realidade, partia-se de outros determinantes culturais, como o machismo, mas não havia apenas isso. Poderíamos acrescentar outras variáveis, como a falta do domínio corporal dessa modalidade por parte dos professores, além da ausência de espaços e materiais, entre outros aspectos limitantes. É

possível identificarmos em minha narrativa a presença de um debate de normas no trabalho docente da Educação Física, sobretudo nesses desencontros entre o micro e o macro ou, em outros termos, entre o prescrito e o real. A configuração curricular da Educação Física não só se dava por meio de ajustes à formação acadêmica dos professores, mas também era condicionada ao contexto físico e cultural da escola e da sociedade.

No contexto comunitário de minha pequena cidade de Caetité, só foi possível a prática do voleibol depois que um geólogo carioca chegou ao município para trabalhar na mineração de urânio. De maneira progressiva, foi atraindo os jovens e convencendo-os a praticar esse esporte. Com seus próprios recursos, disponibilizava a estrutura e os materiais esportivos para a prática do voleibol. No início, sofremos muito preconceito, pois havia um pensamento machista em torno da falta de virilidade desse esporte, razão pela qual seus praticantes eram sempre alvo de muitas retaliações e gozações.

Outro aspecto relacionado com meu contato esportivo, especialmente, com o voleibol, refere-se ao processo de produção de saberes no curso dessa experiência. Como esse esporte não era oferecido na escola nem a pessoa que me incentivou dominava técnica e pedagogicamente o voleibol, fui desenvolvendo e adequando minha técnica à medida que praticava. Era muito exíguo, sobretudo no início, o contato com praticantes mais experientes, resumindo-se a alguns confrontos com cidades vizinhas, que também não tinham muita qualidade técnica.

Lembro-me que observava os jogos na televisão e tentava executar, do meu jeito, as jogadas de maior sucesso, a exemplo do saque *jornada nas estrelas*, do atleta da seleção brasileira de vôlei, Bernard, e *viagem*, que era realizado por William. Com o tempo e com a ampliação de minha participação esportiva em competições, fui observando os gestos técnicos de outros jogadores de sucesso regional. Desse modo, fui construindo um repertório por observação, entretanto, adaptava-o a minha singularidade enquanto jogador.

Podemos, por meio da experiência narrada, estabelecer nexos com as categorias teóricas de nossa pesquisa. É possível percebermos que, embora minha formação em relação ao voleibol não tivesse acontecido na escola e nas aulas de Educação Física, utilizei-me da observação de referências do esporte de alto nível, em geral, produzidas a partir da criatividade de alguns jogadores, mas, prioritariamente, a partir de modelos técnicos produzidos cientificamente. Portanto, ao observar uma técnica executada por atletas de alto nível e adaptá-la para minha realidade biológica, social e cultural, tive que passar por um intenso “debate de normas” (Schwartz, 2001). Para tanto, fiz uso de meu corpo-si partindo de outros e de mim mesmo em busca do desenvolvimento de uma técnica que se encaixasse melhor em meus contextos de vida

praticando voleibol. Esses saberes produzidos no trabalho enquanto possibilidade de intervenção sobre o meio e sobre si próprio reafirmam a ideia da constituição de um conhecimento tácito (ARANHA, 1997; POLANYI, 1996), que vai sendo utilizado como suporte para a intervenção e a produção de novos saberes. Essa noção de trabalho, consubstanciada na atividade industriosa dos sujeitos, reforça também o sentido ontológico do trabalho em Marx (1985a) ao produzir-se a partir do patrimônio genérico disponível.

Em meios a esses conflitos, o voleibol permaneceu fora de minha escola e, conseqüentemente, fora de meu município, em virtude de ser a única escola que oferecia o ginásio e o segundo grau na época. Essa história seria revertida tempos mais tarde, depois que retornei a minhas origens escolares, dessa vez, como professor de Educação Física.

De todo modo, devo dizer, em relação a minhas experiências com as práticas corporais nos tempos de escola básica, que prevaleceu a prática esportiva do voleibol como principal vinculação, entretanto com inserções também do basquetebol, do handebol, do futsal e do atletismo. Os exercícios de ginástica calistênica eram comuns durante as aulas, como forma de aquecimento e fortalecimento muscular para a prática dos esportes.

Além da ênfase nos aspectos físicos e atléticos, as aulas de Educação Física assumiam sempre uma conotação disciplinar excessivamente autoritária, além da obrigatoriedade da participação em desfiles cívicos, especialmente, o de 7 de setembro, corroborando a tendência esportivista e cívica em relação ao ensino da Educação Física a partir da década de 1960, assunto tratado na preleção desta tese. Com vivências semelhantes à deste pesquisador, Didi e Marta também nos apresentam inserções pelo mundo esportivo.

*Então gostava sempre de esporte e tudo mais, praticava tanto futebol como corrida, certo? Eu era corredor aqui, desde a minha infância eu gostava de correr e tudo mais. Então, assim, a questão da prática corporal, como eu já tinha dito, na minha infância, eu falo o tempo todo que é uma questão de futebol, passei o tempo todo jogando futebol, a questão do atletismo, sempre gostei de atletismo, inclusive participei de jogos abertos e tudo mais, representando até o município aqui nessa parte de atletismo [...]. Tive a Educação Física, tive a oportunidade de ter o basquete, o vôlei e o handebol nas aulas de Educação Física, como aluno tanto no Ensino Fundamental, no Ensino Médio. (Entrevista de Didi)*

Nesse relato, Didi nos revela seu envolvimento com uma gama variada de esportes, muito embora dê ênfase especial ao futebol e ao atletismo. Chama atenção seu envolvimento com o atletismo, modalidade pouco praticada em Caetité, devido à falta de espaços e competições esportivas. Os poucos eventos dessa modalidade aconteciam no âmbito escolar ou eram promovidos pela Superintendência de Desenvolvimento de Esportes da Bahia (Sudesb). O principal deles era os Jogos Abertos do Interior (JAI), evento citado acima por Didi.

Outra curiosidade a respeito de Didi é que sempre se sentiu atraído pela gestão esportiva:

*Também tem a experiência, assim, por exemplo, de organização. Por exemplo, quando eu falei na área de esporte, eu não só participava como atleta, mas também participava como dirigente. Fui vice-presidente do Esporte Clube Bahia aqui em Caetitê, fui vice-presidente da Liga de Futebol aqui, também, do município. Então, tinha essa parte de trabalhar com organização de eventos, e nesse período, tanto no Ensino Médio como no Fundamental. Então, eu participei assim da questão corporal, de gincanas aqui de nosso município, ajudando tanto como participante, como também em organização. (Entrevista de Didi)*

Com todos esses saberes acumulados no campo da gestão esportiva, Didi conta com essa *expertise*, aspecto de grande destaque em seu trabalho docente. Ao analisarmos a trajetória de Marta ao longo da Educação Básica, identificamos, também, convergências com a prática esportiva:

*Olha, eu estudei em uma escola que hoje eu trabalho na rede estadual, que é o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, um colégio no centro da cidade, um colégio que era de porte especial, hoje é um colégio de grande porte, funciona os três turnos. E quando eu cheguei lá, na quinta série — hoje sexto ano — e saí ao finalizar o Ensino Médio, tinha muito enraizada a cultura do esporte. E lá eu tive acesso a diversas modalidades esportivas. E aí, com vários professores de Educação Física, todos na base militarista, e eles me incentivaram a gostar do esporte, a se envolver com esporte. E participei de turmas de esporte de vôlei, tentei participar de turma de esporte de futsal, mas consegui me encontrar e ter uma habilidade com basquete. (Entrevista de Marta)*

Além do esporte, outro aspecto convergente, sobretudo, com o que relatamos a respeito do modo de organização da Educação Física nesse período foi a vertente militarista dos professores, muito comum naquela época. Muitos deles, embora tivessem um foco maior no desenvolvimento esportivo, ainda combinavam essa vertente com elementos mais rígidos e autoritários, típicos de uma tendência militarista e higienista da Educação Física. As experiências de Debinha na Educação Básica aconteceram num passado recente, década de 2010:

*Na Educação Física Escolar, eu não conheci a Educação Física, eu não sabia o que era a Educação Física, eu só conhecia, só tinha parte de ditar conteúdos e levar a gente para a prática. O que a gente conhecia mesmo era o futsal. Era só isso que a gente fazia. Aí depois que eu pude conhecer essa outra professora e aí eu fui conhecendo o que eram mesmo os conteúdos da Educação Física. E aí foi através dela que eu tive essa experiência... Só que, porém, infelizmente, foi... ainda foi o Quarteto Fantástico. Mesmo com essa professora, que modificou nas práticas, mas ainda foi o Quarteto Fantástico. Foi o mínimo que foi conhecido em Educação Física. (Entrevista de Debinha)*

Debinha, no período da entrevista, por ser uma acadêmica do curso de Educação Física proporciona para seu relato uma retrospectiva mediada por sua formação. Ao olhar para o passado, analisa sua experiência com a Educação Física como algo que não acrescentou pedagogicamente. Prova disso é a expressão que usa para se referir ao habitual trabalho com os esportes na escola. O “Quarteto Fantástico” faz alusão ao futsal, ao basquete, ao vôlei e ao handebol. Entretanto, ao comparar esse modelo com o anterior, em que se praticava apenas o futsal, considerou uma evolução do ponto de vista pedagógico. Mais à frente, mostraremos como essa preocupação de Debinha reverbera em seu trabalho docente na condição de residente.

Portanto, as experiências praticadas no âmbito da Educação Física Escolar e em outros espaços podem contribuir para a formação dos professores, na medida em que oportunizam a apreensão de conhecimentos relacionados a essa área de conhecimento. O domínio das práticas corporais, as estratégias didáticas empregadas pelos professores da época e até as rupturas causadas pela ausência de uma formação mais adequada se constituirão em elementos capazes de interferir futuramente no trabalho docente na Educação Física Escolar.

#### 4.1.2 Contatos com a docência em Educação Física

O contato com o ensino da Educação Física é outro tipo de experiência que relataremos. Essa prática foi observada com alguns de nossos participantes em condições bastante singulares. Embora isso não tenha feito parte da vida de alguns deles, a exemplo de Marta e Debinha, possui grande importância para a aproximação com a formação e a identidade profissional.

Em minha trajetória, tive contato com a docência em Educação Física de modo bastante precoce. Essa primeira experiência foi com o voleibol, quando cursava o Segundo Grau Escolar:

Embora tenha sempre exercido uma liderança enquanto atleta de voleibol, nunca havia assumido a responsabilidade de ensinar voleibol a uma turma ou conjunto de alunos. Entretanto, certa feita, acabei por conduzir as atividades com alguns amigos numa estrutura comunitária chamada Centro Social Urbano. Consegui algumas bolas e uma rede de voleibol; e lá praticávamos algumas sequências de exercícios físicos e técnicos voltados para o voleibol. O interessante é que o grupo que participou desses treinamentos evoluiu bastante, inclusive eu, pois, embora conduzisse os exercícios, também os fazia. (Narrativa do pesquisador)

Lembro-me que essa iniciativa se deu em virtude da necessidade de aprimorarmos nosso rendimento esportivo. Já jogávamos partidas de voleibol em um clube da cidade; entretanto,

não tínhamos espaço ali para melhorar nossas habilidades nesse esporte. Nessa experiência, não utilizávamos padrões técnicos. As atividades constituíam-se em tentativas de executar os gestos técnicos do voleibol de forma mais assertiva. Conforme relatado, alcançamos êxito nessa ação docente, considerando os objetivos propostos. Outra experiência emblemática com a docência em Educação Física foi a que tive com a natação:

Dr. Adilton, um veterinário e ex-nadador, desenvolvia em nossa cidade um curso de natação na AABB, um clube de nossa cidade. Em virtude de seu retorno a Salvador, sua terra natal, convidou-me para assumir essa função. Expressei que gostaria de assumir, mas disse que tinha receio, pois não dominava a técnica mais refinada dos estilos da natação. Ele minimizou a questão e disse-me que daria algumas aulas visando ao aprendizado das práticas mais básicas. Presenteou-me com um livro antigo de natação que tinha muitas explicações e gravuras descrevendo as técnicas corretas e algumas sequências pedagógicas para a aprendizagem dos nados. Fiz algumas aulas com ele e passei a praticar intensivamente os exercícios em busca de dominar minimamente as habilidades técnicas. A ideia que prevalecia sobre o ensino de algum esporte era sempre o domínio da técnica. Era impossível pensar em ser um professor de algum esporte sem que o dominasse corretamente. Fato é que passei a lecionar as aulas de natação em seu lugar, sempre aos sábados à tarde. Os pais dos alunos foram muito compreensivos comigo, porque viam em mim a única possibilidade de seus filhos continuarem a praticar a natação. Não foi tarefa fácil para mim; entretanto, consegui dar sequência ao trabalho, que era uma reprodução do que o docente anterior já fazia, sem muitas novidades, porque não tinha segurança nem conhecimento para aprimorar minhas ações (Narrativa do pesquisador).

A experiência de docência com a natação difere da vivência no voleibol por um motivo bastante emblemático, que, em minha compreensão, interfere de modo significativo no trabalho dos professores de Educação Física. A exemplo de outros ofícios, como a música, a arte e outras práticas profissionais que envolvem uma aptidão corporal, a Educação Física pedagogiza práticas corporais que, em determinados espaços, possuem representações e expectativas diferentes de aprendizagens. Essa talvez seja a questão que diferencia meu contato com a docência no voleibol com a experiência na natação. Enquanto no voleibol eu já dominava a maioria dos gestos e habilidades, causando-me uma situação de maior tranquilidade para ensinar, na natação, eu desconhecia completamente os gestos técnicos e tinha pouco tempo para aprendê-los, uma vez que nunca havia praticado esse esporte. O incentivo do professor e a compreensão dos pais foram decisivos para distensionar essa experiência, mas, confesso, não me sentia à vontade para fazê-lo. À frente, relatarei outras situações com a natação que me trariam insegurança e desconforto para ensinar.

Ainda sobre essas experiências com a docência é importante destacar que, embora o domínio técnico tenha se constituído como um fator que distinguiu, à época, meu contato com o ensino em relação ao voleibol e à natação, não podemos concebê-lo como único ingrediente que contribui para alcançar a competência no trabalho, questões tratadas por Schwartz (1998).

Tanto no ensino do voleibol como na natação, precisamos invocar saberes de polos diferentes, a exemplo dos saberes técnico-acadêmicos, dos saberes produzidos na atividade de trabalho, todos eles mediados pelo polo axiológico (SCHWARTZ, 2001).

Diferente de meus primeiros contatos com a docência em Educação Física, a experiência de Didi aconteceu de um modo distinto e, ao mesmo tempo, comum no ambiente escolar no estado da Bahia ou em outros estados com déficit de professores:

*Eu passei no concurso do estado em 2003 para Geografia e fui lecionar no Lia Publio de Castro, no distrito de Ibitira, que é pertencente a Rio do Antônio. Lá eu trabalhei com Matemática, Geografia, e no final, assim, fiquei lá três anos, peguei a questão de Educação Física. [...] Mas minha vontade mesmo era trabalhar com Educação Física. Inclusive, não sei se eu posso relatar isso aí, mas era uma experiência muito boa em Ibitira com a Educação Física, no sentido assim, que o pessoal lá, a Educação Física lá no local, era Educação Física teórica. O pessoal teve um acidente lá e o pessoal não permitia que você saísse com os alunos de fora da escola. Por exemplo, lá não tinha quadra, aí a gente quebrou esse paradigma lá na escola. Não que a Educação Física teria a questão da teoria e a prática. Eu dava aula a um quilômetro de distância lá, numa quadra da comunidade para levar os meninos lá para a Educação Física. Então eu acho que dei uma contribuição até para o município. (Entrevista de Didi)*

Conforme relatado, a experiência de Didi aconteceu de forma inusitada, em virtude da excedência, fenômeno que ocorre nas escolas estaduais de algumas regiões da Bahia devido ao excesso de professores de uma mesma área e a conseqüente ausência de carga horária docente. O resultado dessa incongruência é que muitos professores se veem obrigados a trabalhar com disciplinas que não correspondem a sua formação acadêmica. Ao contrário de outros professores, Didi encontrou nessa situação, em vez de um entrave, uma possibilidade de atuar numa área de conhecimento em que desejava se formar e atuar pedagogicamente. Isso é tanto verdade que não lhe faltou disposição para romper com uma lógica que estava há anos implantada na escola, que era confinar a Educação Física somente à sala de aula. Mesmo a um quilômetro de distância, Didi levava os alunos para vivenciarem as expressões corporais próprias da Educação Física, tendo como suporte seus saberes tácitos acumulados nas experiências que viveu no tempo da Educação Básica. Entretanto, sua formação e sua experiência como professor de Geografia no município de Caetité desde 1994, certamente contribuíram nesse empreendimento.

Portanto, os contatos prévios com a docência em Educação Física colocam o professor diante da experiência de ensinar. Nesse intento, ele se depara com uma série de variabilidades que o fazem renormalizar seus saberes, sejam eles prescritos ou tácitos, como forma de executar de modo mais eficaz essa ação. Ao fazê-lo, produz história, na medida em que modifica a realidade e se enriquece à proporção que acumula novos saberes. Na próxima seção, veremos



como essas experiências vividas de forma antecedente à graduação repercutiram no modo como os sujeitos desta pesquisa imaginavam a carreira docente da Educação Física e como elas podem ter os motivado a trilhar essa trajetória profissional.

#### 4.1.3 Representações e razões de ser professor de Educação Física

Conforme dito anteriormente, a construção da identidade profissional possui relações com as experiências do sujeito. Também por meio delas, incorporam-se ideias e representações em torno da vida e do mundo e, mais particularmente, da formação e da docência em Educação Física. Essas representações podem ou não impulsionar os sujeitos a escolherem essa carreira profissional. Vejamos quais eram as representações dos sujeitos sobre a Educação Física enquanto profissão. Para falar um pouco sobre meu entendimento acerca da formação em Educação Física, apresentarei um trecho de minha narrativa.

Conversei, no ano de 1983, com uma amiga, também jogadora desse esporte, que havia visitado as instalações do curso da Universidade Católica do Salvador, único curso do estado naquela época. Nessa conversa, ela, que também sonhava fazer Educação Física, falou-me um pouco sobre a dinâmica da formação. A associação que fiz foi com a iniciação esportiva nos mais variados esportes, a estrutura dos professores, enfim, tudo que, em virtude de minha aptidão esportiva, gostaria de ter tido em minha fase escolar. Fiquei completamente atraído por essa ideia, muito embora soubesse que sua concretização não fosse tão simples, por conta de uma série de dificuldades que enfrentávamos para fazer um curso na capital do estado, principalmente da condição socioeconômica (Narrativa do pesquisador).

Portanto, a ausência de uma assistência qualificada em relação ao aprendizado dos esportes e meu desejo de me desenvolver tecnicamente me faziam pensar a formação como um espaço de aprimoramento esportivo. Não me passava a ideia de ser professor da escola, projeto que só fui incorporar no curso de minha formação.

Com o processo de interiorização da formação em Educação Física na Bahia,<sup>45</sup> as oportunidades foram sendo democratizadas. Esse foi o caso de Marta, que cursou Educação Física, no final da década de 1990, numa cidade do interior desse estado. Vejamos as circunstâncias que a impulsionaram para a Educação Física:

---

<sup>45</sup> A esse respeito, consultar Pires (2007).

*Então, lá — na escola — eu me aproximei mais do esporte e consegui ver nesses professores uma possibilidade e me encontrar dentro desse universo, até então, esportivo. Só depois da graduação que eu consegui perceber outros caminhos da Educação Física. E aí, quando você entra numa graduação pensando que a Educação Física... o curso, o ensino superior, a graduação em Educação Física é uma extensão das suas turmas (em esportes) no Ensino Médio. E depois você percebe que não. (Entrevista de Marta, grifos do autor)*

Assim como minha representação sobre a formação profissional em Educação Física, a de Marta estava diretamente ligada ao aprendizado dos esportes. No entanto, a trajetória de Marta pela Educação Física Escolar, ao contrário da minha, pareceu suficiente, uma vez que pôde participar de todos os esportes, muito embora tenha se adaptado mais ao basquetebol. Nesse sentido, Marta não buscava, como eu, a faculdade como um complemento de algo que não teve. Há uma identificação com o universo escolar.

Debinha, embora não tivesse muita predileção pelos esportes, buscou a formação em Educação Física a partir de condições bastante singulares:

*Nas primeiras séries que eu tive contato com a Educação Física, o professor que dava aula lá no colégio para a gente, a prática dele, na Educação Física, era somente assim: ele chegava na sala, aí tinha um conteúdo, ele ditava o conteúdo, a gente anotava e, depois que terminasse de fazer isso, ele mandava a gente para a quadra, para jogar o [dado]. Era somente isso. Foi o ano todo da Educação Física assim. Então, eu não conhecia o que era Educação Física. Aí no Ensino Médio, eu tive contato com professora, que ela é egressa daqui, e aí foi com ela que eu comecei a aprender o que era Educação Física. Ela começou a trabalhar de uma forma diferente com a gente, de uma forma diferente do que o outro professor fazia; dava os conteúdos, tinha explicação na sala, a gente ia para a prática na quadra, ela sempre passava trabalhos e seminários para a gente estar fazendo e tal. E através dela que eu conheci como que era a Educação Física. Então, eu já comecei a gostar ali. (Entrevista de Debinha)*

Percebemos que Debinha passou a gostar da Educação Física não só a partir do encontro com a nova professora, mas, principalmente, por sua abordagem pedagógica. Talvez essa identificação tenha sido algo que influenciou sua escolha profissional, conforme nos conta:

*A primeira opção de curso não era fazer Educação Física, mas, por ter Guanambi como cidade mais próxima e, dentre os cursos que tinha numa universidade pública, aqui da Uneb, que era Administração, Educação Física, Pedagogia e Enfermagem, o que eu mais tive afinidade foi com Educação Física. Então eu resolvi fazer o vestibular para ver se eu passava. Mas, a princípio, a ideia não era Educação Física. Eu sempre quis fazer Nutrição. Aí eu fiz o vestibular, passei e aí eu comecei a fazer o curso. E aí eu vim decidida a gostar, a aprender. E consegui. Hoje, eu não trocaria de curso, foi a melhor escolha que eu fiz. (Entrevista de Debinha)*

Como vimos, a escolha pela Educação Física se deu pela inexistência do curso de Nutrição na universidade pública mais próxima de sua cidade. Diante dessa situação, Debinha

optou, entre os cursos oferecidos, por aquele com que tinha mais identificação. Uma coisa importante a observar é que a representação da entrevistada sobre a formação em Educação Física, desde o início, foi ligada ao aspecto didático-pedagógico. Esse fato é marcante quando analisamos a formação em Educação Física, que, em geral, está relacionada à aptidão física.

Deixamos Didi para o final em virtude do modo singular como ingressou na profissão. Antes de cursar Educação Física, Didi fez a Licenciatura em Geografia. Após a conclusão desse curso, pediu matrícula especial para Licenciatura em História, conseguindo concluir num tempo mais curto por ter feito aproveitamento de disciplinas. Entretanto, devido a sua vivência com o esporte, Didi sonhava cursar Educação Física:

*Antes, aquela visão que a gente tinha, por exemplo, da própria Educação Física de... É mais competição, competição, tinha que ganhar, era montar equipe, montar equipe para estar ganhando... Então era isso, hoje a gente tem [mudado]. Aí tive a oportunidade, que era um sonho meu, era fazer o curso de Educação Física. Aí, o curso de Educação Física, eu fiz à distância na Universidade do Vale do São Francisco, que, no caso, a condição era ser licenciado, fiz uma segunda Licenciatura, então, para adquirir mais conhecimento daquilo que eu já trabalhava na prática, aí eu peguei agora a parte teórica, e abriu vários horizontes. (Entrevista de Didi)*

Como vimos, a representação inicial de Didi era muito voltada à *performance* esportiva, fato que foi mudando com seu ingresso no curso. A diferença de Didi para os outros sujeitos da pesquisa é que suas representações sobre a formação sofrem influência das experiências desenvolvidas na fase escolar e, também, em seu contato com a docência nesse componente curricular, mesmo sem a formação. Entretanto, a busca pelo curso de Educação Física parece estar fundada em sua experiência com os esportes na fase escolar. Um aspecto divergente com os outros sujeitos é que sua formação foi feita à distância. No entanto, conforme seu relato, essa experiência interferiu em sua prática, assunto que discutiremos em seguida.

Concluindo esta seção, pudemos identificar que as experiências vividas por nossos sujeitos de pesquisa no período escolar ou pré-profissional guardam relação com a formação profissional e o trabalho docente. Os conhecimentos apreendidos nessa etapa e em outros momentos de suas vidas servirão de base para a identidade docente, bem como de suporte para a dinâmica de produção e adequação de saberes na docência.

## 4.2. Trajetórias da Formação Inicial

Trabalhamos este tópico tentando compreender, do ponto de vista formativo, o movimento realizado pelo aluno em dois polos: o acadêmico ou da teoria e o das experiências com a prática pedagógica. Depois de prospectarmos as experiências dos sujeitos relativas à Educação Física, especialmente no período que antecede a formação profissional, passaremos a outra análise, que objetiva identificar suas interações ao longo do curso de graduação. Para tanto, verificaremos as experiências de nossos sujeitos durante sua formação, tendo como referência o diálogo entre uma formação pautada nas teorias construídas academicamente e as experiências práticas com a docência por meio de atividades, projetos, estágios e outras vivências.

É importante esclarecer que a proposta de separação dessas dimensões formativas não se dá a partir de uma lógica dicotomizada. Sabemos que teoria e prática estão dialeticamente associadas; entretanto, conforme já discutimos nesta tese, muitas vezes, a prática docente no interior dos cursos de graduação leva a essa separação ou ao isolamento dessas duas dimensões. Ao contrário disso, queremos entender como esses dois tipos de experiências acontecem, como repercutem na formação dos professores de Educação Física e, principalmente, como os saberes decorrentes dessas experiências podem servir de base para a atuação docente na escola.

### 4.2.1 Experiências com os saberes acadêmicos

A experiência de formação profissional, sem dúvida alguma, encontra fundamento nos saberes que a ciência produz historicamente. Referimo-nos aos saberes constituídos (TRINQUET, 2010), aos saberes codificados ou técnico-acadêmicos, representantes de um patrimônio cientificamente legitimado, que contribui para o desenvolvimento das atividades relacionadas com determinada área de conhecimento.

Do ponto de vista epistêmico e metodológico, o conhecimento científico relacionado à Educação Física não é homogêneo. Ao contrário disso, apresenta-se como um campo em disputa por pesquisadores de diferentes orientações teóricas e ideológicas.

Embora esses saberes possuam limites em termos da antecipação do ato mesmo do trabalho, constituem-se como pilares essenciais em relação à orientação didático-pedagógica do professor. A partir dessa compreensão, entendendo a dimensão teórica da formação como um dos aportes de saberes que dará base ao trabalho do professor, passaremos a analisar as

experiências acadêmicas de nossos sujeitos de pesquisa e a ver como estas repercutem em seu modo de pensar e fazer a Educação Física.

Começarei por minha experiência de formação, que aconteceu a partir de um modelo curricular bastante pragmático. Com base na Resolução n.º 69/1969, tinha um prazo de 3 anos para a integralização curricular. Era um curso mais voltado para o domínio das técnicas corporais e os conceitos ligados a saúde, muito embora contasse com alguns poucos professores que propunham uma abordagem pedagógica mais crítica. Diante disso, a experiência de formação a partir dos componentes curriculares do curso, em tese, determinaria um fazer pedagógico bastante tecnicista e voltado para aspectos ligados à aptidão física e à saúde.

No início de minha formação, esse era o modelo que atendia a minha representação sobre a formação em Educação Física. Pensava a formação como um lugar para aprender técnicas esportivas para, mais tarde, ser um técnico ou, talvez, um preparador físico. No entanto, a partir do segundo ano do curso, tive a oportunidade de entrar em contato com pessoas que me despertariam para uma visão mais crítica em relação ao mundo e à educação. Foi por meio dessas interações que conheci as ideias de Paulo Freire, experiência que me despertou criticamente. A partir de então, as ideias pedagógicas, sobretudo aquelas que criticavam o modelo de formação e educação anacrônicos que vivíamos naquele período, passaram a integrar meu universo de procura e formação.

Como não encontrava reciprocidade no ambiente acadêmico, busquei participar de atividades extrauniversitárias. Integrei, fora da universidade, coletivos de estudos e pude me aprofundar em outras teorias que passavam ao largo de minha formação. Posso dizer que vivia, nesse tempo, uma situação de conflito, na medida em que rejeitava as teorias apresentadas pelos professores na universidade. Nesse sentido, saí da universidade com um perfil profissiográfico diferente daquele por ela preconizado. Sem dúvida alguma, as experiências externas ao curso deram contornos bastante sólidos a minha formação, embora encontremos sempre situações de tensão em nosso trabalho docente que, geralmente, fazem-nos renormalizar e relativizar os saberes acadêmicos.

É importante abrimos um parêntese para estabelecermos relações com os referenciais teórico-metodológicos que dão base a minha pesquisa. Embora o currículo prescrito do curso possuísse um viés tecnicista e conservador que, inicialmente, atendia meus anseios formativos, as experiências extracurriculares me fizeram requerer uma formação mais crítica. Em virtude disso, desenvolvi estratégias capazes de suplementar minha formação com saberes acadêmicos pouco presentes no curso de Educação Física.

Continuemos esses relatos sobre as histórias de vida em relação aos saberes acadêmicos, desta vez, com Debinha. É interessante esta análise por dois aspectos bastante singulares. O primeiro está ligado a sua representação sobre a formação em Educação Física. Debinha, ao contrário dos outros sujeitos de pesquisa, buscou a Educação Física enquanto uma prática pedagógica capaz de conciliar seus aspectos teóricos e práticos. Em seu entendimento, esta disciplina deve contribuir para o enriquecimento dos alunos:

*Bom, eu acredito que Educação Física, ela deva proporcionar ao aluno todo conhecimento que faz parte dela, todos os elementos da Cultura Corporal. Eu acho que não devemos negligenciar conteúdos aos alunos [...]. Eu já vi isso acontecer, conteúdos que estão longe da nossa realidade, aqui no nosso contexto, acabam sendo negligenciados pelos professores para o aluno, porque acredita que ele nunca vai ver isso na vida e nunca vai ter oportunidade. Nem conhece, então, por que passar isso para ele? E eu acredito que deve ser justamente o contrário, aqueles conteúdos que os alunos, eles não têm a oportunidade, dentro das suas vivências, dentro do seu local lá, da região que ele mora, que ele não possa estar..., nunca vai ter, possivelmente, uma possibilidade de estar conhecendo, praticando, a gente deve oportunizar esse conhecimento para o aluno. Eu acho que deve ser dessa maneira. (Entrevista de Debinha)*

Percebemos também nos relatos de Debinha, talvez por já estar em campo de estágio, uma vinculação da formação e, conseqüentemente, da universidade à solução dos problemas encontrados nas situações de trabalho enfrentadas:

*Porque tem uma diferença muito grande de quando a gente ainda está aqui dentro e está indo a campo, nos estágios, nesses programas de residência pedagógica; a gente bate de frente com algumas coisas, alguns problemas. E aí a gente tem essa possibilidade de trazer essa discussão para dentro da universidade novamente, para a gente estar conversando com os professores, dialogando, procurando saídas para aquela situação. No caso, de quando a gente já se forma e já vai para campo, a gente já se formou, já não está mais com esse vínculo com a universidade, então fica mais difícil para a gente encontrar um problema lá e voltar de novo com ele para tentar achar soluções. (Entrevista de Debinha)*

Essas observações talvez não expressem somente uma crença de que os saberes acadêmicos resolverão todos os problemas encontrados no contexto real de trabalho. O vínculo acadêmico, a condição de residente num programa de estágio escolar, pode estimular essa forma de operar no trabalho. No entanto, com essa estratégia, estaria sempre na dimensão prescrita ou de primeira antecipação do trabalho como fonte de resolução dos problemas (SCHWARTZ, 2013). Embora esses saberes possam contribuir em grande medida para com o trabalho da estagiária, ela terá que produzir outros nas situações laborais, conforme o relato abaixo:

*Quando eu trabalhei uma vez na escola Emília, a gente estava trabalhando sobre capoeira e aí, dentro desse conteúdo, trabalhando isso, a gente já tinha percebido que tinham umas questões em relação a preconceito racial e tal, e aí a gente buscou levar, dentro do conteúdo de capoeira, toda essa historicidade dos negros, de onde que veio e tal, e fazer um trabalho com essas crianças em relação a isso. (Entrevista de Debinha)*

Com relação a suas escolhas no campo de trabalho, é importante observarmos que estas são mais recorrentemente pautadas nos saberes acadêmicos, talvez pela proximidade que têm com a universidade. Essa situação muda a partir do momento que o professor corta o vínculo e se insere na lógica escolar. Nessas condições, as decisões feitas pelos docentes vão sofrendo uma espécie de transição, conforme assinalaremos a partir das situações de trabalho observadas com os outros professores que já possuem um vínculo mais duradouro na escola.

Entre os professores que têm mais de 10 anos de profissão e de vínculo empregatício com a escola, Marta talvez seja a menos normativa, ou seja, a que mais recorre às formas tácitas para desenvolver seu trabalho. Entretanto, em sua fala, é possível reconhecer a importância dos saberes acadêmicos em sua formação, muito embora não venhamos a identificar outras experiências em que esta professora os destaque:

*Eu busco muito assim as experiências que eu vivi lá, a questão do amadurecimento. E aí, com as discussões da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia, o quanto que você pode ir mais longe. E aí eu busco nesses conhecimentos; e aí o que era discutido nas disciplinas de metodologia, os projetos de extensão que eu participei da graduação, e outros projetos de extensão que existiam, e existem, na universidade, até hoje, é que eu consigo trazer isso para a minha prática docente. (Entrevista de Debinha)*

No que se refere a Didi, suas experiências com os saberes acadêmicos ultrapassam os limites da formação em Educação Física, apesar de, em sua prática, isso nem sempre prevalecer:

*Eu acho que a minha experiência, ela vai... Por exemplo, todas as Licenciaturas que eu fiz, eu tiro um pouco dela para a Educação Física. Então, por exemplo, eu tive uma formação em Geografia, eu trabalho muito nessa linha ambiental. A questão ambiental, por exemplo, eu levo para a Educação Física uma coisa que já foi vista na parte de Educação Física. (Entrevista de Didi)*

Para além de uma vinculação dos saberes teóricos ao trabalho docente, esse professor também assinala outros avanços obtidos a partir de suas formações acadêmicas:

*Aí com a faculdade, eu fui abrindo caminho. Eu fui vendo, e quando eu comecei a lecionar, eu fui vendo, peguei o gosto pela educação. Hoje eu não troco. Não troco por nada, certo? A questão assim de estar trabalhando nessa área de Educação. Entendeu? Eu acho que é uma coisa que, a princípio, talvez era medo de dar aula, de estar na frente do público assim para falar... Eu tinha dificuldade, por exemplo, ainda*

*tenho dificuldade de estar me expressando, ainda mais que tinha um problema de dicção, de gaguejar e tudo mais, então talvez era esse medo de estar dando aula. Depois, a faculdade foi me ajudando. A questão da faculdade, de estar ali participando de movimento estudantil, que eu sempre participei dessa questão de movimento estudantil, e isso foi me ajudando, eu tinha que falar de qualquer forma, e aí acabou me ajudando.*

Podemos perceber que a prática acadêmica ajudou Didi a se posicionar melhor como comunicador, condição essencial para o ofício de professor. Com isso, demonstramos que, para além dos saberes científicos, a prática da reflexão e da comunicação estimulada pelo ambiente acadêmico pode ser de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, daremos visibilidade às experiências desenvolvidas por nossos sujeitos que os permitiram fazer aproximações entre o conhecimento veiculado na academia e outros espaços de ação.

#### 4.2.2 Experiências com a prática pedagógica

As experiências com a prática pedagógica acontecem, na atual configuração dos currículos de Licenciatura, a partir do quinto semestre, muito embora essas experiências aconteçam de maneira menos formal durante todo o curso. No entanto, de nossos participantes, somente Debinha pôde participar desse modelo. Os outros entrevistados se formaram por meio de um modelo curricular que previa a prática como aplicação daquilo que era aprendido teoricamente ao longo do curso. Nessa perspectiva, a prática pedagógica acontecia no último ano da graduação, nem sempre de forma organizada e acompanhada pela instituição corroborando a ideia de dicotomização entre teoria e prática na formação anteriormente trabalhada nesta tese a partir de Tardif (2002).

Em meu caso, que fui formado a partir desse modelo curricular, busquei interações com a prática pedagógica desde os primeiros semestres. Como a formação em Educação Física é generalista e abrange várias áreas de atuação dentro e fora da escola, procurei participar de atividades em escolas, academias, clubes etc. Algumas dessas experiências se relacionavam com a Educação Física Escolar, por exemplo, o primeiro emprego com carteira assinada que consegui, na condição de recreador. Embora trabalhasse com a recreação e com o jogo, conteúdos abordados nas aulas de Educação Física Escolar, fazia isso numa pizzaria, convenhamos, local bastante atípico para esse tipo de prática. Em seguida, passei a fazer o mesmo trabalho em clubes e em festas de aniversário ou datas comemorativas.



Paralelamente a isso, tive aproximações também com escolas de Educação Infantil, sendo que, em uma delas, fiz meu estágio por cerca de um ano. O estágio em minha universidade era bastante informal. Bastava o aluno comprovar, mediante uma declaração, que havia feito essa experiência, cumprindo uma determinada carga horária. Lembro-me que minha carga horária extrapolou em muito os limites definidos pelo professor da disciplina *Prática de Ensino*. Além dessas experiências, pude participar de aulas de ginástica em academias.

Todas essas experiências me ajudaram a entrar em contato com o trabalho real<sup>46</sup> da Educação Física e me conferiram diversos saberes que me fizeram amadurecer enquanto profissional. Se dependesse do que a universidade me oferecia, talvez não tivesse me tornado o profissional que sou. É claro que, nesse percurso, vivi muitas outras experiências que contribuíram não só para meu crescimento profissional, mas também para a revisão de muitos saberes que aprendi nesse período. Para ilustrar a dinâmica de produção de saberes que mobilizamos na atividade de trabalho, resgatarei um trecho de minha narrativa autobiográfica:

Dar aulas em escolas de Educação Infantil era uma tarefa muito fácil depois que vivenciamos a experiência com aniversários. Digo isso porque os aniversários eram espaços de indeterminação. Não sabíamos o que encontraríamos e tínhamos que criar e recriar nesses espaços. Fazíamos recreação em salões de festas, garagens, *playgrounds*, quadras e até numa oficina adaptada uma vez para a realização de um aniversário. Este último caso foi emblemático, porque as pessoas não limpavam direito o chão rústico de cimento; e numa das brincadeiras em que usávamos uma lona de piscina para produzir vento, agitando a lona para cima e para baixo, a poeira subiu, e os convidados precisaram sair do espaço. Em outra festa, fomos surpreendidos, porque só tínhamos o corredor do apartamento que ligava a sala aos quartos. Esses imprevistos faziam-nos reorganizar e ressignificar rapidamente nossa prática e produzir alternativas lúdicas para as crianças. (Narrativa do pesquisador)

Conforme narro, a construção de saberes circunstanciados aos espaços e às pessoas durante esse período serviu como base para atuar no espaço escolar, que, em tese, apresentava menos imprevistos. Portanto, esses contatos com a docência no período da graduação contribuíram exponencialmente para minha formação, na medida em que interagi com situações concretas que jamais viveria no âmbito universitário.

Ao analisarmos os contatos de Marta e Debinha com a prática pedagógica ao longo de suas formações, podemos perceber que diferem de minhas interações, em virtude de terem sido feitos a partir de um modelo institucionalizado. Entretanto, divergem entre si por possuírem configurações pedagógicas diferentes.

---

<sup>46</sup> Para Santos (2000a), o trabalho real é aquilo que realmente foi executado pelo trabalhador. Entretanto, uma vez que não existe a possibilidade de descrevê-lo totalmente, o trabalho executado é diferente do prescrito, e este recebe o nome de trabalho real.

Do ponto de vista da vinculação, Marta e Debinha contaram com o apoio institucional para realizar suas aproximações com o trabalho docente na Educação Física. Vejamos os relatos das participantes em torno dessas experiências, começando por Debinha:

*Comigo foi um pouco diferente, porque, no terceiro semestre, eu consegui entrar no Pibid. Então, desde o terceiro semestre, eu já tive oportunidade de estar indo a campo e de estar fazendo esse comparativo, levando essas experiências daqui para lá e de lá para cá, desde o terceiro semestre. (Entrevista de Debinha)*

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um importante programa, criado em 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tem como objetivo promover a aproximação entre a universidade e a escola por meio da experiência de estágio articulado por ambas as partes. Além de possibilitar o contato com a realidade docente das diversas áreas de ensino, o Pibid se transformou também numa excelente política de permanência, na medida em que remunera os acadêmicos que dele participam. Debinha, além de ter participado do Pibid, quando foi entrevistada, encontrava-se vinculada a outro programa com as mesmas características. Trata-se do programa *Residência Pedagógica*, também promovido pela Capes.

Ao contrário de quando fiz a graduação em Educação Física, os cursos atuais oferecem, por meio de convênio com os órgãos governamentais, possibilidades de contato com a docência no ambiente escolar. Essa política representa um grande avanço na formação, em virtude das dificuldades que os acadêmicos possuem para permanecer estudando, muitas vezes, tendo que trabalhar em atividades diferentes da área de graduação e, com isso, não vivenciando o ambiente laboral de sua formação profissional. Analisaremos agora os primeiros contatos de Marta com a prática docente:

*Mas, dentro da universidade, eu tive acesso a alguns projetos de extensão. Um deles foi a Uati, a Universidade Aberta para a Terceira Idade, que eu fui monitora enquanto graduanda de Educação Física. Era um projeto vinculado com o Departamento de Saúde, com o Colegiado de Enfermagem, mas ele tinha muito bolsista de Educação Física. E eu fui bolsista de Educação Física. E, dentro da universidade, me aproximei com essa área do conhecimento, a questão da atividade física para a terceira idade. Lá, também, eu fui monitora na disciplina de natação, do componente de natação. E aí eu ministrava... Quando ainda nas grandes curriculares, a Educação Física era uma disciplina obrigatória no Ensino Superior. Aí eu fui submetida a uma seleção e consegui ser aprovada e fui monitora. Então, eu ministrava aulas de natação para outros alunos como eu, da graduação. Aí eu fui me engajando, fui participando de eventos de extensão, de pesquisa, com esses dois projetos que eu participei (Entrevista de Marta).*

Marta, assim como Debinha, foi beneficiada com projetos institucionais que visavam a oportunizar a experiência dos alunos com a prática pedagógica. Entretanto, devemos observar que as experiências com o trabalho são sempre singulares e inéditas, promovendo, nesses termos, uma apropriação de saberes diferentes, aspecto que analisaremos após destacarmos os contatos de nosso outro participante da pesquisa:

*Agora, o interessante lá do curso é assim, porque, ao final, o curso você tinha que ter um projeto, a questão do projeto de intervenção, que a própria intervenção era o seguinte: era a minha prática na própria escola onde eu trabalhava. Tinha lá um outro profissional que me avaliou, então eu teria que estar fazendo as atividades, planejamento e tudo mais, das atividades que a gente iria fazer durante um tempo.*  
(Entrevista de Didi)

Como já mencionamos, Didi tem três formações acadêmicas. Para efeito desta análise, estamos tomando por base sua experiência formativa com o curso de Educação Física. Enquanto as outras Licenciaturas foram feitas presencialmente, a última foi feita a distância. Diante disso, sua experiência de docência foi aproveitada como prática de estágio. Sua trajetória formativa é *sui generis*, na medida em que fez o percurso inverso, primeiro atuou na escola e somente mais tarde buscou a formação acadêmica.

Com a experiência prática e os saberes tácitos adquiridos ao longo desse tempo, a formação acadêmica funcionou como um espaço de reflexão, visando a corrigir o trabalho docente ou nivelá-lo aos saberes construídos no ambiente acadêmico. Em resumo, pudemos perceber as diferenças entre as experiências dos sujeitos de pesquisa. Enquanto as de Debinha, Marta e Didi aconteceram de modo institucionalizado e numa ambiência escolar, as minhas ocorreram, em sua maioria, fora da escola. Debinha e Didi, em que pese as singularidades de suas experiências, tiveram a Educação Básica como espaço privilegiado de ação, enquanto Marta teve seu contato na universidade.

De qualquer forma, as experiências com o trabalho, especialmente no período da formação profissional, expõem o sujeito a uma dinâmica de produção de saberes que jamais poderia vivenciar em ambientes restritos à universidade, assim como analisa Zeichner (2020). Não me refiro a uma adaptação ao mercado de trabalho ou ao desenvolvimento de habilidades e competências requisitadas por este. Reporto-me ao trabalho como um meio sempre sujeito às variabilidades, como ambiente que nos desequilibra e que nos faz recalibrar nossos saberes, sejam eles adquiridos na formação técnica ou na experiência. Nesse sentido, as vivências de nossos sujeitos de pesquisa, embora díspares, sem dúvida alguma, foram oportunidades de rever

e produzir novos saberes, e mais, de convertê-los em estoque de saberes tácitos que carregam e utilizam em associação com outros saberes nas atividades cotidianas.

### **4.3 Trajetória Profissional**

Depois de analisarmos as duas primeiras trajetórias de vida que antecederam o ingresso na carreira profissional, finalmente, teremos a oportunidade de refletir sobre as experiências de nossos participantes em seus contextos de trabalho. Nesse tópico, buscaremos identificar nexos entre suas experiências pretéritas e aquelas que foram desenvolvendo no curso de seu trabalho docente. As dramáticas que ocorrem no aqui e agora do trabalho, analisaremos no próximo capítulo a partir das situações de trabalho observadas nas escolas em que os sujeitos trabalham.

Considerando que o trabalho é multiplamente determinado e reconhecendo também que essas determinações ocorrem num plano macro e microsocial, selecionamos categorias que indicam interferências dessas duas dimensões da vida social e humana. Entretanto, cabe esclarecermos que é muito difícil pensarmos a realidade de modo linear, porque, mesmo que minimamente, essas dimensões encontram-se conectadas. Não significa também dizer que todas as intercorrências do trabalho são derivadas de uma política hegemônica, muito embora já tenhamos analisado nesta tese os efeitos nocivos dela, sobretudo na educação. Feita essa ressalva, esclarecemos que a opção de interpretar as experiências profissionais por meio dessa dicotomia se dá por razões meramente didáticas.

Nessa perspectiva, para dar destaque às determinações derivadas do modo de produção social vigente, escolhemos categorias análogas à concepção atualmente defendida no campo educacional. São elas: Estrutura escolar; Modo de organização da EFE; Relação da EFE com outras disciplinas; Precarização do trabalho docente em EFE; Relação entre teoria e prática na EFE; Ausência do livro didático e trabalho docente com a EFE.

Para as determinações oriundas do contexto microsocial do trabalho, selecionamos outras categorias. Listamo-las a seguir: Relação da EFE com o contexto cultural e socioeconômico; Interveniência da experiência cultural do aluno; Relação com as diferenças na EFE; Impacto do trabalho docente sobre a saúde do professor; Envolvimento familiar e docência; Relação entre os saberes corporais de professores e alunos na docência em EFE; Convivência escolar e trabalho docente em EFE.

Mais uma vez, ressaltamos que a análise do trabalho por meio desses dois vieses e das categorias correspondentes tem como objetivo captar a dialética existente entre o micro e o macro na produção do trabalho e do trabalhador. Essas duas dimensões são, ao mesmo tempo,

geradoras e reguladoras dos saberes na atividade humana do trabalho. Devido ao número elevado de categorias, traremos para a análise e a interpretação as experiências mais emblemáticas ou aquelas que possuam maior convergência com as categorias destacadas.

#### 4.3.1 Determinações macrossociais sobre o trabalho docente na EFE

Conforme já assinalamos em outros pontos desta tese, a política instituída para a educação no modelo atual do Capitalismo busca “pragmatizá-la”, ou seja, torná-la útil ao mercado. A partir disso, espera-se uma educação capaz de formar quadros profissionais com as competências necessárias a uma melhor inserção no modelo social vigente. Em torno disso, têm-se, ao longo das últimas duas décadas, produzido reformas curriculares a fim de reduzir tempos e abordagens com componentes curriculares que não atendem à lógica do mercado. Também faz parte desse plano a redução de gastos em áreas sociais e no funcionalismo público, o que resulta na precarização do trabalho em segmentos como a educação e a saúde (ORSO, 2007).

Embora a Educação Física tenha permanecido no currículo da Educação Básica, sofreu redução de carga horária ou desapareceu em algumas etapas, turnos ou modalidades educacionais, a exemplo do período noturno, da EJA, do Ensino Médio, da Educação Profissional etc. Isso demonstra que, do ponto de vista do capital, a Educação Física não parece apresentar uma justificativa plausível para compor o currículo da Educação Básica, a não ser pelas potencialidades que oferece em relação ao trato com a saúde (NOZAKI, 2004). No atual momento político, talvez possamos acrescentar o aspecto da disciplina como uma possibilidade de afirmação no modelo cívico-militar recentemente implantando em algumas escolas dos municípios brasileiros.

Há, por outro lado, talvez em virtude daquilo que o capital exige como condição para a ascensão social, uma expectativa das famílias e dos alunos em torno do processo educacional. A Educação Física, conforme análises anteriores, por não ter uma vinculação muito precisa com o devir profissional, perde em prestígio pedagógico no conjunto do currículo, embora apresente outras lógicas de afirmação na escola que passam pela própria negação do modelo capitalista, assunto também anteriormente tratado nesta tese.

Portanto, as determinações sofridas pela Educação Física e, por consequência, por seus professores em seu labor são decorrentes de uma lógica antecedentemente pensada por aqueles que estabelecem os rumos sociais com vistas ao fortalecimento do modelo vigente (NOZAKI, 2004). Diante desse quadro, analisaremos como essas determinações aparecem no trabalho dos

professores participantes de nossa pesquisa. Embora a Educação Física tenha seu espaço no currículo da Educação Básica e, sem dúvida alguma, isso confira certa importância a esse componente curricular, é no currículo vivido e, por que não dizer, é no real da escola que sentimos, de forma sutil e, às vezes, declarada, sua condição de marginalidade na escola (AYOUB, 2005; BRACHT, 2003).

Começamos pela estrutura disponível nas escolas para o desenvolvimento da Educação Física. Apesar de a literatura científica da área nos mostrar como objetivo educacional a promoção do enriquecimento dos alunos em torno de uma cultura histórica e socialmente produzida, que envolve a prática e a reflexão sobre diversas expressões corporais, as escolas não estão suficientemente preparadas no tocante a sua estrutura para viabilizar essa ação pedagógica. Na verdade, convencionou-se que a estrutura necessária ao trabalho da Educação Física Escolar é uma quadra. É nesse espaço que o professor deve produzir sua prática pedagógica, quase sempre improvisando ou buscando alternativas para, precariamente, produzir experiências da referida Cultura Corporal aos alunos.

Ao destacarmos a estrutura das escolas observadas, pudemos perceber que três delas possuem cobertura. Coincidentemente, a escola mais bem estruturada não dispõe de quadra coberta, repercutindo no trabalho do Professor Didi, assunto que discutiremos no próximo capítulo. Neste capítulo, queremos analisar como a estrutura escolar, decorrente do descaso com a escola pública e, conseqüentemente, com a Educação Física, pode interferir em seu trabalho docente.

Falarei um pouco de minha experiência em relação a esse quesito tomando como base minha docência na Educação Básica e na função de professor de estágio na universidade. Trabalho como professor de Educação Física na mesma escola em que estudei, o Instituto de Educação *Anísio Teixeira* (Ieat). Trata-se de uma escola de grande porte, tendo como estrutura atual para a Educação Física, além das salas de aulas, três quadras, tendo sido uma delas coberta há aproximadamente cinco anos.

Ao longo de meus 28 anos de trabalho não foi sempre assim, ao contrário disso, os espaços eram invariavelmente mal preservados, além de terem ausência de materiais relacionados com as expressões corporais. Podíamos contar com algumas bolas, em geral, de péssima qualidade. Devido ao grande número de alunos e professores de Educação Física e da falta de cobertura, esses espaços eram constantemente disputados, causando, em alguma medida, dificuldades para aqueles que haviam planejado suas aulas na quadra e, em virtude da ocupação excessiva, não podiam contar com esse espaço. Isso ocorreu inúmeras vezes ao longo de minha trajetória profissional.

Nessas condições, tinha que acomodar meus alunos em terrenos baldios no entorno da escola e adaptar o conteúdo nesses locais. Em virtude do horário das aulas ou fugindo do sol, do calor ou do frio, em muitas oportunidades, recorria à sala ou ao espaço embaixo de árvores para desenvolver alguma vivência prática que assegurasse comodidade para mim e para os alunos. Em muitas situações, necessitávamos adaptar o conteúdo ao material disponível, em geral, uma bola de futsal ou uma bola de borracha.

As escolhas que fazia em relação ao ensino da disciplina *Educação Física* diante da precariedade escolar, corroboram com as categorias teóricas desenvolvidas nesta pesquisa, sobretudo aquelas vinculadas à ergonomia, como o trabalho prescrito e o trabalho real e os debates de normas engendrados pela ergologia. Além disso, e talvez com maior ênfase, precisamos destacar o conhecimento tácito que cunhei ao longo de minha formação a partir de experiências extra faculdade que me deram base para criar alternativas em meio a esse contexto desfavorável ao ensino da Educação Física.

Como professor de Estágio Supervisionado, tenho adaptado meu trabalho a essas realidades. No entanto, os estagiários planejam ou organizam suas aulas tendo como referência suas vivências práticas nas disciplinas metodológicas, que, em geral, desenvolvem sua ação pedagógica no contexto universitário, infinitamente mais estruturado que as escolas da Educação Básica. Diante disso, é muito comum observar o sentimento de frustração ou de indignação dos estagiários ao entrarem em contato com a realidade escolar. Em muitas situações, acabam solicitando os materiais da universidade para desenvolverem o trabalho nas escolas. Embora seja uma estratégia por parte dos estagiários, tenho me posicionado contrariamente a isso, uma vez que é muito provável que não tenham essa mesma condição ao ingressarem definitivamente na Educação Básica. Essa situação revela o distanciamento entre aquilo que fazemos ou ensinamos e a realidade dos contextos escolares, quase sempre precários (ZEICHNER, 2010). Além disso, situações como indisciplina, violência, entre outras, estampam uma face escolar que a universidade e os currículos de formação não conseguem abordar concretamente (TARDIF, 2002).

Vejamos como a estrutura escolar perpassa as experiências dos outros participantes da pesquisa, começando por Didi:

*Por exemplo, eu vim ali de uma história de criação do Zelinda, uma história da criação da escola. Eu estou lá desde a criação da escola. Num lugar de trabalhar na terra, um terrão lá sem condição nenhuma de... bom, tinha condição, porque a gente acabava trabalhando no meio da rua, sem condição, para chegar num ponto de trabalhar hoje num local onde tem um espaço, um miniginásio de esporte com uma quadra coberta. Já no Cetep, assim, uma escola com uma estrutura boa, já com uma quadra no sol, sem cobertura. (Entrevista de Didi)*

Aqui podemos perceber o quanto a estrutura escolar interfere na prática docente de Didi, muito embora, por meio de seu engajamento, busque alternativas a fim de cumpri-la assertivamente. Esse é um traço singular no trabalho docente desse professor. Talvez ter mais de uma formação e ter lecionado outras disciplinas o coloque numa condição diferenciada dos outros sujeitos dessa pesquisa.

Desse modo, no contexto de seu trabalho docente, busca sempre adaptar e criar ferramentas novas – saberes investidos<sup>47</sup>-, mesmo não possuindo a estrutura adequada ou lecionando uma disciplina que não ocupa uma condição privilegiada no currículo. Nas duas escolas em que trabalha, está sempre propondo ideias e projetos para além de sua própria disciplina. A estrutura escolar precária se configura como um determinante na prática docente do professor, uma vez que a torna singular. Diferente, mas não ilegítimo, o trabalho deste professor não se subsume a uma lógica política apenas, ele reage, reinventa suas ações para que melhor se encaixem em seu contexto. A reinvenção de seu trabalho se dá a partir de seus saberes antecedentes e de suas relações com os alunos, com os outros professores, com o projeto pedagógico da escola e com os demais aspectos integrantes de sua vida no trabalho. Com toda a bagagem que carrega, analisa seu contexto e produz história a partir de suas escolhas.

A estrutura escolar de Marta e Debinha são iguais, conquanto ambas atuam na mesma escola estadual. Todavia, a primeira atua também numa escola municipal, conforme vemos em seu relato:

*Na escola estadual, eu tenho 20 horas semanais. É um colégio grande, então, tem espaço físico, tem uma quadra só para voleibol, uma quadra menor que pode trabalhar o handebol, mas não é coberta, e tem uma quadra coberta que trabalha o basquete e o futsal. Tenho outras colegas de Educação Física e aí consigo planejar com elas as ACs, Atividades Complementares, onde eu encontro essas colegas, e nós conseguimos planejar. E, de certa forma, o planejamento sai como nós prevíamos. O único problema do Ensino Médio é que, na hora das vivências, das práticas corporais, eles não têm a mesma participação, a mesma adesão que o Fundamental II tem. Mas eu consigo lidar. [...] A escola do município é uma escola menor. Eu tenho seis salas de manhã, seis salas à tarde, eu sou a única professora de Educação Física, a quadra é coberta, só que a quadra é trancada. Então, a quadra só é aberta para os alunos nos dias das aulas de Educação Física. E fica assim como um espaço sagrado. Quando eu chego, é motivo de alegria, porque a quadra vai ser aberta, então os alunos vão ter acesso a isso. É uma norma da escola e me incomoda. (Entrevista de Marta)*

Como podemos analisar, existem diferenças na estrutura e na maneira como a Educação Física encontra-se organizada. Enquanto a escola estadual possui uma estrutura mais diversificada, a escola municipal possui apenas uma quadra, muito embora seja coberta. As

---

<sup>47</sup> Cf. Schwartz, 2001 e Trinquet, 2010.



normas para a utilização dos espaços da Educação Física são mais rígidas na escola municipal. Podemos inferir, então, que, no contexto de trabalho da professora, a estrutura escolar tem um significado maior para os alunos do Ensino Fundamental do que para os alunos do Ensino Médio quando analisada a participação nas aulas. Ao longo de meu trabalho docente, tenho também observado isso, mas tenho criado outras estratégias que fazem estes últimos participarem de forma mais plena, assunto que analisaremos com maior rigor em relação à prática de Marta, Didi e Debinha no próximo capítulo. De todo modo, a estrutura escolar vai interferir na prática dessa professora, na medida em que faz opções metodológicas diferentes nas duas escolas também em razão desse aspecto.

Para Debinha, as condições objetivas das escolas, entre elas, a estrutura disponível para a Educação Física pode interferir significativamente no trabalho. Um dos aspectos mencionados por essa acadêmica, refere-se às diferenças entre a estrutura universitária, onde fazem suas práticas com as disciplinas metodológicas, e a realidade das escolas:

*Porque quando a gente está aqui dentro, a gente tem uma visão diferente da escola. Principalmente, em alguns semestres, assim que a gente pega as metodologias de ensino de determinados conteúdos, o professor passa para a gente como que a gente deve dar essa aula, leva a gente para a quadra e traz um tantão de material. A gente tem uma quadra coberta e uma estrutura boa, um tanto de material e mostra para a gente: “Você vai fazer aula assim, você vai fazer assim, tem esses materiais assim...” Chega lá na escola, eu tenho uma bola. Só tem uma bola, não tenho quadra coberta... Então, eu vou fazer o que se eu aprendi dar aula com esse tantão de material e numa quadra coberta? Então... (Entrevista de Debinha)*

Esse relato de Debinha nos mostra que existe uma distância entre aquilo que aprendem na universidade e o contexto real em que acontece a Educação Física Escolar, situação que corrobora os estudos sobre essa questão expostos nesta tese.<sup>48</sup> A formação docente no contexto acadêmico segue a lógica ideal, talvez uma espécie de “profetização” ou devir da docência que ainda, por razões estruturais e culturais, não existe concretamente. Nesses termos, o estágio acaba tendo a função de promover o encontro entre essas profecias ou saberes desaderentes com as circunstâncias reais do trabalho, contribuindo para uma espécie de síntese formativa ou, em outros termos, de práxis docente.

Outro aspecto que podemos analisar em relação à organização pedagógica da Educação Física se refere à ausência do livro didático para o desenvolvimento do trabalho docente. Em geral, os componentes curriculares possuem um guia prescritivo que ajuda o professor a socializar os conteúdos a partir de uma ordem e abordagem metodológica previamente

---

<sup>48</sup> Cf. André (2014), Gatti e Nunes (2009), Monfredini, Maximiano e Lotfi (2013) e Zeichner (2010).

estruturada. A depender da perspectiva pedagógica, essas prescrições podem oportunizar maior ou menor liberdade para docentes e alunos intervirem nas atividades desenvolvidas.

Em minha trajetória profissional, o que tenho percebido é que a falta desse instrumento faz com que o trabalho docente da Educação Física aconteça de uma maneira mais acentuadamente tácita, muito mais a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo das experiências de vida de professores e alunos e das circunstâncias apresentadas pelo contexto estrutural do que por um sequenciamento pedagógico previamente organizado. Isso também não quer dizer que o trabalho docente realizado com o auxílio do livro didático não seja renormalizado a partir dessas mesmas variáveis, todavia, parece compatibilizar melhor os saberes cientificamente produzidos com os saberes tácitos.

Essa ponderação é importante para não nos isolarmos num fazer pedagógico tendo como referência apenas os saberes tácitos, o que representaria a negação da teoria ou dos saberes construídos a partir de uma racionalidade científica. Esse fazer pedagógico também não pode se limitar ao polo dos saberes academicamente produzidos, o que representaria a negação dos saberes culturalmente produzidos. A ausência do livro didático na Educação Física, em última análise, reafirma a condição de marginalidade desse componente na escola.

Existem outros aspectos que revelam, de certa maneira, seu baixo protagonismo em relação ao currículo escolar.<sup>49</sup> O primeiro deles decorre da falta de sistematização curricular. É comum o uso da quadra para a realização de atividades desconexas ou sem relação com o planejamento do professor. São práticas orientadas circunstancialmente, muitas vezes, para atender aos reclames dos alunos ou para preencher o tempo de trabalho dos professores. Em outras palavras, a quadra passa funcionar como uma válvula de escape para situações nem sempre muito bem encaminhadas pelos docentes dessa área. Nesses termos, há uma dicotomia entre teoria e prática, na medida em que os conteúdos abordados na sala de aula não apresentam relações com as atividades ou vivências na quadra ou em outros espaços.

*Porque eu sempre tive aula, das duas aulas, uma aula teórica e uma aula prática; uma aula na sala, uma aula na quadra. Assim, a teoria e a prática, elas não podem estar desassociadas. Eu acho que a gente tem que ter o teórico e ter a questão prática. Então, eu procuro na aula é o que eu estou trabalhando na teoria, colocar na prática. Eu trabalho uma coisa na teoria e depois procuro buscar uma coisa diferente na prática ou vice e versa. Eu acho que seria isso a parte da teoria com a prática. Se eu estou trabalhando com dança, é dança na teoria e dança na prática. Se eu estou trabalhando, por exemplo, a parte de um jogo, é jogo na teoria e jogo na prática. O aluno, ele precisa ter conhecimento daquilo, na parte teórica, e aí ele vai vivenciar aquilo na parte prática. Se você pegar a visão do aluno, ele gostaria que as duas*

---

<sup>49</sup> Cf. Ayoub (2005), Bracht (2003), Carvalho (2006) e Nozaki (2004).

*aulas fossem na quadra. Mas não quer dizer também que você não pode trabalhar a teoria... Você tem a quadra, todo o espaço da quadra, não quer dizer que eu não posso também estar trabalhando a teoria. Eu uso a parte de dividir as duas aulas, uma aula sempre na sala, sempre procurar passar para eles algum conteúdo, alguma coisa teórica na sala. Porque eu acho mais fácil, por exemplo, eu trabalhar na sala, até pela questão de acústica. (Entrevista de Didi)*

O relato desse professor é bastante emblemático, e procuramos trazê-lo para termos uma ideia de como a relação entre teoria e prática é pensada. Embora o professor faça questão de demarcar em seu discurso a necessidade de uma inter-relação entre essas duas dimensões, age de maneira dicotomizada na medida em que demarca o espaço onde cada uma delas, prioritariamente, acontece. Aqui percebemos um avanço do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico que não foi possível observar no trabalho docente de Marta. Trata-se de uma continuidade temática nas aulas realizadas nesses dois espaços, ou seja, tanto num espaço como no outro, a aula desenvolvida apresenta nexos entre si.

Não é intenção desta tese julgar as escolhas feitas pelos professores de Educação Física no curso de seu trabalho. Com esta análise, estamos mostrando a contradição do trabalho docente, pensado não como um erro, mas como escolha, estratégias produzidas por estes em virtude das circunstâncias de vida e profissão.

Ainda interessados em compreender a condição da Educação Física na escola, tendo em vista a lógica social vigente, analisaremos sua relação com os outros componentes. Nosso intuito é identificar, no cotidiano docente, se, de fato, ocorre uma discriminação ou uma exclusão da Educação Física por parte das outras disciplinas ou até mesmo da gestão escolar.

Para sermos mais explícitos, existem disciplinas que gozam de mais prestígio e, conseqüentemente, mais poder em virtude da importância de seu objeto de intervenção no conjunto do currículo escolar. Referimo-nos a disciplinas como Português, Matemática, Ciências num primeiro escalão, História, Geografia, Filosofia, num segundo, e, por último, Educação Física, Artes etc. O critério decisivo para o estabelecimento desse *ranking* tem a ver com a densidade teórica ou as possibilidades de abstração oferecidas por tais disciplinas. Portanto, parece haver uma valorização dos componentes e de seus professores pela maior ou menor densidade teórica aos quais estão vinculados. É importante também ressaltar a relação que essa teoria possui com o processo de ascensão profissional e socioeconômica dos alunos. Tomando esses parâmetros como referência, facilmente podemos concluir que Educação Física e Artes terminam, pelas características desses componentes, ocupando uma condição subalterna nessa classificação.

Ao longo de minha trajetória como professor na Educação Básica e na Educação Superior, pude conviver com situações que revelam a existência de hegemonias pedagógicas no interior da escola (NOZAKI, 2004). Para além de inúmeras circunstâncias por mim vividas ao longo dos quase 30 anos de profissão como professor de Educação Física, gostaria de citar uma bastante emblemática que vivi no âmbito da Educação Superior, logo quando iniciei minha carreira docente no curso de Pedagogia na Uneb de Guanambi. Lecionava três componentes curriculares: Educação Física I, Educação Física II e Jogos e Recreação. O fato aconteceu em relação ao último componente, que possuía, conforme à época, créditos teóricos e práticos.

Trocando em miúdos, era uma disciplina que tinha uma abordagem teórica ao tratar dos fundamentos do jogo e prático-metodológica ao propor suas vivências. O Departamento, assim como muitas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais, não possuía espaços específicos para a prática da Educação Física. Nesse sentido, utilizava, para as aulas, práticas o pátio ao redor das salas de aula. Acontece que essa dinâmica invariavelmente termina por produzir muita exaltação por parte dos alunos, com gritos, risadas e muitas outras expressões que terminam por romper com o silêncio quase que hospitalar de algumas escolas. Em uma dessas práticas, a diretora do departamento, incomodada com o barulho, advertiu-me publicamente e me proibiu de realizar as atividades práticas nesse local, tendo que confiná-las na sala de aula. Como tinha muita habilidade em adequar jogos, devido a minha experiência com a recreação no passado, isso foi uma tarefa razoavelmente fácil. No entanto, essas e muitas outras atitudes de negação da Cultura Corporal nas escolas, considerando-a menos importante do que outros conteúdos, acontecem de modo recorrente no trabalho docente.

Vejamos o que os outros docentes têm a relatar sobre isso:

*Eu acredito que a Educação Física na escola é muito desvalorizada ainda. Ela não tem..., digamos assim, tanta importância como os outros componentes. Mas eu acredito, também, que isso depende muito da postura do professor, de como o professor coloca a Educação Física dentro da escola. Por exemplo, um professor novo entra numa escola em que a Educação Física com o antigo professor era só jogar bola, futsal, baba..., e acaba que não tem... Quem vê de fora, os outros professores, a coordenação da escola, não é algo que tem tanta importância, porque eles acabam vendo só como um momento do aluno descontrair e tal. Não coloca a importância daquilo ali. Então, chega um professor novo que, de certa forma, ele pode pensar de outra maneira, diferente desse antigo professor, e ele quer fazer um trabalho diferente. E aí chega lá, ele se depara com essa realidade de como é conhecida a Educação Física ali, como os alunos já estão acostumados com a Educação Física ali, e aí ele vai bater de frente com isso. A gente percebe que ela não está sendo valorizada pelo modo que ela foi posta ali dentro. Então... (Entrevista de Debinha)*

Debinha reconhece que a Educação Física se encontra numa situação de desprestígio em relação aos outros componentes, porém atribui isso à baixa qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente. Embora esse trabalho seja uma referência importante e confira, em muitas situações, o respeito por parte da comunidade escolar, é preciso compreender que as representações sociais da Educação Física vão além disso. Existem boas e más práticas nas escolas, todavia um trabalho ruim de um professor de Matemática ou Português não retira a importância ou o prestígio dessas disciplinas no interior do currículo e da escola.

Vejamos outras impressões de nossos participantes sobre o assunto:

*A gente está dentro de uma estrutura onde tem uma direção, tem outros colegas de outras disciplinas. A questão da coordenação, assim, no caso nosso do Zelinda, tem duas coordenadoras; no Cetep, tem uma coordenadora. O pessoal, a única interferência que tem é conferir a caderneta, fazer a conferência da caderneta para saber lá se eu dei as aulas e tudo mais. Não tem aquela interferência na questão do conteúdo. E a gente tem uma Atividade Complementar (AC) que a gente faz na escola para colocar o que eu estou planejando no AC. Por exemplo, tem um projeto — você esteve lá, não sei se você viu — de intervalo. Tem um projeto na área de esporte, não tem ninguém lá, nenhum professor. Raramente aparece um professor para estar apoiando o projeto. Agora, nós da Educação Física, todos os projetos que têm na escola a gente está apoiando. (Entrevista de Didi)*

O “intervalão” é um torneio de futsal que o professor realiza no intervalo da escola. As categorias são definidas pela série e pelo gênero. Embora seja um evento bastante prestigiado pelos alunos, tanto em seu relato como em minhas observações, não verifiquei durante a sua realização a presença dos professores ou do corpo diretivo da escola. Em outra conversa que tive com o professor a respeito do exíguo tempo para desenvolver seu projeto, menos de 15 minutos, informou que, no ano anterior, havia feito um acordo para retirar 5 minutos de cada aula realizada no turno, situação que aumentava o tempo de realização do projeto. Entretanto, segundo ele, esse tempo foi retirado a pedido dos professores e da direção. A partir desse relato, percebemos a situação de isolamento da Educação Física. Tanto por meio da coordenação como pelos professores das outras disciplinas, suas ações pedagógicas não são acompanhadas nem reconhecidas, muito embora o contrário seja verdadeiro.

Vejamos a posição de Marta sobre essa questão:

*Pelo espaço que ela foi conquistando dentro da escola e pelas discussões travadas, também, pelo professor. A partir do momento que... Aí partiu primeiro do professor, né? A partir do momento que o professor de Educação Física faz planejamento com as outras áreas, que o professor de Educação Física está nas reuniões de pais, nos planejamentos semanais, mensais da escola, e ele consegue dialogar com os colegas das outras áreas. Nós estamos conseguindo adquirir o nosso espaço dentro da escola. (Entrevista de Marta)*

Diferentemente de Debinha, que tem a prática pedagógica do professor como referência para seu reconhecimento e prestígio, Marta se refere a sua legitimação por meio de outras instâncias. Nessa escola, a diretora e a vice-diretora são professoras de Educação Física. Embora isso seja importante e demonstre o reconhecimento desses profissionais, a legitimação ou prestígio desse componente não se dá apenas por meio participação nos espaços administrativos e pedagógicos. Essa questão nos parece envolver outros aspectos de valoração social, em grande monta, determinado pelo modelo social vigente. Portanto, a partir dessas análises, é possível identificar uma condição de desprestígio da Educação Física em relação a outras disciplinas e professores.

Outro aspecto que pode ser analisado em relação ao modo de organização da Educação Física no currículo escolar está ligado a sua disposição nos níveis, séries e modalidades. Tomando como referência os níveis analisados nesta pesquisa e minha própria experiência profissional, podemos perceber que a Educação Física possui uma maior oferta em termos do número de aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental do que no Ensino Médio. São duas aulas semanais do sexto ao nono ano nas duas escolas municipais observadas. No Ensino Médio no Cetep, são duas aulas semanais apenas na primeira série; enquanto no Colégio *Luiz Viana*, são duas aulas na primeira e na segunda séries e uma aula na terceira série. Como pudemos observar, do ponto de vista quantitativo, há um número maior de aulas no Ensino Fundamental ante uma diminuição no Ensino Médio, especialmente na Educação Profissional, modalidade ofertada pelo Cetep.

Quando analisamos o enfoque pedagógico é possível perceber outras diferenças. Enquanto no Ensino Fundamental o trabalho é mais orientado pela vivência das expressões corporais, no Ensino Médio esse componente é tensionado a fazer relações com as demandas profissionais, como é o caso da prática pedagógica na escola de Educação Profissional, que analisaremos posteriormente. Portanto, qualitativa ou quantitativamente, a Educação Física sofre determinações de uma lógica educacional pautada no processo de adaptação às condições do modelo social vigente.

Em contraponto a essa marginalização, a Educação Física, por outras vias, busca legitimar-se na escola. Embora não tenha uma posição privilegiada, quando se trata da ascensão socioeconômica, faz-se importante para os alunos pelas possibilidades que oferece em termos de vivências corporais, interações e sensações. A Educação Física também promove eventos ligados à Cultura Corporal que favorecem a participação e a interação no ambiente escolar. Com essa prática, a Educação Física se alinha aos interesses juvenis e consegue produzir uma lógica educacional humana e com maior significado para os alunos. Em síntese, sua condição

escolar se revela um tanto quanto paradoxal. Por um lado, insuficiente para a lógica produtivista do Estado capitalista, por outro, um refúgio, um lugar possível para fluir a vida humana em nós.

Para finalizar esta seção, podemos concluir que a Educação Física é determinada, em grande monta, pelo modelo social vigente ao perpetuar uma lógica educacional que conduz à precarização. Diante dessas variabilidades e insuficiências estruturais, os trabalhadores da educação e, especialmente, da Educação Física renormalizam seu trabalho docente, produzindo novos saberes e estratégias com o objetivo de readequar sua prática nesses contextos. Concretamente, o trabalho docente sofre influências emanadas pela estrutura macrosocial. Todavia, devemos compreender que isso é só uma parte do conjunto de infidelidades que o meio e a vida nos apresentam no contexto real do trabalho. Na próxima seção, daremos destaque a outras variáveis que interferem no trabalho do professor, sempre pensando-as de modo dialético, num movimento entre o micro e o macrosocial.

#### 4.3.2 Determinações microssociais sobre o trabalho docente na EFE

Talvez o uso da palavra *determinação* em nossas análises seja muito forte e leve a uma compreensão determinista do agir humano sobre o mundo. Tanto as determinações advindas do sistema hegemônico como aquelas circunscritas ao espaço de vida dos sujeitos precisam ser relativizadas, uma vez que estes sempre produzem novas normas e, conseqüentemente, novas histórias de sociabilidade. Nesse sentido, quando analisamos as determinações sobre a vida dos seres humanos, precisamos fazê-lo com a compreensão de que elas podem mais ou menos determinar seu agir, visto que são sujeitos de suas próprias normas.

Feita essa ressalva, assim como fizemos com a dimensão macro, analisaremos o impacto das determinações microssociais sobre o trabalho docente dos professores em suas trajetórias profissionais. Por meio da identificação de categorias, trataremos de aspectos como: o contexto cultural e socioeconômico em que a ação docente se encontra inserida, os impactos do trabalho sobre a saúde do professor, a relação com a escola e a família, a relação dos saberes corporais de professores e alunos com a docência. Cada experiência vivida e cada saber apreendido servem como base para o professor ir constituindo, singularmente, seu trabalho. Serve também como contraponto às determinações macrosociais, na medida em que, muitas delas, conforme Canguilhem (2002) advertiu são impossíveis e “inivíveis”.

Apenas para não suscitar dúvidas a respeito desse processo de análise, reafirmamos nosso entendimento em torno dos nexos existentes entre o global e o local. No entanto, embora exista essa relação, os saberes, os valores e as normas produzidos por uma estrutura de poder

são apreendidos de modo singular e dialético, razão pela qual não temos condição de estabelecer uma relação direta entre determinada maneira de agir e uma norma produzida hegemonicamente. Nesse sentido, as determinações locais, embora embebidas em determinações globais, não se configuram exatamente iguais. Assim, os modos de apreensão são sempre singulares, formando saberes muito pessoais, que, dialeticamente, entram em colisão com as normas globais, dando origem a novas normas e saberes. É com esse entendimento que recorreremos às determinações microssociais a fim de compreendermos suas interferências sobre a vida e o trabalho docente.

Começamos, então, pelo contexto cultural e socioeconômico em que a ação docente acontece. Essa é uma variável definidora de muitas escolhas em relação ao trabalho docente, uma vez que determinadas normas e saberes curriculares se encontram por demais divergentes dessa realidade. Para compor essa análise, trouxemos à baila questões que se referem à diversidade local, como: a localização geográfica, a questão das diferenças e a cultura dos alunos.

Do ponto de vista geográfico, nossos participantes atuam em Caetité e Guanambi, dois municípios pertencentes ao Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia. Esse território fica no semiárido baiano, mais precisamente na região Sudoeste do estado. Caetité, por estar a aproximadamente 800m acima do mar, tem um clima ameno. Guanambi, 400m mais abaixo, possui clima bastante quente. Em ambos os municípios, a umidade relativa do ar permanece muito baixa ao longo do ano, situação que reduz significativamente a incidência de chuvas na região.

Com exceção do Professor Didi, que atua tanto no perímetro urbano quanto num distrito rural, todos os outros participantes desenvolvem seu trabalho docente em escolas localizadas na sede de seus municípios. Essa referência é importante, em virtude das diferenças culturais existentes entre a roça — termo comumente usado em nosso contexto para nos referirmos aos espaços rurais — e a cidade.

Dos sujeitos participantes da pesquisa, apenas eu trabalho nos dois municípios, com a ressalva de que, em Caetité, dou aulas na Educação Básica e, em Guanambi, na universidade. Embora haja essa distinção, lecionar no curso de Educação Física o componente *Estágio Supervisionado* me permite conhecer e absorver, indiretamente, as referências da Educação Básica de Guanambi.

Do ponto de vista climático, percebo como as altas temperaturas interferem no trabalho dos professores e, às vezes, na motivação de alunos e docentes de Guanambi. Nos últimos 10 anos, a maioria das quadras de escolas municipais e estaduais foram cobertas, beneficiando, de



certa maneira, a ação docente. Além disso, algumas escolas já podem contar com ar refrigerado nas salas. Já Caetité, ao longo de praticamente todo o ano letivo, de abril a setembro, apresenta temperaturas amenas a frias, tornando o ambiente escolar, sobretudo da Educação Física, mais propício para as vivências corporais.

Esses aspectos climáticos, invariavelmente, interferem nas opções metodológicas. Por diversas vezes, precisei adaptar minhas aulas a espaços recobertos por sombra a fim de tornar mais confortável a participação dos alunos. Na verdade, vamos ajustando nossa prática em função de muitos outros problemas que são muito próprios da dinâmica de cada escola. Essas escolhas, vão de encontro às normas prescritas da Educação Física, que sugerem a abordagem de determinados conteúdos da Cultura Corporal. É exatamente nesses processos de renormalizações que se encontra a dinâmica dos saberes, onde saberes constituídos e saberes tácitos, a partir das variabilidades do meio, se misturam produzindo os saberes investidos, assim como nos diz Trinquet (2010). É importante ressaltar que essa dinâmica sempre estará presente no trabalho docente, seja da Educação Física ou de qualquer outra área de ensino.

Vejamos outros relatos que indicam esses modos singulares de organização das escolas e do trabalho docente:

*Eu sigo o meu planejamento. Algumas vezes, eu quebro normas. Porque as turmas são grandes e numerosas; e aí a quadra, algumas vezes, eu preciso dividir para fazer atividades. Então, eu não deixo todos os meninos dentro da quadra, eu coloco os meninos num outro espaço externo para brincar de outras coisas. E, ao mesmo tempo, na aula tem alguns brincando de basquete, outros de futebol, outros de baleado, outros de bandeirinha... Eu vou mudando esse planejamento. Não sigo as normas como deveriam..., como a escola pede, não. (Entrevista de Marta)*

*A gente sempre que vai numa escola conhecer uma turma, a gente faz um planejamento. Só que nem sempre — na maioria das vezes — não vai poder ocorrer da forma como a gente planejou. Por quê? Porque essas regras da escola, como que funciona ali dentro, ela é determinante para a nossa prática. Porque vai interferir. (Entrevista de Debinha)*

*Por exemplo, um dia você está lá, está chovendo, você tem que mudar aquele seu planejamento. Então, eu já mudei várias vezes. Teve ano aqui que a gente chega na escola, a quadra está com problema, está reformando a quadra, aí você tem que buscar um outro espaço, tem que fazer... A gente modifica. (Entrevista de Didi)*

Existem outras circunstâncias particulares que também interferem no trabalho docente da Educação Física. Refiro-me ao patrimônio cultural dos alunos, fruto de sua experiência de vida em sua comunidade. Sem dúvida alguma, essa cultura tem inserção social e se comunica com as normas emanadas pelo modelo de sociedade em que vivemos. Entretanto, essas normas vão sendo reapropriadas de modo muito particular e sendo produzidas outras que dizem muito a respeito do lugar e dos sujeitos com quem elas interagem. Portanto, as aulas de Educação

Física serão sempre um encontro de saberes repatriados, renormalizados por professores e alunos, e circunstanciados pelo meio.

A esse respeito, faz-se importante recuperar a ideia de trabalho desenvolvida por Marx(1985a). Em primeiro lugar, retomemos a noção de trabalho produtivo e improdutivo. Na expressão de Adam Smith (2003), o trabalho produtivo na sociedade capitalista se caracteriza pela produção de mais-valia. Em contraponto, o trabalho improdutivo estaria situado naquelas atividades em que o sujeito apenas consome mercadorias sem, no entanto, produzir lucro. Isso geraria, na visão desse economista liberal burguês, um empobrecimento ou perda de capital. Marx (1985a) se diferencia de Smith ao conceber o trabalho para além da sociabilidade capitalista, entendendo-o como produtor de valores de troca, mas também de valores de uso. A ideia marxiana de trabalho produtivo extrapola a visão economicista, concebendo-o também como produtor de valores de uso. Em outras palavras, todo trabalho que atende as necessidades dos seres humanos pode se constituir como trabalho produtivo.

Além desse duplo aspecto do trabalho, Marx (2002) também analisa o trabalho material e o trabalho imaterial. Portanto, do processo de trabalho podem derivar bens materiais e bens imateriais. Os primeiros se caracterizam como matérias que foram transformadas e convertidas em mercadorias capazes de atender as necessidades objetivas dos seres humanos, como alimentos, utensílios domésticos, roupas, entre vários outros. De outro lado, o trabalho imaterial é produzido na condição de serviços que atendam às necessidades dos seres humanos como educação, saúde, direitos, lazer etc.

O trabalho dos professores, tendo em vista as teses da economia clássica, enquadra-se como improdutivo, muito embora, a partir da visão marxista, seja considerado produtivo. Para efeito de nosso estudo, importa-nos observar que a condição do trabalho improdutivo e imaterial reserva distinções em relação ao produtivo e material realizado em outras atividades no interior da sociedade capitalista. A análise esboçada aqui aponta para níveis menos coercitivos nos trabalhos improdutivos e imateriais do que aqueles observados a partir de condições taylorizadas, por exemplo.

Outra análise possível desta vez, mais específica da produção imaterial, é que esse tipo de trabalho não incide sobre uma matéria inerte. Ao contrário disso, o trabalho imaterial e, nesse contexto, a atividade docente é destinada a outras pessoas que reagem de maneira dinâmica sobre a ação sofrida. Em síntese, pode apresentar uma indeterminação maior em virtude das possibilidades de interação com quem e para quem se trabalha. Isso não quer dizer que o trabalhador produtivo e material também não o seja.

Vejam alguns relatos que demonstram como essa dinâmica tem acontecido ao longo do trabalho imaterial da Educação Física. Começamos pela estagiária Debinha:

*Eu já tive já tive que planejar aula e bater de frente com os alunos, porque não era aquela metodologia que eles estavam acostumados. Os alunos, principalmente naquela escola [Colégio Luiz Viana], eles têm uma cultura muito prática, que as aulas de Educação Física são para jogar futsal. Então, assim que a gente entrou, a professora, ela até nos informou que eles tinham um combinado com os alunos de que uma semana a aula era na quadra, a outra semana era na sala; uma semana era na quadra... Só que era um na quadra que não era assim a aula da sala, da explicação do conteúdo, contar essa história, e na quadra... Era desconexo, não tem ligação. Então, era uma coisa que, para mim, não fazia sentido. Aí foi a primeira coisa que a gente bateu de frente com os alunos. Por quê? Porque a gente queria modificar isso. E, a princípio, quando a gente chegou, a gente já chegou querendo fazer isso, já chegou querendo mudar tudo, falar com eles: “Oh, esse combinado era com a outra professora, mas com a gente não existe isso.” Sabe? A gente queria modificar. Só que a gente teve muita resistência dos meninos. Então, foi difícil já chegar desse jeito, batendo de frente. Então, a gente teve que ir construindo isso aos poucos com eles. (Entrevista de Debinha)*

Essa situação vivida por Debinha diz muito sobre a aula enquanto debate de normas (SCHWARTZ, 2000). Por um lado, os saberes didáticos da professora colidiram com as dinâmicas e os modos de fazer local. Ao longo de minha carreira docente, talvez por ser professor de um curso de Licenciatura em Educação Física, nunca me senti estimulado a fazer combinados numa espécie de pacto conciliatório. Por outro lado, penso também que a cultura dos alunos precisa ser contemplada, mas não exatamente dessa forma. Debinha, em defesa de seus frescos saberes acadêmicos, confrontou os alunos e tentou reverter uma situação que, para ela e para os pesquisadores da área pedagógica em Educação Física, não parece ser muito adequada. Todavia, teve que encontrar estratégias a fim de alcançar isso, o que supõe um movimento também de inflexão do que havia planejado ou idealizado para a referida turma. De todo modo, podemos perceber a interveniência cultural dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores.

Vejam outros exemplos que indicam isso:

*Por exemplo, hoje mesmo eu estava fazendo uma trilha, trilha no Cetep. Se eu pegar essa atividade e colocar lá em Maniaçu, ela não vai dar certo. Os meninos, a primeira coisa que vão falar: “Professor, eu ando o tempo todo. Eu ando o tempo todo para pegar o carro, aí o senhor já vai me botar para andar de novo?” Aí essa atividade já não dá certo. (Entrevista de Didi)*

*Você percebeu, quando eu entrei, quantos vieram gritando: “Marta, Marta...” Só pela questão do “bom dia”, do “boa tarde”, do aperto de mão, do ouvir, do elogiar, de perceber algumas coisas. Eu digo que a quadra, algumas vezes, é o divã. É aonde eles chegam, é uma questão... Até o professor de Educação Física se permite mais, pelo fato de brincar mais, de conversar mais e não seguir tanto essa sistematização*

*de conteúdos, ele consegue dialogar melhor. E aí essas crianças e adolescentes chegam até ele relatando alguns fatos de dentro da escola, do contexto social, do contexto familiar. E aí até que ponto isso contribui ou não contribui, ou estou deixando os meus componentes, meus conteúdos, o meu papel de professora, entrando em outras áreas que não é minha, que não me pertence. (Entrevista de Marta)*

Mais uma vez, vemos duas situações que demonstram a interferência da cultura e da vida dos alunos em relação ao trabalho docente de nossos professores. No primeiro relato, Didi nos mostra que uma atividade que realiza na escola do contexto urbano, onde os alunos andam muito pouco, não consegue fazer na outra escola, situada na zona rural, em virtude de os alunos percorrerem grandes distâncias andando para terem acesso ao transporte escolar, que nem sempre passam próximo a suas residências.

No segundo relato, Marta nos fala de sua atuação como ouvinte e conselheira dos alunos, muitas vezes, renunciando ao conteúdo da disciplina em nome de outra forma de ensinar. Ao atuar dessa forma, a professora procura atender a outro tipo de demanda sinalizada pelos alunos. Nesse caso, o acesso às práticas corporais deixa de ser uma prioridade em suas aulas. Em minhas observações, vi situações semelhantes que, em geral, aconteciam com as meninas. Talvez a identificação de sexo e a condição de adolescentes estimulem as alunas a buscarem conselhos com a professora. De todo modo, é um aspecto bastante singular do trabalho de Marta.

Nos dois casos, podemos perceber como a vida e cultura dos alunos interferem no trabalho dos sujeitos de pesquisa, fazendo-os produzir microescolhas gestionárias (SCHWARTZ, 2001). Para tanto, os docentes usam conhecimentos adquiridos no ambiente profissional a respeito da cultura e da vida dos alunos e, ao fazê-lo, rompem com a organização pedagógica prescrita que se refere aos conteúdos culturais genéricos a serem trabalhados na escola. O que Didi e Marta fazem é recentrar seu planejamento aos sujeitos que participam do processo pedagógico da Educação Física.

A relação com as diferenças é outra questão bastante importante, que merece destaque enquanto uma variável microssocial que interfere diretamente no trabalho dos professores de Educação Física. Sabemos que essa variável está fortemente ligada aos estereótipos criados pela estrutura social vigente; entretanto, não se resume a isso. Concretamente, as diferenças se apresentam na docência, às vezes de maneira sutil, outras vezes, declarada. Embora existam saberes codificados que reflitam sobre essa questão e se constituam num patrimônio importante para a intervenção docente, no aqui e agora do trabalho, o professor cria, a seu modo, estratégias para lidar com essa situação.

Em minha narrativa autobiográfica, relato uma experiência que vivi na década de 1990, quando o contexto educacional se encharcava com as discussões relacionadas às diferenças, sobretudo na Educação Física, em que as turmas eram formadas, tendo em vista a separação dos sexos:

Primeiro, a maioria das meninas não queria participar, além de meninos não quererem jogar com as meninas, pois as consideravam menos habilidosas. Lembro-me que estruturávamos regras durante o jogo que deixavam os meninos profundamente irritados. Eis aqui algumas delas: falta violenta sobre menina em qualquer lugar da quadra era pênalti; gols alternados entre meninos e meninas; gols válidos quando a jogada tinha a participação de todo o time etc. Enfim, essas regras causaram muito conflito e resistência, mas foram extremamente importantes para o respeito e a igualdade entre os sexos durante as aulas. É importante dizer que aumentou em muito o número de meninas jogando futebol na escola e reduziu o preconceito em relação à participação delas nesse esporte. (Narrativa do pesquisador)

Aqui nos chama a atenção a relação dialética existente entre o macro e o micro no trabalho. Essa situação emergiu com maior intensidade em meu trabalho e no de outros professores, em virtude de uma portaria expedida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), que acabava com as aulas de Educação Física nos contraturnos escolares. Nessa antiga formatação, havia a possibilidade de criar turmas separadas por sexo, além de excluir o componente dos horários normais de aula. Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física eram realizadas sempre nas quadras da escola e, de certo modo, dissociadas do conjunto maior do currículo. Em outros termos, a Educação Física era considerada um apêndice dentro da estrutura escolar, tendo até sala própria para seus professores.

Na nova configuração, as aulas seriam realizadas no horário normal, junto com os outros componentes. Diante disso, duas questões se abriram. A primeira é que, a partir daquele momento, haveria a necessidade de socializar um conteúdo teórico, o que tirou o sono de muitos professores dessa área de ensino, uma vez que as aulas eram voltadas para a prática da ginástica ou dos esportes, sem uma teorização sobre essas expressões. A outra é que não haveria mais a possibilidade de separar as turmas por sexo.

Embora fosse uma determinação de um órgão de governo, o modo como o trabalho docente passou a funcionar sofreu variações entre os professores. Alguns deles, mesmo com as turmas mistas, formadas por homens e mulheres, ainda continuaram perpetrando a lógica das diferenças entre os sexos nas aulas de Educação Física por meio da diferenciação dos conteúdos. Enquanto os meninos jogavam futebol, as meninas jogavam baleado. Em meu trabalho, sem dúvida alguma, em função da formação acadêmica que possuía e de minha docência universitária, compreendia melhor a importância daquelas modificações curriculares

e procurei adaptar minha prática pedagógica, criando estratégias de sociabilidade entre os alunos, o que não se deu de modo pacífico, como confirma o relato acima.

É importante essa reflexão para percebermos que as determinações estruturais nem sempre são reproduzidas com fidedignidade pelos professores que desenvolvem o trabalho na escola. Existirá sempre resistência, modos muito singulares de agir que retratam a experiência desses sujeitos ao longo de sua vida. Vejamos outro exemplo em relação aos sujeitos de pesquisa:

*Etnia, por exemplo, eu já tive problemas, logo no início, com a questão até de preconceito. Eu lembro que eu fiz uma atividade, era uma atividade de abraçar, aí eu via que todo mundo abraçava as pessoas, mas tinha duas meninas, vamos dizer assim, negras, que o pessoal não abraçava. Eu fui ver aquela coisa, pronto. Aí eu fui ver aquela atividade, aí eu ia lá, juntava, abraçava e fazia essa atividade. (Entrevista de Didi)*

Aqui temos um exemplo de intervenção sobre as questões étnico-raciais. Didi busca uma ação tácita a fim de lidar com a situação. Isso não quer dizer que ele não possa fazer uso de uma estratégia teórica nem que a referida estratégia seja melhor que o uso da afetividade para tratar a questão. Por estar imerso na escola há mais tempo, possui um repertório tácito que utiliza para tentar resolver o conflito.

Há mais alguns relatos para analisarmos:

*Eu tive oportunidade de ter uma aluna cega para participar da aula. Porque eu sempre tive aula, das duas aulas, uma aula teórica e uma aula prática; uma aula na sala, uma aula na quadra. Aí na sala ela participava. E na prática eu ficava incomodado com isso; e aí a gente estava tentando arrumar uma forma. Eu não tinha condição de colocar ela na condição dos outros. Mas eu procurei buscar os outros na condição dela. Então, eu fiz algumas atividades onde vendava os olhos dos outros colegas, para estar na mesma condição de ela fazer a atividade para que ela se incluísse ali naquela atividade. Porque eu não vou colocá-la numa atividade que eu acho que poderia estar causando um dano para ela lá. (Entrevista de Didi)*

*Olha, nós ainda deixamos muito a desejar. Mas temos que lidar. E aí vamos nos adaptando a algumas questões. A escola, hoje, possui um grande número de alunos com laudo. E aí nós temos alunos autistas; então, nós temos provas diferenciadas; e durante as aulas de Educação Física, tem que adaptar algumas coisas. Hoje de manhã eu trabalhei basquete com o sexto ano, tem um aluno com deficiência física, então eu tive que utilizar de outros equipamentos — um bambolê, uma corda — para que ele pudesse fazer essa cesta. Então, nós vamos na questão das adaptações. (Entrevista de Marta)*

Nesses relatos, que se referem aos alunos com necessidades específicas, ambos os professores se utilizam de estratégias singulares que demonstram, em primeiro lugar, um conhecimento sobre a questão das diferenças advindo de sua formação acadêmica. Todavia,

esse conhecimento, ainda genérico, precisa ser submetido à dimensão real com que convivem, na qual produzem seu trabalho docente. Nesse sentido, precisam adaptar os saberes curriculares da Educação Física aos limites enfrentados por esses alunos.

Em síntese, procuramos mostrar que os professores se utilizam de saberes muito singulares para tratar da questão das diferenças. Entretanto, parece haver um nexo proporcional entre o tempo de trabalho na escola e as escolhas tácitas ou acadêmicas. O confinamento escolar acaba suscitando, na ausência do acadêmico, o uso dos conhecimentos adquiridos na experiência para lidar com as situações.

Passemos a analisar outra variável latente na vida do professor. É uma dimensão, muitas vezes, invisível, dificilmente observável, a não ser quando seus efeitos se tornam crônicos. Canguilhem (2002), em seu livro *O Normal e o Patológico*, por meio da fisiologia humana, mostra-nos como nosso corpo vai se adaptando e modificando sua estrutura e seu funcionamento a partir das variações do meio. Desse modo, entende a patologia como outro tipo de fisiologia, como a adaptação de nosso corpo aos agentes externos.

De forma semelhante, o professor, em virtude de sua saúde e sobrevivência, vai adaptando seu corpo e sua ação docente, de modo a conciliar a ética profissional e a ética de vida. O ofício de professor de Educação Física é talvez um dos mais insalubres na escola. Durante anos, desenvolvemos um trabalho correndo diversos riscos, como a exposição ao sol, a poeira das quadras, o esforço vocal em lugares excessivamente abertos, as lesões com o manejo de materiais, entre outros fatores depreciadores de nossa saúde.

Ao longo de minha prática, pude conviver com todos esses riscos que, aos poucos, vão contribuindo para a redefinição de nosso trabalho. Conforme já relatei, os espaços para o desenvolvimento da Educação Física em que trabalho são exíguos, resumindo-se às quadras. Entre as três existentes, apenas uma é coberta. Isso significa que, em algum momento, o professor vai estar exposto ao sol. Assim como eu, outros professores produzem adaptações em seu trabalho a fim de evitar a exposição solar. Isso se dá por meio da seleção de conteúdos que possam ser praticados na sala de aula, único lugar em que estamos livres dessa exposição. Por diversas vezes, ao ter aula às 13h20, deixei de ir para a quadra para propor jogos e brincadeiras na sala de aula. Muitas vezes, colocava os esportes de quadra para períodos em que o sol era mais ameno. No limite, quando não podíamos mais fugir de práticas ao ar livre e, também, quando havia cobrança excessiva dos alunos, procurávamos lugares ao abrigo da sombra, como árvores, cantos de parede etc., adaptando as atividades. Em que pese a configuração dessa prática, ela se faz legítima porque leva em conta não apenas uma ética profissional. Para além disso, o trabalho do professor na escola considera a vida, a necessidade

de sobrevivermos e de preservarmos nossa saúde diante de tantas dificuldades (CANGUILHEM, 2002).

Vejamos mais relatos dos professores sobre a questão da saúde e o trabalho docente:

*Eu vou dar o exemplo lá do Zelinda. De vez em quando, o pessoal não limpa a quadra que a gente pede, aí começa a subir aquela poeirinha, eu tenho questão de rinite, começo a espirrar e tudo mais. Eu acho que isso interfere na ação. Por exemplo, as atividades, eu procuro demonstrar as atividades. Jogava mais com os meninos, mas a idade também está chegando, então agora já tem algumas dores quando você vai tentar jogar. Mas aí é coisa eu acho que da própria idade. (Entrevista de Didi)*

*Eu tenho 60 horas. Então, só em pensar em trabalhar 60 horas já é puxado. E aí com o Fundamental II mais ainda. Porque tem um desgaste maior. Eles têm um comportamento mais... por conta da idade, a faixa etária deles. Eles são mais agitados, eles gritam mais, eles falam mais. Principalmente as séries iniciais do Fundamental II. Já no final do Fundamental II, é a questão do desinteresse. Por diversos motivos que eles trazem ao longo aí da vida deles. E aí então tem um desgaste físico, um desgaste psicológico até maior, um desprendimento maior que você tem que ter, a questão de envolver mais esses alunos, por conta da idade, da quantidade de alunos por sala, a cidade é uma cidade quente, as salas de aula são quentes também... Então você tem que ter um desprendimento bem maior do que trabalhar só de manhã como eu trabalho em outra escola, com as turmas menores e alunos mais velhos. (Entrevista de Marta)*

Precisamos destacar alguns aspectos sobre esses relatos. Além das condições insalubres por mim já observadas, percebemos outras variáveis que contribuem para a depreciação da saúde dos professores de Educação Física. A primeira delas diz respeito ao envelhecimento. À medida que envelhecemos, nossa capacidade de lidar com as intempéries e com o trabalho docente em Educação Física vai diminuindo. Precisamos ressaltar que a Educação Física, em algum momento, vai exigir do professor a realização de movimentos, às vezes para demonstrar um gesto ou simplesmente como forma de motivação aos alunos. Didi reclama das dores decorrentes da demonstração de atividades e indica sua idade como fator concorrente disso.

Somente para termos noção das tarefas desempenhadas por professores(as) no trabalho real na Educação Física nos termos de Santos (1997), em muitas situações, o(a) professor(a) precisa manejar os equipamentos, montar, transportar, armazenar, entre outras tarefas que envolvem desgaste físico. Na escola em que trabalho, poucos professores querem dar aulas de voleibol, por exemplo, em virtude da necessidade de armar e desarmar a rede. Portanto, são questões objetivas que definem escolhas e que fazem renormalizar o trabalho prescrito dessa área.

Outras variáveis destacadas por Marta são a carga horária excessiva e a falta de maturidade dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para essa professora, trabalhar excessivamente e lidar com alunos indisciplinados provoca um desgaste físico e psicológico.



Portanto, ao abordarmos a saúde do professor, queremos mostrar o quanto essa variável é definidora do trabalho docente. Muitas ações ou omissões no curso da docência podem ser compreendidas e justificadas pelo açodamento das condições de saúde dos professores.

Para finalizarmos esta seção, analisaremos a última categoria vinculada à dimensão microssocial, que tem, a nosso ver, grande repercussão sobre o trabalho docente na Educação Física, embora, no campo acadêmico, seja, de certa maneira, relativizada, em virtude de aspectos histórico-epistemológicos e histórico-metodológicos. Referimo-nos aos saberes corporais adquiridos pelos professores no curso de sua experiência de vida, sobretudo aqueles relacionados com a expressões características da Educação Física, como o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e as danças.

Conforme já destacamos anteriormente, a Educação Física foi atravessada historicamente por tendências pedagógicas e foi se constituindo na escola por meio da ginástica e dos esportes. Devido a isso, muitos estereótipos foram se formando em relação à imagem do bom professor de Educação Física. Num primeiro instante na escola e ainda hoje na docência com a atividade física, sua imagem se encontra associada com o corpo e a *performance*. Nessa perspectiva, além de seus conhecimentos acadêmicos, a competência do professor está também relacionada com sua capacidade de reproduzir as atividades que solicita e possuir as qualidades advindas destas, por exemplo, um corpo performático. Também vinculada a esses estereótipos, está a ideia de que o professor deva possuir habilidade em relação às expressões corporais que leciona. Essa premissa é fundamental para o ensino de determinadas práticas corporais no âmbito de clubes e academias.

No âmbito acadêmico, o posicionamento tem sido o contrário. Na década de 1990, o Movimento Renovador da Educação Física (SOARES et al, 1992), buscou questionar esses estereótipos em favor de uma docência capaz não só de proporcionar a prática das expressões corporais, mas também a reflexão sobre elas. A partir disso, foram acrescentadas à usual Ciência Natural as Ciências Humanas e Sociais, visando a uma análise mais crítica do processo de ensino da Educação Física, especialmente nas escolas.

Nesta tese, gostaríamos de relativizar as duas posições. Sobre a primeira abordagem, voltada para a aptidão física e a saúde, compreendemos que a Educação Física não se reduz a isso, embora faça também parte de seu objeto de intervenção a aptidão física e a saúde. Conforme verificamos nesta pesquisa, parte expressiva de seus sujeitos possui um histórico de vida dedicado à alguma prática corporal. Portanto, há de se esperar que as aulas e os professores viabilizem o aprendizado das práticas corporais, sem entrar aqui numa discussão sobre os métodos de ensino desta área.

A segunda perspectiva procura questionar os estereótipos formados em relação à imagem e ao trabalho dos professores de Educação Física, vistos muito mais como atletas ou treinadores do que propriamente como professores. Sem dúvida alguma, avançamos ao ampliar o enfoque pedagógico por meio de estudos e reflexões sobre as expressões corporais tematizadas durante as aulas. Entretanto, assim como as aulas não podem se configurar apenas como práticas corporais, tampouco podem ser convertidas apenas em reflexão filosófica sobre as práticas corporais.

Após reconhecermos a importância da teoria e da prática nas aulas de Educação Física, podemos agora discutir a constituição desses saberes na formação dos professores de Educação Física. Já desmistificamos a ideia de que esta se dá apenas no ambiente acadêmico. Nesse sentido, considerar a experiência antecedente à formação do professor,<sup>50</sup> pode nos ajudar a ampliar o conceito de formação. Nesses termos, as experiências vividas com as práticas corporais por nós, professores de Educação Física, foram adensando nossos saberes corporais, que nada mais são do que as percepções, os gestos, as regras relacionadas com as modalidades corporais com que tivemos contato ao longo de nossas vidas.

Esses saberes corporais, sem dúvida alguma, entram junto conosco quando nos propomos a lecionar a Educação Física. Em minha trajetória profissional, tive muita facilidade com o ensino dos esportes, em virtude de minhas experiências no período escolar e universitário. Entretanto, tinha mais dificuldade de lecionar algumas práticas corporais que não pude vivenciar em minha vida, como a dança, as lutas ou a ginástica artística. Não me refiro apenas à reprodução de um gesto técnico, embora isso também possa ser incluído. Refiro-me ao sentir-se à vontade para dar aula. Nesse sentido, o domínio corporal, em alguma medida, faz-se importante no trabalho docente na Educação Física; na verdade, o corpo se converte em instrumento, em ferramenta pedagógica quando se tem domínio do que se está ensinando. O contrário é verdadeiro também para a teorização. Quanto mais se tem domínio do assunto, mais à vontade o professor fica para aprofundar e estabelecer relações com a realidade. De forma análoga, é como um professor de Matemática que sabe explicar os conceitos, mas tem dificuldade em realizar os cálculos.

Os saberes corporais ficam registrados nas profundezas de nosso corpo, o que me faz recorrer a Schwartz (2014) quando explica o conceito de corpo-si. Um exemplo que posso dar que explica bem a relação entre os saberes corporais e minha prática docente está ligado ao

---

<sup>50</sup> A esse respeito, consultar: Nóvoa (1994); Pimenta (1999); Borges (2004); Bracht *et al.* (2007); Pimenta e Anastasiou (2008).

ensino do voleibol. Já falei anteriormente que esse foi o esporte que mais pratiquei na vida, tendo sido, de fato, um bom atleta. Nesse sentido, foram muitas experiências desde a aprendizagem até as competições oficiais. Muitas horas de treinamento foram refinando meu aprendizado acerca dos fundamentos desse esporte. Dessa forma, quando vou ensinar o voleibol, tenho um conhecimento tácito incorporado e muitas experiências para transmitir a meus alunos, tanto no que se refere à parte prática do voleibol como no que se relaciona aos conhecimentos teóricos, em virtude de minha experiência acadêmica.

No entanto, quero dar destaque à dimensão prática desse esporte. Em minhas aulas, por meio de vivências, jogos, exercícios, mesclo metodologias variadas, algumas delas advindas de meu conhecimento técnico-acadêmico e outras de meus saberes tácitos. No aprendizado da cortada, por exemplo, costumo explicar e realizar o gesto da cortada fazendo algumas recomendações de como eles devem posicionar suas mãos e braços a fim de conseguirem executar um gesto assertivo. É claro que, no início, eles sentem muitas dificuldades, mas percebo o quanto avançam com minhas explicações e com a realização correta daquilo que explico. Sinto que se sentem mais seguros e motivados para tentar executar aqueles gestos e até mesmo para adequá-lo à sua realidade. Além disso, os saberes que fui adquirindo ao longo de minha trajetória com esse esporte me permitem avaliar o acerto ou não de uma cortada apenas pelo som produzido pelo contato entre a mão e a bola. A depender do som produzido, percebo se o gesto foi eficaz ou não. Portanto, são exemplos de saberes incorporados – expressão do *corpor-si*<sup>51</sup> - que vamos adquirindo ao longo de nossas experiências e que são extremamente importantes para a docência, sobretudo na motivação e confiança para a prática de alunos e professores nas aulas de Educação Física.

Mais uma vez, esclareço que não precisamos ser atletas para sermos professores de Educação Física. Entretanto, devemos reconhecer que as experiências corporais, sejam elas antecedentes ou obtidas ao longo de nossa trajetória profissional, também contribuem para a docência não só nesse campo educativo, mas também em outros assemelhados.

Buscando mais referências sobre a relação dos saberes corporais e o trabalho docente a partir das interações com nossos sujeitos de pesquisa, apresentamos alguns relatos que demonstram os nexos entre suas experiências e a prática docente:

---

<sup>51</sup> Schwartz (2014).

*A minha experiência contribui positivamente. Porque eu tenho mais facilidade em lidar com os esportes, em lidar com a dança, em lidar com a ginástica, até pelo fato de praticar essas atividades; a dança, a ginástica... Então, eu me aproximo e me aproprio com muito mais facilidade desses conteúdos. Por quê? Por uma infância praticando, uma adolescência praticando, a minha graduação... Então, essa formação, essa construção, ao longo da minha vida, contribuiu positivamente para o meu trabalho nas aulas de Educação Física. (Entrevista de Marta)*

*Eu acho que a experiência que a gente tem... Por exemplo, igual no atletismo, eu tive uma experiência, vamos dizer assim, como atleta. Então, eu levo aquela experiência que eu tive para a sala. Coisa que, talvez, a gente não aprende na faculdade. Alguns macetes, algumas coisas que a gente vê, algo que eu não vi, por exemplo, nesses lugares de estar participando de jogos abertos, de experiência que a gente vê como dirigente esportivo, isso eu não vi nos estudos na faculdade. Então, essa experiência a gente relata, a gente leva para a sala de aula com os alunos. (Entrevista de Didi)*

Diante dos relatos, podemos perceber a importância das experiências e dos saberes advindos destas. Ao desenvolverem seu trabalho docente, tanto Marta como Didi utilizam esses saberes construídos ao longo de suas vidas. Percebemos que essas experiências são singulares e repercutem de modo diferenciado na prática dos professores participantes desta pesquisa. Isso, sem dúvida alguma, faz com que estes tenham mais desprendimento em suas aulas com os conteúdos relacionados com suas experiências mais recorrentes.

Em síntese, procuramos demonstrar a relação entre as experiências vividas pelos professores em suas trajetórias de vida e seu trabalho docente. Com isso, contribuimos para reafirmar a ideia, já amplamente debatida, de que a formação não se dá apenas na ambiência acadêmica, embora esta se constitua também como um espaço privilegiado da formação. Além disso, refletimos sobre a dinâmica dos saberes na formação e no trabalho docente, tendo como referência as determinações produzidas pelas dimensões macro e microsociais. Em nosso entendimento, essas determinações colidem entre si e, de modo dialético, dão origem a novas estratégias e saberes na realização do trabalho. No próximo capítulo, analisaremos, no calor do trabalho, essa dinâmica da utilização e da produção dos saberes.

## 5. ROLA A PELOTA OU ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“Rola a pelota” é uma expressão popular muito utilizada pelos narradores dos jogos de futebol para se referirem ao início do jogo. Em relação a nossa pesquisa, depois de abordarmos aspectos teóricos ligados ao trabalho e analisarmos as experiências e percepções dos professores, é chegada a hora de os avaliarmos em ação, ou seja, nas situações de docência na Educação Física Escolar.

Para tanto, utilizamos as informações obtidas na observação realizada em quatro escolas durante cerca de três meses. Nesse período, pudemos captar como os professores de Educação Física organizam sua prática e, mais que isso, como utilizam seus saberes em contraponto com as infidelidades do meio. Já esclarecemos ao longo do trabalho que seus saberes e suas escolhas são decorrentes das interações no mundo e em contato com outras pessoas. Dentre os conhecimentos apreendidos nessas experiências de vida, podemos destacar os técnicos ou codificados, tácitos, além de valores. Na confluência entre esses saberes amalgamados e reapropriados pelos sujeitos e as situações vividas no trabalho, não somente no trabalho *stricto sensu*, mas também em toda a atividade humana, é que surgem os saberes investidos, fruto das renormalizações. Portanto, neste capítulo, queremos compreender como se dá a dinâmica de utilização e reconfiguração dos saberes no trabalho docente da Educação Física Escolar. É possível pensarmos múltiplas colisões entre normas antecedentes e meio, resultando sempre em novos saberes e estratégias que ajudam a reconfigurar singularmente o trabalho dos professores em seus espaços docentes.

Entretanto, advertimos que esses saberes e estratégias nem sempre estão ligados a uma prática ideal, ou seja, uma prática idealizada pelas normas prescritas da Educação Física Escolar que, invariavelmente, apresentam dificuldades para se encaixar nos diferentes espaços de docência. Ao contrário disso, procuramos identificar a prática real da Educação Física, a prática renormalizada e readequada às condições de nossas escolas, professores e alunos.

A literatura científica que discute e propõe novos conceitos e normas epistemológicas e metodológicas para a Educação Física Escolar é constantemente materializada em diferentes orientações pedagógicas ou guias prescritivos para serem utilizados nas escolas ou serem “pedagogizados” nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Embora possam ser classificados a partir de variados matizes teóricos e ideológicos, alguns mais críticos e reflexivos e outros mais tradicionais pouco afeitos ao diálogo e compreensão da realidade social e cultural da Educação Física. Em que pese esses aspectos de ordem pedagógica, a maioria

deles dá pistas do que ensinar e de como ensinar. Mesmo os menos propositivos em termos metodológicos, veiculam diretrizes para o trabalho da Educação Física nas escolas.

Embora reconheçamos o avanço científico da área, sobretudo em relação às pedagogias críticas e abertas às experiências e à construção do conhecimento, precisamos compreender seus limites em termos de apreensão do real. No curso de minha trajetória docente, sempre me identifiquei com as pedagogias críticas da Educação e da Educação Física. Nessa perspectiva, tenho procurado materializar, em minha prática docente, uma abordagem que favoreça a experiência e o desenvolvimento crítico de meus alunos. Minha dificuldade e, talvez, a da maioria dos professores é desenvolver uma pedagogia crítica coerente com os princípios observados pela literatura. Isso, sem dúvida, gera certa insegurança em nós, professores, porque não sabemos se estamos sendo suficientemente críticos ou executando de modo correto o método. Tanto é verdade que são inesgotáveis as discussões em torno das abordagens metodológicas neste campo e, poderíamos arriscar, em outros campos pedagógicos. Por mais que tentemos, não conseguimos ser fidedignos às orientações pedagógicas.

Como explicar, então, essa questão? Por que não conseguimos desenvolver uma prática exatamente igual a que vemos nos livros ou, de outro modo, por que conseguimos, em alguns momentos, aproximar-nos e, em outros, distanciar-nos completamente? Quais razões estariam a comprometer nosso desempenho? As respostas para essas questões estão ligadas a nossa impossibilidade de antecipar o trabalho. Por mais que tentemos, nunca conseguiremos ter um método, uma ideia que consiga antecipar de maneira exata o mundo e as pessoas. Nesse sentido, reafirmamos a ideia já desenvolvida anteriormente de que “o trabalho é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca. É sem dúvida nesse ‘e’ que une ‘o trabalho’ e ‘os homens’ que repousa provavelmente a fonte desse caráter enigmático, gerador de paradoxos.” (SCHWARTZ, 2011, p. 20).

Assim, o trabalho e a vida sempre nos apresentarão situações inéditas que não haviam sido previstas, mesmo que seja numa proporção infinitesimal. Nesses termos, embora tendo as normas e os conceitos como expressões científicas que procuram nos ajudar a desvendar a complexidade do mundo, em alguma proporção, estarão em desacordo com sua dimensão real e concreta.

Diante disso, não é pretensão deste estudo analisar o trabalho dos professores apenas a partir das referências academicamente constituídas, muito embora estas façam parte, em grande medida, de suas escolhas pedagógicas. Também não estamos à procura de um método inovador para as aulas de Educação Física Escolar, pois sabemos que as realidades são diferentes em

todos os aspectos. A mesma escola pode ser diferente em seus três turnos diários de ensino, em suas diversas séries e turmas, e em dias variados.

Embora os métodos pedagógicos representem um patrimônio que pode e deve ser utilizado nas escolas, quando professores e alunos adentram a sala ou quadra de aula, não o fazem só com esses conhecimentos. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que existem saberes acadêmicos e tácitos no ponto de partida de uma aula. Pela formação e por sua experiência de vida, o professor dispõe dos dois tipos de saberes, enquanto os alunos detêm, em maior quantidade, os saberes tácitos ou experienciais. Aqui precisamos fazer algumas ponderações ou mostrar que não existe uma linearidade na composição e apropriação dos saberes. Um exemplo disso são os saberes acadêmicos dos professores, que nem sempre são fidedignos à ciência, visto que são fruto de reapropriações e ressignificações por parte destes. Por outro lado, os alunos, em virtude de sua trajetória escolar, também detêm os saberes técnicos.

Na realização de alguma atividade, podemos dizer que professores e alunos possuem um estoque de saberes advindos de sua experiência formativa na vida e na escola. Para estruturar uma aula, o professor precisa de um planejamento e um roteiro das ações que serão realizadas. A construção desse roteiro de aula supõe um conhecimento prévio do trabalho, uma antecipação do que acontecerá. Esse processo de abstração se dá por meio do conhecimento técnico e de seu conhecimento tácito, ou seja, um conhecimento pessoal dessa especificidade de trabalho que se refere ao conteúdo a ser ensinado, à estrutura física, à cultura dos alunos, entre outros.

Produzida a tarefa — prescrição da aula —, por meio dos saberes supracitados, o professor pode concretamente iniciar uma aula. Acontece que a tarefa a ser realizada não é o trabalho realmente executado, uma vez que o meio sempre apresentará alguma variabilidade, algum imprevisto. Logo, no aqui e agora do ofício, o professor é instado a fazer microgestões de seu trabalho, mesmo que minimamente. Essas microgestões ou escolhas são circunstanciadas não só por valores e por uma ética profissional, mas também por uma ética de vida e de sobrevivência. Isso significa que as escolhas dos professores os levam a riscos, erros, acertos e omissões. Em conformidade com essa análise, Schwartz, Duc e Durrive, (2010a) nos dizem que o trabalhador é constantemente confrontado com variabilidades na realização de suas atividades, sendo-lhe impossível escapar de microescolhas rotineiras.

Nessa perspectiva, a produção de saberes não se configura apenas por um ato de fazer, mas também pelo não fazer. O deixar de fazer algo profissionalmente esperado diante de uma situação de aula também é uma forma de fazer, uma decisão, uma escolha feita pelo professor

baseada em uma ética pessoal de vida e sobrevivência ou, simplesmente, em circunstâncias que lhe são apresentadas no ato de trabalho. Essas escolhas podem ser visíveis às vezes, porém nem sempre compreendidas somente pela observação.

Fundamentados nessas premissas, apresentaremos um plano de análise das situações de trabalho dos professores que tem como base o Dispositivo Dinâmico a 3 Polos (DD3P). Para Schwartz (2000, p. 46),

[...] a disciplina ergológica aciona, inevitavelmente, este dispositivo a três pólos, pois, se assim não o for, não falamos do que dizemos, não fazemos o que pretendemos fazer. O métier de ergologista não é um métier novo, fundado sobre um corpodisciplinar específico. É um modo de um ergonomista, um filósofo, um lingüista, um tecnólogo, um jurista, um dirigente, um engenheiro, um militante, exercer seu métier em conformidade com o que podemos dizer, hoje, da atividade humana.

Por meio dessa abordagem, que visa a investigar e compreender as situações de trabalho, será possível identificarmos três polos dialeticamente confluentes no curso da realização do trabalho, em nosso caso, da docência.

O primeiro deles é o polo dos saberes técnico-acadêmicos, dos conceitos e das normas patrimoniais. No segundo polo, estarão presentes os saberes tácitos ou da experiência. Por último, temos o terceiro polo, caracterizado pelos valores éticos que auxiliam e regulam as escolhas dos trabalhadores. Ao analisarmos as situações de trabalho, essas dimensões atuarão de modo dialético e, muitas vezes, latente na atividade de trabalho dos professores.

**Figura 30:** Dispositivo Dinâmico a Três Polos



**Fonte:** RIBEIRO [et all], 2019.



Esse esquema de análise faz emergir categorias importantes tanto da ergologia como da ergonomia da atividade, a exemplo das “dramáticas dos usos do corpo-si”, do “trabalho prescrito e trabalho real”, dos “saberes constituídos e saberes investidos”. De forma especial, daremos ênfase aos “saberes tácitos” por ser a categoria de maior destaque neste trabalho. No capítulo anterior, identificamos que esses saberes vão sendo construídos por meio da experiência de vida dos professores e se relacionam com o trabalho docente. Por meio da análise das situações profissionais, pretendemos identificar em quais momentos ou circunstâncias esses saberes são convocados e de que forma são utilizados.

Um ponto importante e já anteriormente discutido é que, embora os saberes tácitos estejam em maior proximidade com os contextos de atuação docente, estes também são resingularizados, em virtude da condição sempre inédita do trabalho. Portanto, mesmo tendo sido construídos em ambientes muito similares àqueles em que o trabalho deve ser desenvolvido, de alguma forma, sempre haverá uma circunstância que exigirá adequações desses saberes.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração, conforme nos adverte Aranha (1997), é que o conhecimento ou saber tácito configura-se como uma qualificação técnica. A característica singular desses conhecimentos os coloca numa posição intermediária ou híbrida entre os saberes constituídos e os saberes investidos. Não são saberes constituídos por não serem genéricos e explícitos. Também não podem se configurar como saberes investidos, pois estes só podem ser produzidos a partir do ato sempre inédito de trabalho com suas diversas variabilidades e inconstâncias. Aqui devemos acrescentar que tanto os saberes constituídos quanto os investidos podem se converter, por meio da experiência e interação singular dos sujeitos, em conhecimentos tácitos que ficam estocados, armazenados ou disponíveis para a convocação no momento da ação do sujeito no trabalho. Portanto, em nossa análise, objetivamos compreender como se processa a dinâmica entre os saberes constituídos (técnicos e tácitos) mediatizados pelo polo axiológico e pelas variabilidades do meio, a qual faz surgir, a partir das renormalizações, os saberes investidos na ambiência da Educação Física Escolar.

Como estratégia, utilizaremos os registros crítico-descritivos produzidos e anotados em diário de bordo durante a observação do trabalho dos professores. Embora tenha observado inúmeros momentos de aula e interação entre o professor e sua comunidade escolar, em virtude da densidade das informações, selecionei duas situações de trabalho por escola, por serem mais emblemáticas e representativas das ideias desenvolvidas ao longo desta tese. Também com o objetivo de assegurar a representatividade dos contextos e das pessoas participantes da pesquisa, os relatos se referem a cada um dos sujeitos e escolas observados. Por último,

destacamos que os dados serão descritos a partir dos relatos desenvolvidos na observação e, simultaneamente, analisados e interpretados de acordo com as categorias conceituais oriundas do escopo teórico utilizado na pesquisa.

### **5.1 A Educação Física Escolar no Espaço Urbano e Rural: Dilemas e Estratégias de um Professor**

A imersão no trabalho dos professores nas escolas pode ser traduzida de duas formas: a primeira, em seu objetivo principal, como estratégia de observação da atividade de trabalho docente; e a segunda como possibilidade de enriquecimento enquanto professor de Educação Física e ser humano. Esta segunda alternativa não fazia parte dos planos, mas foi impressionante como esse mergulho na realidade das aulas de meus colegas me ajudou a estabelecer relações entre meu trabalho docente na Educação Básica e suas práticas. Esse olhar para os iguais, para pessoas que cotidianamente vivem as mesmas dificuldades e inquietações e para a forma como elas superam esses obstáculos, parece ser essencial a uma autocrítica sobre nossa atuação docente, além de ser extremamente motivador, o que raramente sinto quando participo de cursos de formação continuada protagonizados por pessoas que não vivem essa realidade. A partir dessa premissa, poderíamos sugerir, como estratégia de formação continuada, a socialização dos conhecimentos produzidos pelos próprios professores por meio da potencialidade despertada pelo encontro com o outro em sua diversidade e singularidade.

Dito isso, podemos retomar o objetivo principal da observação: compreender como os professores convocam e adaptam seus saberes às variabilidades do meio em que trabalham. Conforme descrito anteriormente, realizamos a observação em quatro escolas, sendo duas no município, de Caetitê e duas no município de Guanambi, ambos pertencentes ao estado da Bahia. Lembramos que a amostra escolar foi composto por dois colégios da rede estadual e da rede municipal de ensino. Observamos um professor, uma professora e uma aluna(residente) do último semestre do curso de Educação Física.

As primeiras situações de trabalho se referem ao sujeito de pesquisa cujo codinome é Didi. A observação foi realizada numa escola estadual da sede do município de Caetitê e numa instituição de ensino da rede municipal num distrito rural do mesmo município no período de março a maio de 2019. Considerando as características geográficas, mas não só isso, analisamos como o professor desenvolveu seu trabalho docente em meio às peculiaridades dos espaços urbano e rural presentes na estrutura e normas das escolas e, sobretudo, na cultura e nos hábitos de vida dos alunos matriculados. Tendo esses aspectos como variáveis que interferem

concretamente no trabalho do professor, apresentamos no quadro 1 algumas diferenças entre os contextos pesquisados.

**Quadro 1:** Perfil escolar estadual e municipal

<b>ESCOLAS PESQUISADAS</b>	<b>CETEP</b>	<b>COLÉGIO MUNICIPAL ZELINDA CARVALHO TEIXEIRA</b>
<b>Localização</b>	Zona urbana	Zona rural
<b>Nível de ensino</b>	Ensino Médio	Ensino Fundamental
<b>Série</b>	2ª série (Técnico/Nutrição)	9º ano
<b>Modalidade curricular</b>	Educação Profissional Integrada	Anos Finais do Ensino Fundamental
<b>Turno de aula</b>	Matutino	Vespertino
<b>Estrutura de aula</b>	Salas com estrutura digital e quadra descoberta	Salas de aula e quadra coberta
<b>Faixa etária</b>	16 e 17 anos	14 a 16 anos
<b>Nº de alunos</b>	35	27
<b>Sexo masculino</b>	02	09
<b>Sexo feminino</b>	33	18

**Fonte:** Elaboração própria.

As informações apresentadas no Quadro 1 nos dão uma dimensão das diferenças entre as duas realidades pesquisadas. Embora objetivos, os dados demarcam com rigor as diferenças que interferem na organização e no desenvolvimento singular do trabalho docente deste primeiro sujeito avaliado. Questões de ordem curricular, estrutural, biológica e cultural são alguns dos aspectos que tensionam a prática do professor.

Quando analisamos os aspectos curriculares, podemos perceber que as escolas possuem diferenças significativas. Enquanto o Cetep oferece o nível médio e a Educação Profissional, o *Zelinda Carvalho* oferece o Ensino Fundamental. Embora as principais prescrições metodológicas da Educação Física ofereçam um currículo mais ou menos homogêneo, na medida em que estabelecem como objeto de intervenção pedagógica a *Cultura Corporal* ou *Cultura Corporal de Movimento*, que, em geral, tematiza os esportes, as ginásticas, os jogos, as lutas, a dança, entre outros, nas escolas de Educação Profissional, mais especificamente na Bahia, há uma tensão sobre o currículo da Educação Física, no sentido de criar conexões entre seus conteúdos tradicionais e os conteúdos curriculares dos cursos de formação profissional oferecidos. Nesse sentido, há uma diferença entre o trabalho produzido no Cetep — Escola de Educação Profissional — e o Colégio Municipal *Zelinda Carvalho Teixeira*, que oferece apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Outros aspectos — como a faixa etária, demarcada pela diferença entre as séries, a distribuição por sexo e a estrutura física — também são variáveis que têm elevada importância no desenvolvimento da docência. Passemos a analisar mais detidamente essas diferenças a partir do relato de algumas situações de trabalho promovidas pelo Professor Didi nesses dois espaços escolares.

### 5.1.1 Situações de trabalho docente no Cetep

Antes de iniciarmos esta análise, precisamos fazer ponderações quanto à efetividade da observação, em virtude de sua insuficiência em termos da compreensão e da interpretação dos fatos narrados, uma vez que estes apresentam motivações, muitas vezes, latentes ou relacionadas com o contexto não observável, razão pela qual exigem, por parte do pesquisador, a adoção de outras estratégias a fim de esclarecer aquilo que não foi completamente captado por meio da observação. Para tanto, podemos corroborar a afirmação de Guérin *et al.* (2001, p. 165) quando se referem a esse processo: “a atividade não pode ser reduzida ao que é manifesto e, portanto, observável. Os raciocínios, o tratamento das informações, o planejamento das ações, só podem ser realmente apreendidos por meio das explicações dos operadores.”

Ainda sobre esse processo, é importante tecer comentários em relação à atitude do pesquisador no momento da observação. Em nosso caso, ela não se deu de forma neutra, à parte das situações observadas. Ao contrário disso, em muitas situações, fui integrado e convocado a participar das aulas, situações que serão relatadas *a posteriori*. Entretanto, essa observação participante não aconteceu com a mesma intensidade, talvez pela falta de proximidade e contato com os outros sujeitos de pesquisa. Feitas essas considerações, podemos iniciar nossa análise apresentando elementos relacionados ao trabalho do Professor Didi.

Essa primeira escola em que tive a oportunidade de observar o trabalho do referido professor se apresenta como uma das mais estruturadas do município de Caetité, conforme já descrito em capítulo anterior. Importa agora realçar elementos que variavelmente interferem na prática do professor, impondo-lhe a necessidade de ressignificar ou ressingularizar os conhecimentos e as estratégias pré-definidas no ato sempre inédito de trabalho. Nesses termos, podemos nos referir, inicialmente, à estrutura física de aula do professor, ou seja, os lugares em que comumente desenvolve sua docência.

Embora seja uma escola imponente e bem estruturada, os espaços com que o professor conta e que foram utilizados ao longo das observações se resumem à sala de aula e à quadra poliesportiva. A sala de aula possui forma de um quadrado com lados iguais com

aproximadamente 6m, perfazendo um total de 36 a 40m<sup>2</sup>. As turmas são compostas por 40 alunos, embora estivessem frequentando no período da observação apenas 35 alunos. As carteiras são dispostas em dois semicírculos, que ocupam grande parte da sala. O espaço ocupado pela mesa do professor fica numa altura superior à dos alunos, uma contradição para uma escola que tem uma proposta arquitetônica nada tradicional. O fato é que o tamanho da sala não é compatível com o número de educandos que ali estudam, tornando o ambiente um pouco congestionado. A sala conta ainda com 4 ventiladores de teto, 1 lousa de cimento armado revestida de madeira, aparelho de som, televisão e janelas de vidro fumê em uma das laterais.

O espaço da sala de aula, embora se constitua em refúgio histórico para a ministração de aulas teóricas na Educação Física, constitui-se também como alternativa para o desenvolvimento de conteúdos como jogos, danças, lutas etc. Em muitas situações em que as condições climáticas não permitem a realização de alguns desses conteúdos, é comum o professor lançar mão desse espaço para o desenvolvimento dessas práticas.

**Figura 31:** Sala de aula



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

Enquanto a sala de aula desta escola apresenta uma estrutura avançada, tendo em vista os padrões normais das escolas regionais, a quadra poliesportiva deixa a desejar, especialmente, pela falta de cobertura. Acho que todo professor de Educação Física sabe reconhecer o valor de uma quadra coberta, por ser esse um dos maiores atenuantes do trabalho docente dessa categoria nas escolas. São muitas as intempéries que afetam a Educação Física Escolar; dentre elas, as

maiores são o sol e a chuva. Não há chance de desenvolver uma aula embaixo de sol escaldante ou de chuva. É exatamente nesses momentos que o professor recorre à sala de aula.

Durante as observações, presenciei 2 situações em que o professor precisou modificar o curso normal de suas aulas em virtude desses 2 fatores. Estas eram ministradas, de forma geminada, no 3º e no 4º horários. A terceira aula iniciava às 9h e terminava às 9h45, horário do intervalo de 15 minutos. Das 10h às 10h45 acontecia a 4ª aula. Para fugir do sol quente, o professor realizava as aulas na quadra no horário das 9h e as aulas na sala no horário seguinte. Aqui encontramos um exemplo de como o conhecimento tácito do professor, adquirido por meio experiências de aulas expostas ao sol e seu consequente prejuízo à saúde é utilizado para produzir renormalizações na estrutura prescrita da escola.

Outra situação que levou o professor, intempestivamente, a modificar a organização prevista aconteceu na quinta observação, conforme descrevo a seguir:

O dia amanheceu frio, com uma intensa neblina. Ao chegar à escola, encontrei inicialmente os alunos do primeiro ano do Ensino Profissional em Nutrição, aos quais interoguei onde se encontrava o professor. Percebi que os alunos estavam com aula vaga e, então, adentrei o colégio à procura do professor que, certamente, deveria estar dando aula em outra turma. Assim que cheguei ao saguão, em frente ao setor administrativo-pedagógico, deparei-me com o professor. Após cumprimentá-lo, pediu-me para averiguar uma situação com ele. No caminho, disse-me que faria hoje uma aula sobre lutas e que estava em dúvida se faria na quadra ou na sala. Sua dúvida fundamentava-se em razão do clima, que se encontrava úmido, e de a quadra não ser coberta. Fomos, então, à quadra; lá chegando, o professor percebeu que não haveria condições de realizar sua atividade naquele espaço, pois neblinava e a quadra estava molhada. Retornamos, então, para o interior do colégio em direção à sala de aula. (Descrição de aula)

Nessa situação, diferente da anterior, em que houve uma organização prévia, em virtude do conhecimento tácito desenvolvido a partir das intempéries ambientais, o professor agiu tanto de modo preventivo, ao relacionar o tempo instável e chuvoso com as condições impróprias para a realização da aula na quadra, quanto conforme sua consciência desse quadro *in loco*. A partir dessa situação, o professor precisou realocar seu trabalho para a sala. Essa não é uma decisão fácil, na medida em que a redução do espaço pode limitar determinadas estratégias, a princípio, estruturadas para a realização na quadra. É exatamente nesse contexto de mudança brusca de espaço que o professor precisa antecipar de maneira intempestiva as novas condições de trabalho, usando, para isso, seus saberes tácitos e acadêmicos, seus valores, com a finalidade de recentrar suas intenções de ensino. Isso não retira a possibilidade de, no aqui e agora da aula, o docente ressignificar e ressingularizar essas estratégias a fim de modelar a proposta a partir de novas variáveis a si apresentadas.

Aqui podemos perceber, conforme destaca Schwartz(2000, 2001), o debate de normas no trabalho. Também é possível perceber a confluência dos saberes, como concebido pelo Dispositivo Dinâmico a 3 Polos( SCHWARTZ, 2000). É por meio dessa dinâmica, desse debate de normas na atividade de trabalho que o professor esboça e executa suas escolhas e suas estratégias, correndo riscos de uma maior ou menor assertividade.

Retomando a descrição do espaço da quadra, devemos acrescentar que seu piso é de cimento, possuindo as marcações e os equipamentos, mesmo fora dos padrões normativos, relacionados aos quatro principais esportes praticados no ambiente escolar, a saber: futsal, voleibol, basquetebol e handebol. O espaço também é delimitado por um alambrado bastante alto que evita o escape das bolas para outras áreas. Por fim, possui também um lance de arquibancada, com cerca de quatro degraus, que se estende ao longo de um dos lados da quadra, espaço utilizado para acomodar pessoas em dias de competição e outros eventos escolares, além dos alunos que optam por não participar das aulas.

**Figura 32:** Quadra poliesportiva



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

Com relação aos materiais didáticos que, na escola, sobretudo nas aulas práticas, possuem relação com o esporte, os jogos, as danças, as lutas, a ginástica e outras práticas, observamos que o professor dispõe desses recursos, porém de forma limitada e em estado ruim de conservação. Na maioria das escolas públicas deste município, inclusive na que eu trabalho, muitas vezes, os materiais não são renovados de um ano para o outro. Isso faz com que usemos

os mesmos materiais durante muitos anos. Outro aspecto é que a maioria dos instrumentos adquiridos são de marcas inferiores, contribuindo mais ainda para uma depreciação mais rápida. É muito comum entre os professores utilizar bolas que não são indicadas para determinada modalidade, em virtude de os materiais adequados já terem sido depreciados ou, até mesmo, não terem sido adquiridos pela escola.

São detalhes que interferem no trabalho docente, uma vez que o ensino de determinadas habilidades de um esporte pode ficar prejudicado. Nessa situação, o professor e os alunos precisam modificar a maneira de se portar ou atuar diante de uma situação esportiva a fim de cumprir os objetivos da atividade. Para exemplificar essa situação, a força imprimida e a posição dos braços ao fazer uma manchete com uma bola de plástico ou dente de leite é diferente de quando se utiliza uma bola adequada ao voleibol. Essas e muitas outras variáveis, às vezes imperceptíveis, fazem parte da atividade docente na Educação Física.

A turma em que o professor leciona é da 2ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, curso técnico em Nutrição. Essa turma, conforme já apresentamos anteriormente, era composta por 35 alunos, sendo que, desse total, apenas 2 são do sexo masculino. Além desse aspecto ligado às questões de gênero nas aulas de Educação Física, que tradicionalmente produzem obstáculos à prática de determinados conteúdos, devemos acrescentar que a faixa etária escolar, em especial aquela circunscrita ao Ensino Médio, cria uma série de dificuldades quanto à participação nas aulas que priorizam as vivências práticas. A baixa participação também pode estar relacionada com o baixo protagonismo na preparação para o acesso à universidade ou com a área técnica de formação profissional, muito embora a Educação Física possua relações com a Nutrição. Ao longo deste capítulo, abordaremos a questão da participação nesse e em outros níveis e o modo como os professores adotam estratégias para uma maior aderência à disciplina por parte dos alunos.

Embora tenhamos, em outros momentos, falado do perfil desse professor, acrescentaremos outros elementos, desta vez, mais diretamente ligados a seu estilo pessoal de ensinar. Essas informações nos parecem importantes por estarem ligadas ao patrimônio de conhecimentos, saberes e valores que o docente foi acumulando ao longo de sua vida e que, dialeticamente, vai renovando. Devido a sua tripla formação — História, Geografia e Educação Física —, o Professor Didi consegue estabelecer nexos e transitar no ambiente escolar com bastante versatilidade. Nesses termos, para além do trabalho na disciplina que leciona, busca participar de outras atividades, sobretudo, aquelas de natureza científica e cultural, a exemplo de projetos de pesquisa, eventos e outras atividades escolares. Constantemente, é convocado



para coordenar ações dessa natureza. É figura de grande carisma para os alunos, os professores e os servidores de apoio, atuando de forma solidária e participativa.

Em virtude do perfil formativo do curso de Nutrição, busca, por meio da Educação Física, estabelecer nexos entre as práticas corporais e os processos nutricionais, assunto que foi tematizado nas aulas que serão relatadas logo a seguir. O Professor Didi se mostrou sempre engajado e envolvido, procurando fazer inovações ou correções de rumos em seu trabalho, de modo a encaixá-lo melhor na realidade em que atua.

Após essas observações iniciais sobre o contexto em que foram realizadas as aulas, envolvendo elementos ligados à estrutura física, aos aspectos curriculares, ao perfil dos alunos e dos professores, entre outras informações, passaremos a relatar duas situações de trabalho que ocorreram em sequência, sendo que a primeira aconteceu no dia 3 de maio de 2019 e a outra, no dia 10 de maio de 2019. Essas duas situações de trabalho foram compostas por 2 aulas cada, perfazendo um total de 4 aulas.

Para tal análise, procuraremos, inicialmente, localizar os objetivos, os conteúdos e as metodologias a serem trabalhados nas unidades de aula e a maneira como esses foram sendo adaptados de acordo com as circunstâncias reais de aula. Aqui vale a pena abrirmos um parêntese para refletirmos sobre o trabalho prescrito na Educação e na Educação Física, uma vez que os próprios professores produzem seu planejamento. Há, portanto, uma diferença do trabalho prescrito realizado numa linha de produção para o prescrito realizado na escola. Enquanto o trabalhador fabril executa uma prescrição externa, ou seja, concebida por outro profissional, o professor cumpre uma prescrição construída por si, a partir de orientações externas. Isso reforça a ideia desenvolvida em relação à especificidade do trabalho docente enquanto trabalho improdutivo e imaterial (MARX, 2002).

Podemos também destacar que esse planejamento não é feito de forma homogênea no interior da escola, tampouco entre as áreas e as disciplinas. Quando analisamos o planejamento nas aulas de Educação Física, podemos perceber que essa disciplina pouco dispõe de materiais didáticos previamente elaborados, razão pela qual o professor possui margens para elaborar com maior liberdade seu planejamento. Outro destaque a fazer é que, devido à ausência do material didático e ao desconhecimento de grande parte dos coordenadores em torno da especificidade pedagógica da Educação Física, as unidades didáticas são construídas, em grande medida, a partir do conhecimento tácito dos professores. A esse respeito, é comum encontrarmos docentes de Educação Física que lecionam apenas o conteúdo *futsal*, explorando apenas sua dimensão prática. Apesar das inúmeras produções teórico-metodológicas desta área, infelizmente, esse patrimônio não consegue chegar até a ponta de forma mais didática.

Entretanto, é importante observar que, mesmo com a disponibilidade do material didático, a forma como os professores das diversas áreas se apropriam de seu objeto de intervenção pedagógica é singular. Isso fica demonstrado no modo como cada professor explora determinado conhecimento ou elabora seu planejamento, mostrando que o conhecimento teórico passa por uma espécie de catarse pessoal, determinando formas singulares de saber. Associadas a essas formas de conhecimento, estão as experiências de intervenção pedagógica que permitem a ressingularização desses saberes. Essas informações são importantes para compreendermos que os conhecimentos já se encontram no ponto de partida, de certa maneira, ressignificados a partir do modo de apropriação e socialização desses saberes e que essa dinâmica não se esgota nunca.

Com essa percepção, devemos considerar as circunstâncias singulares por meio das quais são construídos os planejamentos nas escolas. O Professor Didi, por exemplo, embora seja normativo em algumas situações, sobretudo na cobrança das regras durante as atividades práticas na quadra de aula, em relação ao planejamento não apresenta o mesmo rigor. Possui um plano geral confeccionado juntamente com os outros professores, sempre no início do ano, mas que não contempla as especificidades pedagógicas da disciplina que leciona. A partir desse documento, elabora outro planejamento em que prevê seus objetivos, conteúdos e metodologias para o ano letivo e, num caderno pessoal, estabelece seu plano para as aulas em forma de um roteiro de aulas mensais. Nessas condições, podemos inferir que o debate de normas e as consequentes renormalizações do prescrito ocorrem mesmo antes de aulas acontecerem, reafirmando os usos de si no trabalho, teses exaustivamente abordadas neste trabalho a partir da ergologia.

Com essa configuração, em vez de observar seu caderno de anotações, indagava-o sempre no início, durante e no fim das observações sobre seu planejamento ou suas intenções pedagógicas antecedentes e precedentes. Com isso, foi possível comparar os desdobramentos de seu trabalho em termos de ajustes ao real. Após todas essas inferências e mediações sobre a forma como o professor estrutura anteriormente seu trabalho, passemos a analisar as situações de trabalho priorizadas.

#### *5.1.1.1 Didi no Colégio Estadual: 1º tempo*

Seguindo seu horário construído tacitamente — utilização da quadra nos horários de menor exposição ao sol —, o Professor Didi se dirigiu com os alunos para lecionar a primeira aula da turma na quadra. Nas aulas práticas em quadra, ao longo do período observado, o

professor promoveu vivências de práticas corporais diversificadas para mostrar aos discentes o comportamento da frequência cardíaca. É importante frisar que ele convoca os saberes vinculados à área da Educação Física para fazer relações entre a prática da atividade física, a nutrição e a saúde das pessoas. Embora sejam conhecimentos científicos que integram sua formação acadêmica, a maneira como os aborda em suas aulas é bastante singular. Para se ter uma ideia, em uma das aulas, Didi utilizou-se de suas experiências de vida para fazer analogias entre a alimentação e a bateria de um celular, a frequência cardíaca e o velocímetro de um carro e entre a infestação de cupim em uma madeira e a deficiência de cálcio. São interessantes essas abordagens, pois os processos fisiológicos do corpo humano são microscópicos, dificultando a compreensão por parte dos alunos. Além disso é possível estabelecermos relações dessa situação de trabalho com o Dispositivo Dinâmico a 3 polos (Schwartz, 2000). O professor, ao dar aula, utiliza os saberes dos três polos de forma dialética e adaptada à realidade dos alunos. Ao fazer relações com eventos análogos e observáveis a olho nu, o docente facilita a compreensão do abstrato pelos alunos além de tornar singular esse modo de transmissão de conhecimento. No instante em que o professor desenvolve essa maneira de ensinar, faz uso de si por outros e por si próprio adaptando um conhecimento científico à capacidade cognoscitiva dos alunos.

Retomando a descrição da aula, a atividade selecionada pelo professor foi um jogo de basquetebol com regras adaptadas. Basicamente, os alunos poderiam jogar sem quicar a bola, situação que beneficia os que sentem dificuldade para executar esse fundamento, mas que, por vezes, desestimula os alunos que já dominam essa técnica. Embora a atividade se caracterize como um jogo adaptado, as referidas adaptações nem sempre são determinadas pelas condições objetivas dos alunos e do espaço. É comum, na área de Educação Física, encontrar livros que contêm jogos previamente adaptados a partir de situações genéricas, como deficiências físicas ou, até mesmo, limites em relação ao domínio dos gestos fundamentais do esporte. Acontece que, a depender da realidade dos alunos, as adaptações nem sempre atendem suas expectativas, por estarem ora aquém, ora além de suas habilidades corporais.

Em algumas aulas, observei que as adaptações dos jogos, em vez de contribuírem para uma melhor aprendizagem dos gestos técnicos, acabaram sendo um entrave para o desenvolvimento da atividade. Nessa aula, embora essas discrepâncias em torno do melhor estímulo tivessem gerado conflito e posterior mudança de estratégia, outro fato fez com que o professor encerrasse a aula um pouco antes do tempo regulamentar. Refiro-me à questão da participação, já abordada antes, mas concretamente apresentada nesse momento de forma mais

aguda e em outras aulas de forma subliminar. Houve uma fraca participação dos alunos, alcançando em torno de 40% da turma.

Encerrando intempestivamente a aula, o professor chamou os estudantes para outro espaço ao abrigo do sol, que, a essa altura, já estava muito quente. O professor, de maneira enfática, mostrou sua insatisfação com a baixa participação dos alunos. Alegou que isso não acontece em aulas de outras disciplinas e que não aceitaria tal comportamento em sua aula. Asseverou, também, que, se isso continuasse, solicitaria uma reunião com os pais para abordar o assunto.

Percebi, pela expressão dos alunos, que a bronca do professor sensibilizou a maioria. Embora tenha ressaltado que a participação valeria quatro pontos em sua avaliação, parecia que isso não surtia efeito. Sobre esse assunto, uma aluna pediu a palavra e cobrou ao professor que praticasse justiça na hora de avaliação, não concedendo, de fato, os pontos da participação aos alunos que não o fizessem. Após a fala da aluna, ficou no ar a suspeita de que alguns professores estabeleciam essa ação, mas não a materializavam na hora da avaliação, configurando-se como uma impunidade aos infratores.

Aqui podemos constatar a natureza dialética do trabalho a partir da atividade de trabalho de professores e alunos, produzindo microescolhas gestonárias. A ergologia procura vislumbrar exatamente esses processos de renormalização da tarefa anteriormente prescrita ou definida pelo operador (professor) a partir das infidelidades do meio, como assevera Schwartz (2000).

Embora não tivesse tratado ainda com o professor sobre sua metodologia avaliativa, pude, nesse momento, identificar um de seus instrumentos vinculados à participação dos alunos. É importante elucidar a maneira por meio da qual o professor institui essa avaliação. A bonificação é dividida pelo número de aulas, sendo que o aluno receberá a pontuação máxima, ou seja, os quatro pontos, caso participe de todas as aulas práticas e teóricas. Caso o aluno não participe das aulas práticas, mas esteja presente, deverá elaborar um relatório que é cobrado sempre nas aulas teóricas subsequentes.

Conforme abordei no início, a participação dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física, em especial nas aulas práticas, é muito baixa. Isso acontece devido a muitos fatores, entre eles, os aspectos ambientais, a falta de indumentária confortável para a participação, a falta de contato com a Cultura Corporal, os traumas e os tabus desenvolvidos ao longo da trajetória escolar, entre outros aspectos. A consideração da participação como instrumento avaliativo nas aulas de Educação Física é bastante utilizada pelos professores, muito embora, em diversos casos, não seja suficiente para estimular a participação. Diante

disso, podemos identificar o uso industrioso de alunos e professor, produzindo saberes no curso do trabalho docente. Enquanto os alunos criam estratégias de não participação o professor, em sentido contrário, produz táticas de participação.

Outra estratégia desenvolvida no calor de seu descontentamento foi ameaçar chamar os pais para uma reunião. Em conversa posterior, o professor me disse que isso sempre funciona quando os conflitos chegam a um limite insustentável. Notamos que, para além da coercitividade do ato, há uma preocupação por parte do professor com o comportamento moral e ético dos alunos. Para ele, não é uma atitude aceitável ir à escola e deixar de participar das aulas. Justamente por isso, ameaçou convocar uma reunião com os pais para informá-los sobre o comportamento dos alunos em suas aulas. O fato é que, até o período em que observei, essa estratégia não veio a ser realizada. É possível que o objetivo dessa estratégia seja somente estabelecer um mecanismo de pressão e cobrança em relação à participação nas aulas.

Retomando nosso relato, o professor, após ter feito as observações, liberou a turma para o intervalo, e seguimos para a sala dos professores para tomar um café e conversar um pouco. Como o ambiente é coletivo, pegávamos o café e saíamos para dialogar sobre a primeira etapa da aula. Nesses momentos, o professor sempre me indagava sobre a aula anterior. Conforme já observei anteriormente, esse docente faz parte de meu círculo de amizade, e eu ser professor do curso de Educação Física da Uneb faz com que sempre me indague sobre os aspectos pedagógicos da área. A oportunidade de observá-lo talvez tenha fortalecido o vínculo de amizade e, mais ainda, o profissional.

Nesse intervalo, aproveitava também para tirar dúvidas sobre determinadas ações ou decisões ao longo da aula e sobre o que havia planejado para a segunda aula da turma. Sobre isso, informou-me que, nessa aula, iniciaria o conteúdo *dança*, mas não quis adiantar as estratégias por meio das quais o desenvolveria. Lembro-me que, na aula anterior, avisou a turma de que apresentaria o Tchutchuê. Muitos alunos, nesse dia, ficaram se perguntando e questionando o professor que dança era essa, mas, sem obter resposta, pois este prometeu mostrar na próxima aula e disse que não daria detalhes naquele momento.

Finalizado o intervalo, deslocamo-nos em direção ao segundo andar do prédio para chegar à sala de aula. Num clima de maior descontração, retomou a aula anunciando que iniciaria o conteúdo *dança* e que, conforme havia prometido, faria o Tchutchuê.

Abriremos um parêntese para uma reflexão sobre a abordagem pedagógica desse conteúdo. Embora faça parte da “Cultura Corporal” (SOARES *et al.*, 1992), a introdução desse conteúdo nas aulas de Educação Física ainda não é consensual. Muitos professores se ressentem da falta de contato com essa prática corporal; aliás, esse tem sido um empecilho para abordar

pedagogicamente muitos outros conteúdos, como as lutas, as ginásticas e determinados esportes. No que se refere à dança, ainda persiste uma série de tabus e preconceitos associados a esse conteúdo, sobretudo as questões afetas ao gênero, ao sexo, à habilidade técnica, ao ritmo, entre outros aspectos. Nesse ponto, é importante darmos destaque ao polo axiológico do Dispositivo Dinâmico a 3 Polos (Schwartz, 2000). É sempre desafiador abordar esse conteúdo nas aulas de Educação Física, exatamente em função de todas essas variáveis, que a tornam uma proposta não muito popular entre os alunos. É claro que, do ponto de vista pedagógico, é fundamental que se invista no ensino de saberes desafiadores se se quer reverter os tabus e os preconceitos associados a essas práticas corporais. Entretanto, refiro-me aqui aos limites concretos para sua abordagem, por parte tanto dos professores quanto dos alunos.

Sigamos analisando a aula de dança do Professor Didi e o modo como ele renormalizou, a partir de seus conhecimentos acadêmicos e tácitos, sua abordagem pedagógica. O professor iniciou a segunda aula nesse clima de expectativa em torno da referida dança. Inseriu um *pendrive* na tv com o áudio da dança e, depois, solicitou a participação de algumas alunas, as quais se nomearam de “tchutchuetes”.

Tudo pronto, a música começou a tocar e o professor, com suas assistentes, começou a dançar. Iniciou com movimentos lentos de um lado para o outro na primeira parte da música. Em seguida, foi evoluindo com outros movimentos de mãos, cotovelos, pernas, pés, cabeça, língua e, finalmente, com evoluções e giros. Tratava-se de uma coreografia progressiva, destinada a trabalhar o esquema corporal em crianças pequenas. Como os movimentos eram mais infantis, menos performáticos, os alunos deram muita risada, porque estavam esperando uma dança mais complexa. É possível, com essa performance do professor, identificar o uso de si como instrumento para a renormalização da dança durante a aula, produzir novos saberes investidos.

Em seguida, o professor justificou sua escolha, revelou que queria mostrar aos discentes que a dança é um movimento ritmado e acessível a qualquer pessoa. Destacou que, se ele, que não tem muito contato com a dança, conseguiu realizar, todos conseguiriam. Então, convidou toda a turma para dançar o Tchutchuê. Quase metade dos alunos participou, ficando a outra metade sentada e observando. Muitos, parecia-me, queriam participar, entretanto, mostravam-se envergonhados. O professor e os alunos que dançaram fizeram mais uma vez a coreografia. Ao final, de novo, o docente ressaltou a importância da participação dos alunos.

Sobre a aula com dança, precisamos observar que, contrariamente ao que destaquei sobre a organização das aulas teóricas (sala) e práticas (quadra), o professor optou por desenvolver esse conteúdo na sala, isso porque pôde contar com o som e a televisão para realizar

seu trabalho. Outro aspecto é que, devido ao tabu e ao preconceito por parte dos alunos, o ambiente de sala de aula foi mais privativo, facilitando a participação.

Sobre sua opção, o professor me contou que tinha conhecido e passado esse vídeo para um de seus filhos. Depois, resolveu utilizá-lo como estratégia para o ensino da dança, exatamente por ser uma dança fácil de executar, o que poderia alavancar a participação dos alunos. Nesse sentido, podemos observar que muitas estratégias utilizadas pelos professores podem surgir de forma inusitada. Em vez de pesquisar ferramentas num livro sobre a metodologia da dança, resolveu investir em sua sensibilidade e apresentar um vídeo infantil que busca muito mais trabalhar a memória do que propriamente a dança. Nesse momento, o professor pensava muito mais em motivar a turma para o aprendizado da dança do que vivenciar seus gêneros culturalmente constituídos.

Ainda sobre a participação nas aulas de Educação Física, devemos nos colocar a refletir sobre os aspectos que a fazem variar. Para além de uma negação ao que o professor propõe, talvez seja necessário compreender por que os alunos não participam. Abrir espaço para o diálogo e tentar desnudar suas experiências em relação às práticas corporais propostas talvez seja uma estratégia eficaz. É possível que haja, em suas trajetórias, situações que os afugentaram. Em conversa rápida com alguns alunos que não participavam da prática do basquetebol adaptado na primeira aula, alguns alegaram que não o fizeram porque não sabiam os gestos técnicos daquele esporte, outros contaram que receberam muitas “boladas”, o que os havia machucado. Percebemos que a experiência com as práticas corporais não é algo pacífico, ao contrário, pode ser permeada por conflitos, como violência, preconceito, discriminação de todas as ordens, muitos deles latentes e não percebidos pelo docente. Revela também que as infidelidades do meio se referem, além da estrutura física e dos aspectos ambientais, aos alunos. Portanto, buscar a origem dos tabus e dos preconceitos associados às práticas corporais é fundamental para elevar os níveis de participação nas aulas de Educação Física.

#### *5.1.1.2 Didi no Colégio Estadual: 2º tempo*

Assim que cheguei à escola, encontrei o professor no corredor do colégio e, logo depois que nos cumprimentamos, ele me anunciou: “*Vou fazer uma aula bastante tradicional hoje!*” Não entendi bem qual era a justificativa para fazer, de uma hora para outra, uma aula tradicional. Isso não fazia parte, inclusive, de seu perfil, muito embora sua prática não se caracterize totalmente como progressista.

Fomos, então, para a quadra, onde os alunos já o esperavam. Didi convidou, então, os estudantes para o centro desse espaço e pediu para que fizessem um círculo com um espaçamento do tamanho dos braços estendidos lateralmente. Em seguida, iniciou um alongamento diferente do que costuma fazer. Depois disso, começou a fazer exercícios analíticos semelhantes aos da ginástica calistênica, prática que costumávamos realizar nas aulas de Educação Física na época em que cursávamos a Educação Básica. Nesse momento, o professor convocou seus saberes tácitos adquiridos em sua trajetória escolar, mas remodelados em virtude de outras experiências do campo formativo profissional.

Nesse sentido, embora reproduzisse os movimentos análogos aos da ginástica militar, fazia-o de modo diferente, sem a rigidez e a disciplina às quais foi submetido no passado. A formação e o posicionamento espacial que utilizou também difere da ginástica de outrora, que utilizava as colunas como forma de organização. Faço essas observações porque, mesmo o professor propondo uma aula tradicional, jamais conseguirá fazê-la com tradicionalismo idêntico, em virtude de uma série de variáveis, entre elas o remodelamento dessa experiência diante de outras que vivenciou ao longo da vida.

Outro aspecto é que o contexto e as relações sociais na atualidade são completamente diferentes, fazendo com que os alunos não mais participem dessas práticas com tamanha subserviência como se vivia no passado. Portanto, o professor procurou reproduzir, a seu modo, uma aula tradicional, e o fez com sucesso e participação efetiva dos alunos por, pelo menos, 20 minutos até que estes se exauriram com os exercícios.

Convidou os educandos, mais uma vez, para o centro da quadra e propôs um jogo de pega-pega a partir de uma analogia à pescaria. Ele, inclusive, nomeou-se como “pega” — pessoa que capturaria os outros membros da brincadeira —, estabelecendo as seguintes regras (normas): quando tocasse um aluno, este o ajudaria a pegar o restante dos estudantes segurando sua mão. À medida que outros alunos fossem pegos, teriam também que se juntar de mãos dadas, formando uma grande rede, aumentando as chances de captura. Assim, o jogo se desenrolou até o penúltimo aluno ser pego, restando apenas uma garota, que foi considerada a vencedora. No final, como sempre tem feito nas outras aulas, o professor solicitou aos alunos que medissem sua frequência e concluiu justificando a proposta de aula que havia realizado. Falou que, antigamente, as aulas de Educação Física eram semelhantes à primeira parte da aula, quando fez a ginástica calistênica, e que hoje, assim como o jogo que fizeram, as atividades são mais descontraídas e menos autoritárias e dolorosas. Por isso, deveriam participar mais das aulas de Educação Física.



Mais uma vez, percebi o quanto a baixa participação incomoda o Professor Didi. Penso que estar sendo observado pode interferir nessa atitude, mas, por conhecê-lo há mais tempo, sei que é muito zeloso e engajado com seu trabalho, razão que o faz sentir-se indignado com a rejeição de alguns alunos a suas aulas. Embora isso o incomode, esse não é um problema apenas associado à particularidade de seu trabalho docente, pois muitos outros professores convivem com o mesmo problema, inclusive eu. Embora utilize a frequência como instrumento de avaliação, percebo que o docente tem procurado renormalizar seu trabalho a fim de estimular a participação dos alunos. Nesses termos, muda os rumos de seu trabalho por meio da convocação de seus saberes tácitos e teóricos.

Percebi que a proposta do professor despertou a curiosidade dos alunos, pois estes praticam, geralmente, esportes com bola. Nessa aula, fizeram ginástica e um jogo que não envolvia esse material. De forma episódica, essa novidade da ginástica, mesmo analítica, enfadonha, revelou-se como uma atividade diferente, fazendo-os aceitarem-na, apesar de ser desgastante fisicamente. Provavelmente, não agiriam da mesma forma se essa prática se tornasse recorrente ao longo do trabalho do professor. A segunda atividade também foi diferente e atraiu alunos que sempre ficavam na arquibancada. Acho também que a advertência feita na última aula pode ter influenciado os educandos. Independentemente das razões que determinaram esse resultado, devo registrar que, em termos de participação e envolvimento, foi a melhor aula até agora. Isso mostra a importância dos saberes tácitos na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física.

A segunda aula foi na sala e teve como objetivo realizar a apresentação dos grupos de trabalho sobre distúrbios alimentares. Conforme falei anteriormente, lecionar num curso de formação profissional exige que o professor estruture suas aulas de modo a estabelecer conexões entre seus conhecimentos formativos e a área de formação profissional do curso. Para explorar o conteúdo acima exposto, Didi pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o assunto e elaborassem um pequeno vídeo sobre o tema estudado.

O docente utiliza uma estratégia própria, que, segundo ele, é mais efetiva para avaliar e explorar os conhecimentos dos alunos. Em vez de apresentação, o professor elabora perguntas sobre o conteúdo pesquisado para cada aluno integrante do grupo responder. A primeira temática ligada aos distúrbios alimentares foi a *anorexia*, ficando dois grupos responsáveis por essa temática. Após as perguntas do professor sobre o conceito, as características e o tratamento da anorexia, os alunos apresentaram um pequeno vídeo sobre a temática. Finalizada a apresentação, Didi se voltou para mim e perguntou se eu gostaria de fazer alguma pergunta. Anteriormente, comentara que minha observação se caracterizou como observação participante

e que, em alguns momentos deste trabalho, participei de forma ativa. Penso que essa estratégia é importante pela possibilidade de atuar não apenas como pesquisador, mas, sobretudo, como educador que vive e constrói a educação cotidianamente.

Agradei o convite e perguntei se naquela classe havia alguém que já tivesse passado por essa situação, ou seja, tivesse vivido um quadro de anorexia. Para a surpresa geral, uma aluna deu um depoimento emocionante e rico em detalhes sobre sua experiência com a anorexia. Percebi, na expressão do professor, o quanto aquilo o havia sensibilizado. Depois, ele se aproximou de mim e disse que ficou emocionado com o depoimento da aluna. Já frisamos a necessidade do diálogo em torno do ato educativo em capítulos anteriores a partir não apenas das concepções ergológicas, mas especialmente das freirianas. Somente por meio dele será possível desvendarmos os mistérios que existem nas profundezas de cada ser humano, fruto de suas histórias de vida e de suas experiências. Cada assunto, cada conhecimento tratado, de alguma maneira, habita a experiência do ser humano, razão pela qual devemos sempre perguntar sobre como as temáticas habitam na vida das pessoas. Isso também reforça a maneira como os saberes se confluem no trabalho, sempre de forma dialética, a exemplo do modelo de análise da atividade a partir do DD3P (SCHWARTZ, 2000).

Em seguida, mais dois grupos se apresentaram, discorreram sobre *bulimia*. A bulimia é bastante parecida com a anorexia, tendo como diferença que uma pessoa bulímica, em vez de se privar da alimentação, como na anorexia, alimenta-se normalmente, porém adota estratégias para eliminar o alimento ingerido por meio de vômitos, laxantes e outros recursos para que este não seja absorvido pelo corpo. A aula, portanto, proporcionou-nos a experiência concreta com a temática, o que foi muito positivo para a aprendizagem da turma.

Em síntese, foi possível perceber, por meio da observação, da descrição e da análise dessas e das demais aulas nessa turma, que o professor socializa conhecimentos e estratégias singulares a partir do recentramento de seu patrimônio particular e genérico às condições reais de trabalho. Isso faz com que a docência realizada nessa escola se diferencie daquela desenvolvida na outra escola observada, embora seja possível notar aspectos que se aproximem, as ações não exatamente iguais. Passemos a analisar as singularidades de sua prática na escola situada num distrito rural do mesmo município.

### 5.1.2 Situações de trabalho docente no Colégio *Zelinda Carvalho Teixeira*

A observação da docência do Professor Didi no Colégio *Zelinda Carvalho Teixeira* foi feita no período de 21 de março a 23 de maio de 2019. Por se localizar no distrito rural de Maniaçu, precisava me deslocar por 28,4 km até chegar à escola. As observações foram feitas no turno vespertino, sendo as aulas realizadas no terceiro e no quarto horários. Assim como na escola anterior, as aulas eram divididas por um intervalo de 15 minutos.

Com relação à estrutura escolar, os espaços que o professor utiliza mais comumente para desenvolver suas aulas, assim como na outra escola, resumem-se à sala de aula e à quadra. Ao longo do período de observação, ele usou uma área no entorno do prédio escolar para desenvolver uma brincadeira.

As salas de aula são arejadas e têm uma área de aproximadamente 40m<sup>2</sup>. O piso é em ladrilho cerâmico claro; e as paredes, revestidas a uma altura mais ou menos de 1,80m. Do lado e ao fundo, as classes contam com duas janelas de vidro que aumentam sobremaneira sua luminosidade. Possuem uma lousa para pincel e cerca de 35 conjuntos escolares dispostos em fileiras. O teto é composto por telhas cerâmicas sem forro e sem ventiladores.

Além da sala de aula, o professor conta também com uma quadra coberta. Conforme já comentei anteriormente, as quadras cobertas são objeto de disputa por parte dos professores pela comodidade e pelo conforto que oferecem. Em outras palavras, sofre-se menos quando se desenvolve uma aula prática com seus alunos fora da sala de aula. No caso desta escola, não existe disputa, pois existe apenas um professor de Educação Física. A estrutura é composta por uma quadra poliesportiva com arquibancadas de três degraus nos dois lados da quadra, e em um dos extremos, existe também um palco. A cobertura foi confeccionada em estruturas metálicas amarelas e telhas de zinco. Existe ao fundo, nos dois extremos, uma parede com combogós que facilitam a circulação. Além disso, a quadra é rodeada por um alambrado. Assim como em outras escolas públicas, o material utilizado é pouco diversificado e de qualidade duvidosa.

**Figura 33:** Sala de aula

**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 34:** Quadra Poliesportiva

**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

Conforme relacionamos no Quadro 1, nesta escola, o Professor Didi leciona Educação Física para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. No período em que fiz a observação, a turma era composta por 27 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 9 do masculino. Os alunos são

provenientes do próprio distrito e de outras comunidades adjacentes, que se deslocam para essa escola por meio de transporte escolar. Muitos estudantes encontram-se em distorção idade-série pelas dificuldades em conciliar o estudo com as atividades agrícolas e domésticas desempenhadas com suas famílias. Tendo em vista a discussão que fazemos em relação às incongruências existentes entre normas e vidas, definitivamente, essa é uma norma que desrespeita completamente a condição de vida dos alunos.

Ao contrário da escola anteriormente observada, o currículo da Educação Física trabalha com os conteúdos clássicos da Educação Física, sem a necessidade de se transmutar para atender a outros tipos de demandas formativas. Diante dessa realidade, o professor segue a lógica de apropriação singular do currículo, produzindo uma docência contextualizada a esse ambiente escolar. Todavia, estratégias como a disposição dos horários de aulas práticas e teóricas e os relatórios de participação são reproduzidas nesse mesmo espaço, sem a mesma justificativa. Passemos à descrição e à análise de duas observações priorizadas.

#### *5.1.2.1 Didi na Escola Municipal: 1º tempo*

Com a preocupação de não quebrar a rotina do professor, cheguei à escola minutos antes do início da aula e aguardei na sala dos professores, local onde o professor sempre me encontrava para nos dirigirmos à quadra de aula. Antes e durante esse trajeto, conversávamos a respeito de suas pretensões em torno da aula. Para essa aula, o professor retomaria o conteúdo anteriormente introduzido sobre voleibol. Em capítulo anterior, já me referi às barreiras culturais associadas ao voleibol, situação que gera certo estranhamento por parte de professores e alunos quando se pretende ensinar ou aprender esse esporte.

Chegando à quadra, percebi que o professor cumpriu uma promessa que havia feito na semana anterior, de que iria comprar uma corda de 60 metros a fim de dividir a quadra ao meio. É comum esse tipo de gesto nas escolas públicas de nossa região, isso porque a escola não dispõe de todos os materiais necessários a uma prática mais enriquecida. Nesses termos, o docente sacrifica seu minguado salário para proporcionar uma experiência nova aos alunos. Voltando à descrição da aula, seu objetivo era dividir longitudinalmente a quadra de voleibol, formando três pequenas quadras com iguais dimensões, permitindo, assim, a realização de jogos de voleibol em menores espaços, com menos jogadores. A estratégia utilizada foi bastante criativa e, a meu ver, despertou o interesse dos alunos pela prática dessa modalidade.

Depois de ter feito a explicação de como processaria a atividade, os alunos começaram a jogar, porém com bastante desorganização, algo normal, em minha percepção, em uma aula

de Educação Física. Entretanto, esse fato deixou o professor bastante incomodado. Enquanto em outras aulas tentava resolver os conflitos por meio da mediação, nesta, parecia bastante ansioso e insatisfeito com o desempenho dos alunos. Num dado momento, após ter feito reiteradas intervenções no sentido de reorganizar a atividade, aproximou-se de mim e, em tom comedido, falou: “*É difícil!*” Imediatamente, questionei-o: “*Por quê?*” E ele me respondeu: “*Primeiro que eu não domino...*”

Por instantes, pus-me a refletir sobre aquele desabafo do professor e sobre seu sentimento naquele momento. Com a primeira expressão, “*é difícil!*”, revelou sua dificuldade em lidar com aquela situação, mesmo tendo feito sacrifício financeiro para proporcionar aquela aula. Na segunda expressão, “*primeiro que eu não domino...*”, parece ter apresentado a justificativa de sua angústia, ensinar um conteúdo no qual não tinha muita experiência corporal. Essa questão reforça a necessidade de refletirmos sobre a interveniência do conhecimento tácito no ensino da Educação Física. Em que pese as indicações pedagógicas produzidas no ambiente acadêmico-formativo preconizando a “pedagogização” da Cultura Corporal, no trabalho concreto, a vivência e o conseqüente domínio das habilidades técnicas associadas às práticas corporais também interferem na ação docente. Embora o professor faça uso de vídeos, gravuras etc., sentir-se mais à vontade para ensinar uma prática quando possui experiência acumulada (conhecimento tácito) é um sentimento inegavelmente presente no trabalho dos professores de Educação Física.

Além desse desabafo que fez e de uma expressão de como se quisesse justificar um suposto fracasso em sua aula, minutos mais tarde, visivelmente nervoso, o professor me convidou para fazer uma demonstração aos alunos sobre alguns fundamentos, em especial a manchete. Mais uma vez, pela proximidade que temos e por saber de minha experiência com o voleibol, o professor fez uso de mim para executar um fundamento do voleibol, que talvez não conseguisse fazer com a mesma perfeição.

Prontamente atendi, aproveitando para reforçar o que ele já havia dito sobre a dificuldade em aprender o voleibol. Disse também que, para eu dominar aqueles fundamentos, foi necessária muita dedicação e que eles precisavam seguir esse exemplo, além de participarem com maior afinco das atividades. Depois disso, o professor passou a arremessar as bolas para eu devolver de manchete, demonstrando, na prática, aquele gesto esportivo.

Minutos depois, a aula terminou e, no percurso entre a quadra e a sala dos professores, perguntei ao professor se ele sentia dificuldade para ministrar o conteúdo *voleibol*. Didi me disse que sentia um pouco de dificuldade sim, que ele produzia as atividades, mas que se sentia

mais à vontade para lecionar o atletismo, que é um esporte que ele tem mais conhecimento e vivência prática.

Mais uma vez, ressaltamos o significado do domínio do gesto corporal como uma das variáveis para o ensino da Educação Física. Antes que me condenem sumariamente, devo advertir que não estou colocando isso como condição *sine qua non* para o ensino da Educação Física. Importa-nos mostrar, por meio da concreticidade da prática desse professor e, sem dúvida alguma, de muitos outros, que a experiência acumulada em alguma prática corporal precisa ser considerada como variável de ensino. A Educação Física pedagogiza práticas que envolvem um gestual técnico; precisamos também nos aproximar dessas especificidades pedagógicas. Afinal, ensinar uma prática corporal envolve também o domínio de suas habilidades técnicas. É difícil imaginar, por exemplo, ser professor de natação e não saber nadar.

Além dessas questões, precisamos também analisar a atividade de trabalho do professor que busca produzir estratégias capazes de despertar o interesse dos alunos, que, majoritariamente, demonstram mais apreço pelo futebol. A opção por dividir a quadra ao meio no sentido longitudinal, se deu pela possibilidade de mobilizar em espaços menores todos os alunos. Essa estratégia não é nova e recebe o nome de minivoleibol. Entretanto, dividir a quadra por inteiro com uma corda, parecia para os limites dessa escola, ser uma estratégia bastante inovadora.

Embora a escolha do professor não tenha alcançado os resultados que esperava em termos de envolvimento e aprendizagem, não retira a condição de sujeito que produz conhecimento adaptado a sua realidade. Com base em seus saberes técnicos e tácitos, o docente renormalizou o ensino do voleibol em sua aula. Existem outros fatores que assegurariam a assertividade que ele desejava. Entretanto, a ideia de dividir a quadra ao meio me pareceu uma escolha bastante motivante e revela, de acordo com Schwartz (2014), o uso industrioso de si em sua atividade de trabalho produzindo, a partir das infidelidades do meio, novos saberes e estratégias.

Após o término do intervalo, dirigimo-nos à sala de aula, oportunidade em que o professor deu continuidade ao trabalho iniciado na última aula de sala. O objetivo era fazer com que os grupos selecionassem cinco jogos de sua experiência e que estes não se repetissem entre os grupos. Na hora de averiguar a exclusividade dos jogos, notou-se que alguns deles estavam repetidos. Para resolver o impasse, o professor adotou uma estratégia em que os grupos deveriam se confrontar no “par ou ímpar” para terem o direito de manter ou excluir o jogo. O interessante é que isso provocou um envolvimento lúdico dos alunos nessa simples divisão de

conteúdos. Achei que o professor não imaginasse que isso aconteceria, o que me leva a concluir que, muitas vezes, uma estratégia pode conduzir a resultados inusitados. Além disso, devemos destacar, mais uma vez, as formas tácitas que os professores de Educação Física utilizam para resolver determinados impasses. O “par ou ímpar” certamente perpassou a vida récreo-desportiva não só do professor como também dos alunos, quando da escolha dos jogadores, lados de campo, saída de bola etc. Por analogia a essa experiência, o professor utiliza esse conhecimento tácito para resolver o impasse da repetição dos jogos nos grupos. Inusitadamente, isso se converte em jogo e brincadeira, tornando o ambiente de aula muito mais aprazível.

Por fim, em conversa ao final da aula, perguntei ao professor a respeito de sua avaliação. Ele respondeu-me que a avaliação da unidade se daria da seguinte forma: relatório das aulas práticas, valendo três pontos; participação, quatro pontos; trabalho em equipes, três pontos. Informou que esse modo de organização é semelhante ao da outra escola observada, reafirmando a inclusão, sobretudo nos dois primeiros critérios, do conhecimento tácito na avaliação.

#### *5.1.2.2 Didi na Escola Municipal: 2º tempo*

Assim como nos outros dias, a aula do professor começou na quadra com um pequeno aquecimento físico. Nessa aula, o conteúdo foi o atletismo, mais especificamente, o salto em altura. A escola possui o equipamento específico para essa finalidade, ou seja, um altímetro, um sarrafo e um colchão. Por ser um material de difícil aquisição e pouco comum nas escolas públicas, indaguei o professor a respeito de como ele poderia estar disponível nessa escola. Didi relatou que esses equipamentos derivaram de uma parceria construída por ele entre a Federação Baiana de Atletismo e a Secretaria Municipal de Educação. Nesse período, a referida instituição esportiva lhe passou contatos que permitiram a aquisição de equipamentos e materiais de atletismo para a maioria das escolas municipais e, também, da escola estadual em que trabalha. Mais uma vez, demonstra que sua experiência de vida com o Atletismo vai mudando a configuração, não só de suas aulas, mas também da estrutura pedagógica das escolas que estão em seu entorno.

Retomando o relato da aula, tive a impressão de que o professor parecia mais à vontade para o desenvolvimento dessa vivência prática do que a da aula anterior, talvez em virtude de sua experiência com essa modalidade esportiva. Além de ter treinado e participado de competições em sua etapa escolar, como professor, tem revelado bons atletas dessa modalidade



em competições municipais e regionais, mostrando, mais uma vez, a relação entre sua experiência (conhecimento tácito) e seu trabalho docente.

Um aspecto já comentado sobre o perfil do professor, que acompanho em sua prática, refere-se, por vezes, a uma conduta excessivamente normativa, ou seja, uma preocupação em seguir regras e técnicas produzidas genericamente. É claro que o patrimônio genérico é importante; porém, a colisão dessas normas com as técnicas produzidas tacitamente pelos alunos gera conflitos e, sobretudo, a necessidade da renormalização.

Diante do exposto, pudemos observar, na atividade proposta pelo professor, situação semelhante. Sentir-se à vontade para trabalhar com o atletismo/salto em altura não o isentou de provocar situações conflitantes com os alunos, especialmente pela divergência entre a técnica que havia proposto e as técnicas dos alunos. O professor iniciou o salto em altura recomendando aos estudantes que saltassem com um estilo técnico clássico. Entretanto, essa não era a primeira vez que os alunos vivenciavam o ato de saltar em altura. O atletismo tem essa particularidade de ser um esporte fundamentado em habilidades naturais. Nesse sentido, a experiência de vida entra em confronto com a produção científica. Desse modo, até determinado ponto os alunos tentavam realizar o gesto técnico explicado e demonstrado pelo professor. À medida que o sarrafo aumentava de altura, os alunos preferiam utilizar a técnica pessoal, desenvolvida ao longo das experiências de saltar obstáculos em outras situações. Esse, portanto, foi um ponto emblemático que ocorreu nessa aula, dessa vez, colocando em foco os processos de renormalização do professor, que se absteve da técnica genérica em nome da técnica pessoal dos alunos. Isso demonstra como os saberes de professor e alunos se colidem e se entrelaçam, dando origem a novos saberes e fazeres.

Aqui devemos estabelecer relações com o que Trinquet(2010) nos diz sobre saberes constituídos e saberes investidos. Embora o professor tenha realizado uma intervenção pedagógica em relação ao ato de saltar, tendo como referência os saberes constituídos no âmbito do Atletismo, em dado momento, os alunos renormalizaram essa técnica utilizando, para isso, seus conhecimentos tácitos. Contudo, precisamos alertar que esse processo é sempre dialético. Nenhum conhecimento, mesmo o tácito, cunhado em experiências análogas à atividade proposta pelo professor e, portanto, mais aderente a essa atividade, pode ser utilizado sem que minimamente sofra readequações e recentramentos em função de a atividade humana de trabalho conter sempre variações.

Após o final da aula, um fato me chamou atenção. Em vez de seguirmos para a sala dos professores, o docente me pediu para ajudá-lo a organizar uma atividade. Sem entender direito, respondi que sim. Enquanto o professor se dirigiu correndo para o prédio escolar a fim de buscar

o material para a referida atividade, percebi uma movimentação anormal nas imediações da quadra. Os alunos de outras turmas começaram a ocupar a arquibancada, enquanto duas equipes se preparavam para um jogo de futsal. Tratava-se de um projeto chamado “intervalão”, organizado pelo Professor Didi, que, em outros anos, funcionava com o intervalo estendido por meio de uma redução de cinco minutos nas três primeiras aulas. Nesse ano, segundo o professor, o projeto foi rejeitado pelos colegas que alegaram prejuízo em suas disciplinas.

Mesmo com a restrição de tempo, a pedido dos alunos, o professor resolveu executar o torneio com os usuais 15 minutos do intervalo. Enquanto o professor buscava o material (bola de futsal), foram consumidos 3 minutos desse tempo. Com isso, fez um jogo de futsal com 2 tempos de 6 minutos, perfazendo um total de 12 minutos. Embora a atividade tenha sofrido tantas restrições, o que vi foi a grande maioria dos estudantes da escola vibrando nas arquibancadas. Não identifiquei a presença dos outros professores nem da direção da escola. De certa forma, o descaso com a atividade se deu duplamente ao não concederem o tempo para a realização e ao não prestigiarem a atividade. A realização dessa atividade em meio a tantas restrições demonstra o nível de engajamento e a capacidade do professor em fazer adaptações em suas intenções de ensino, de modo a encaixá-la melhor na realidade na qual trabalha, do mesmo modo como é previsto na ergologia.

A partida ficou empatada; e ao final do intervalo, fomos para a sala de aula. Já na segunda aula, o professor, a partir da preparação feita na última aula que observei, retomou a apresentação dos jogos populares, que havia começado numa aula extra, ocasião em que eu não estava presente. Antes de começar, o professor comentou que havia mudado a apresentação da quadra para a sala por ter havido muita dispersão e desinteresse na aula anterior, evidenciando as mudanças e a renormalização de seu planejamento prescrito. Pelo que observei, a mudança não surtiu muito efeito, pois a participação na sala não foi muito boa também. A estratégia adotada foi a descrição dos jogos pelas equipes; e ao final, o professor fazia algumas perguntas.

Para mim, a atividade não avançou muito pela falta de criticidade do trabalho, que se limitou, da parte tanto dos alunos como do professor, a discorrer sobre as regras e normas dos jogos. Foi interessante alguns alunos manifestarem sua opinião dizendo que as crianças já não brincam mais dessas brincadeiras. O professor, por sua vez, vem insistindo na preservação dos jogos enquanto uma tradição importante que merece ser preservada e revivida. Em uma das aulas, utilizou seu conhecimento tácito em termos de valores religiosos para justificar isso. Perguntou aos alunos se pediam a benção a seus pais, avós ou pessoas mais velhas, prática muito comum na zona rural. Com a resposta afirmativa dos estudantes, o docente ressaltou que, da mesma forma que era importante valorizar as tradições mais antigas, seria importante

também valorizar os jogos e as brincadeiras de antigamente. Entretanto, com a popularização das novas tecnologias, as crianças, os adolescentes e os jovens têm buscado mais as opções eletrônicas do que as tradicionais, que foram construídas a partir de possibilidades diferentes.

Finalizamos a análise e a interpretação das situações de trabalho nesta segunda escola compreendendo que os aspectos identitários desse lugar, demarcados por sua estrutura física e pedagógica e pela cultura dos alunos, levam o professor a renormalizar antes, durante e depois de suas intervenções pedagógicas. É possível identificar que essas determinações decorrem das dimensões macro e microssociais.

## **5.2 Docência em Educação Física: Dinâmica Escolar, Experiências de Vida e Transgressões Tácitas**

Na última análise, identificamos situações em que os saberes são requisitados e remoldados às condições de trabalho do professor. Vimos que sua intervenção pedagógica passa por processos de ajustes com base em seus conhecimentos e em circunstâncias derivadas do meio em que trabalha, incluindo, também, o conhecimento dos alunos. Portanto, o ato de trabalho sofre determinações macrosociais incorporadas não só pelo currículo prescrito, mas também pelas tensões entre as condições particulares dos sujeitos e dos espaços.

Nesta seção, de modo mais ou menos semelhante, avaliaremos o trabalho docente da Professora Marta, com especial destaque para suas transgressões tácitas<sup>52</sup> ao currículo e à didática da Educação Física. Interessa-nos analisar, a partir de sua prática, as estratégias que utiliza para lidar com as circunstâncias objetivas de seu trabalho, buscando compreender os sentidos dessas estratégias diante da dinâmica escolar e a proveniência desses saberes. É importante destacar que a transgressão tácita não deve ser interpretada como algo pejorativo, muito embora possa levar a isso. O que queremos expressar por meio desse termo é, tão somente, o modo como a professora define novas estratégias utilizando, para isso, seus conhecimentos tácitos associados aos dos alunos.

Para tanto, fizemos, entre os dias 18 de março e 24 de maio de 2019, a observação do trabalho da referida professora no Colégio Estadual *Governador Luiz Viana Filho* e na Escola Municipal *Dr. José Bastos*. Ao contrário das diferenças em termos de localização verificada na observação anterior, essas duas escolas situam-se na sede do município de Guanambi, sendo a

---

<sup>52</sup> O que desejamos expressar por meio deste termo é, tão somente, o modo como os professores definem novas estratégias utilizando, para isso, sua experiência tácita em associação com a experiência dos alunos.

primeira no centro da cidade e a segunda em um bairro adjacente, conforme já foi descrito em capítulo anterior.

Com relação ao colégio estadual, primeira escola que descreveremos, ressaltamos que é uma das mais antigas do município e a de maior prestígio no meio educacional. A essa escola estão associados muitos fatos educacionais relacionados ao processo de escolarização dos habitantes do município em nível básico e profissionalizante, especialmente, a formação para o magistério das séries iniciais.

Na atualidade, a escola oferta o Ensino Médio na modalidade *Formação Geral*, que é a propedêutica, preparatória para o ingresso na Educação Superior. Com referência à estrutura escolar, o prédio é resultado de diversas reformas ao longo do tempo, preservando o estilo colonial em sua fachada. É uma escola bastante espaçosa, muito embora não conte com uma estrutura, em termos de equipamentos, muito avançada. A professora conta com a sala de aula, uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de voleibol descoberta e um salão de jogos. Ao longo de minhas observações percebi uma utilização mais recorrente da sala de aula para as aulas teóricas e a quadra coberta para o desenvolvimento das aulas práticas.

As salas são de tamanho padrão (36-40m<sup>2</sup>), com piso de cimento e paredes revestidas com ladrilho branco. Ao fundo da sala e acima do revestimento, existem combogós para aumentar a ventilação e a luminosidade. Os alunos assistem às aulas em conjuntos de mesa e cadeira em bom estado de conservação, conforme é possível verificar na Figura 35. As salas contam também com ventiladores e lousa para pincel. A quadra (Figura 36) possui cobertura com telhas metálicas e é circundada por um alambrado de aproximadamente 3 metros de altura. Seu piso é pintado e dividido com cores verde e vermelha e faixas divisórias das modalidades em branco e amarelo. A quadra possui iluminação e, além de ser usada Educação Física, serve como espaço para eventos e reuniões ampliadas.

**Figura 35:** Sala de aula



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 36:** Quadra poliesportiva

**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

O currículo da Educação Física embasa-se nas orientações didáticas emanadas pelo estado da Bahia, que, em regra, segue as principais referências críticas da Educação Física no Brasil. As transgressões tácitas implementadas pela professora se referem, especialmente, a esses modelos utilizados e difundidos pela maioria das escolas.

Os alunos que frequentam a escola são de padrão socioeconômico heterogêneo, sendo alguns oriundos de famílias estruturadas, que mantiveram seus filhos em escolas particulares até o nono ano do Ensino Fundamental e os matricularam para cursar o Ensino Médio em escolas públicas a fim de beneficiá-los por meio das políticas de cotas e do Programa Universidade para Todos (Prouni). De outro lado, estão os alunos que percorreram sua trajetória escolar em outras escolas públicas da rede municipal, e de redes de outras cidades circunvizinhas, prática bastante comum pela influência exercida por Guanambi em termos econômico e cultural. Em geral, são alunos de famílias de classe média baixa e baixa. Um aspecto que se destaca nessa escola, o qual já tive a oportunidade de observar nas idas e vindas como professor de estágio supervisionado do curso de Educação Física da Uneb, é que os discentes são bastante infrequentes às aulas, além de pouco participativos. Ao longo da descrição e da análise, perceberemos o quanto a participação ou a falta dela induz a professora às transgressões tácitas.

Com relação às turmas observadas, tive oportunidade de acompanhar o trabalho da professora na primeira série C e na terceira série A, reiterando que o nível oferecido é o Ensino Médio. A fim de estabelecer relações entre o trabalho dessa professora e da acadêmica do curso de Educação Física, priorizei, para a descrição das situações de trabalho, apenas a terceira série, visto que a acadêmica só atuou nessa turma. Entretanto, situações observadas na primeira série também serão objeto de análise e reflexão. No Quadro 2, verificaremos algumas características associadas à terceira série.

**Quadro 2:** Perfil da escola estadual

<b>ESCOLA PESQUISADA</b>	<b>COLÉGIO ESTADUAL GOV. LUIZ VIANA FILHO</b>
<b>Localização</b>	Sede do município
<b>Nível de ensino</b>	Ensino Médio
<b>Série</b>	3ª A
<b>Modalidade curricular</b>	Formação Geral
<b>Turno de aula</b>	Matutino
<b>Estrutura de aula</b>	Sala de aula, quadra coberta, salão de jogos
<b>Faixa etária</b>	17-19 anos
<b>Número de alunos</b>	33
<b>Sexo masculino</b>	10
<b>Sexo feminino</b>	23

**Fonte:** Elaboração pelo pesquisador

Ao observarmos o quadro, percebemos que há uma predominância no número de mulheres sobre o número de homens na turma observada. Essa parece ser uma tendência nas escolas que integram esta pesquisa. Isso prova que tem havido uma maior aderência ao processo de escolarização por parte do sexo feminino do que do masculino. Do ponto de vista da participação nas aulas de Educação Física, sobretudo nessa escola, em que pese a tematização horizontal sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas teóricas da professora, as mulheres têm apresentado uma baixa participação, especialmente nas aulas práticas.

A Escola Municipal *Dr. José Bastos*, por sua vez, atende a, aproximadamente, 400 alunos, sendo o turno matutino composto por uma clientela de poder aquisitivo maior do que a do vespertino. Essa parece ser uma constante na maioria das escolas, os períodos vespertino e

noturno abrigam sempre alunos de um poder aquisitivo menor. A oferta escolar é dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). A Educação Física encontra-se disposta no currículo em sua formatação clássica, dando prioridade para o estudo e a vivência dos conteúdos da Cultura Corporal.

A estrutura disponível para o ensino da Educação Física basicamente se resume à sala de aula e à quadra poliesportiva coberta. Na sala, acontecem prioritariamente as aulas teóricas e, eventualmente, as atividades práticas com menor participação, a exemplo de ensaios de danças, lutas, representações etc. Medindo cerca de 40m<sup>2</sup>, abriga suficientemente bem os alunos. Possui piso cerâmico e revestimento até a metade da parede na cor branca, lousa para pincel e janelas altas com cortinas. A quadra tem cobertura metálica com iluminação fixada, piso em cimento pintado, mas não muito liso. As linhas divisórias delimitam os espaços de quatro esportes: futsal, vôlei, basquetebol e handebol. A quadra é fechada por um muro de aproximadamente 3m, com um lance de arquibancadas com 3 degraus. É possível nas Figuras 37 e 38 conferir a descrição.

**Figura 38:** Sala de aula



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

**Figura 37:** Quadra poliesportiva



**Fonte:** Registro realizado pelo pesquisador (2019)

O perfil dos alunos no turno vespertino, objeto da observação, conforme já foi descrito, é composto de estudantes com um poder aquisitivo menor. Talvez em virtude disso, é possível observar um relativo número de alunos em distorção idade-série, norma já analisada na seção

anterior a partir do referencial ergológico. Muitos deles apresentaram, ao longo da observação, comportamento indisciplinar, tornando o ambiente de aula pouco produtivo.

Nessa escola, observei o 9º ano C no turno vespertino. Conforme nos detalha o Quadro 3, essa turma é composta por 32 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 19 do feminino, o que, mais uma vez, confirma a tendência recorrente de uma maior presença feminina na escola, sem necessariamente significar uma maior participação em relação às vivências práticas da Educação Física.

**Quadro 3:** Perfil da Escola Municipal

<b>ESCOLA PESQUISADA</b>	<b>ESCOLA MUNICIPAL <i>DR. JOSÉ BASTOS</i></b>
<b>Localização</b>	Sede do município
<b>Nível de ensino</b>	Ensino Fundamental
<b>Série</b>	9º C
<b>Modalidade curricular</b>	Anos Finais do EF
<b>Turno de aula</b>	Vespertino
<b>Estrutura de aula</b>	Sala de aula e quadra coberta
<b>Faixa etária</b>	14-16 anos
<b>Número de alunos</b>	32
<b>Sexo masculino</b>	13
<b>Sexo feminino</b>	19

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Passemos às descrições das aulas nas duas escolas citadas. Iniciemos pela escola estadual.

### 5.2.1 Marta no Colégio Estadual: 1º tempo

Essa foi minha primeira observação à Professora Marta. Conforme já relatei em outros capítulos, na condição de professor de estágio do curso de Educação Física já havia, mesmo que indiretamente, tido contato com seu ambiente de trabalho. Embora tenha observado a prática da docente em duas turmas, respectivamente a 1ª primeira série, turma C, e a 3ª série,



turma A, relatarei somente as situações nesta última classe. Essa turma tem apenas uma aula por semana, que acontece no quarto horário, por volta das 10h45. Em minha experiência, tenho evitado esses horários, pois há uma queda na motivação em razão do calor e do cansaço produzido pelas outras aulas. Entretanto, em virtude dos problemas existentes no processo de distribuição de carga horária, não há como escolher os horários mais adequados à Educação Física.

A Professora Marta, assim como os professores de Educação Física em geral, goza de grande prestígio e popularidade na escola. Sempre é recebida com grande euforia e carinho por parte dos alunos, muito embora isso não se traduza efetivamente em participação e engajamento em suas aulas. Muitos possuem uma representação das aulas dessa disciplina como possibilidade de aliviar as tensões e as coações sofridas pelas cobranças de docentes de outras disciplinas do currículo. Nesses termos, reivindicam sempre atividades em que possam dar vazão a sua cultura lúdica e fogem de atividades mais formais. Esse talvez seja o ponto de tensão com que a maioria dos professores de Educação Física precisa lidar a fim de encontrar um equilíbrio entre o labor e o lazer em suas aulas.

Isso revela também a especificidade do trabalho imaterial produzido para e com pessoas. Nesse caso, os alunos produzem estratégias de sobrevivência no ambiente escolar, tensionado determinadas disciplinas, a exemplo da Educação Física, em torno de uma prática em que desenvolvam um menor esforço em termos da produção de trabalhos escritos, provas etc. Há, portanto, corroborando Schwartz(2011), um debate de normas protagonizado por alunos e professora visando a produzir estratégias conciliatórias e de menor esforço.

Nessa unidade, a professora está trabalhando com um seminário sobre a temática *A participação das mulheres na sociedade*. Para tanto, solicitou a confecção de cartazes para os alunos apresentarem em sala de aula e memes para serem postados nas redes sociais.

Abrimos aqui um parêntese para dar destaque ao processo avaliativo da professora, composto pelas seguintes estratégias avaliativas: simulado ou caderno de prova elaborado pela coordenação integrando todas as disciplinas (quatro pontos); criação de um meme, redes sociais (um ponto); frequência (dois pontos); seminário da disciplina (dois pontos); e dia D da redação, instrumento fixo em todas as unidades (um ponto). Percebemos, nessa escola, que metade dos pontos deve ser alcançado por meio de avaliações integradas; e o restante, por meio de avaliações chanceladas pela própria professora, tendo possibilidades de singularizar o processo.

Continuando a descrição, em aulas anteriores, ficou decidido que as apresentações iniciariam na aula aqui narrada. A professora, então, abriu a aula cobrando dos alunos a referida apresentação. Nesse ponto, identifiquei o primeiro impasse entre o que havia planejado e os

obstáculos para sua execução. Em termos da ergonomia da atividade, havia uma distância entre o prescrito e o real (SANTOS, 2000a). Os alunos interpelavam a professora com argumentos e justificativas para que não houvesse a apresentação. Isso também havia ocorrido na turma da primeira série, com justificativas semelhantes. A mim, parecia que os alunos, na verdade, tentavam protelar a apresentação ou ganhar tempo por não terem se preparado para tal atividade. A professora, após ouvir os argumentos, de maneira flexível, decidiu que a apresentação deveria acontecer na aula da semana seguinte. Diante desse conflito, ou seja, de ter programado uma coisa e, no real, encontrar uma resposta diferente, utilizou como estratégia: conduzir os alunos para a quadra a fim de vivenciar um futsal misto. Pela vibração do alunado, parece que eles haviam alcançado seu objetivo, que era não realizar a apresentação naquela aula. São táticas que os alunos adotam para protelar atividades em relação à maioria das disciplinas. A tensão produzida por estes pode ser tratada com menor ou maior flexibilidade por professores, que avaliam os riscos dessa decisão.

Na quadra, percebi que a proposta do futsal misto foi recusada pelas meninas da turma. Desse modo, os alunos do sexo masculino, que representam a minoria da turma, ficaram jogando futsal, enquanto algumas meninas ficaram sentadas próximas à quadra e outras, simplesmente, perambulando pelo espaço interno da escola. Há de se ressaltar que as alunas fogem do futsal misto em virtude da violência, muitas vezes, protagonizadas pelos alunos. Interessado, não no julgamento ético-profissional, mas em identificar a maneira como a professora lida em sua atividade de trabalho com esses conflitos, notei que adota uma linha de menor resistência em relação aos problemas que ocorrem que pode ser configurada como uma estratégia de conciliação e de menor esforço, uma vez que não há reclamações por parte das alunas em torno da não participação nas aulas.

Conforme explorei anteriormente, as estratégias ou microgestões sobre o trabalho acontecem em função das escolhas do trabalhador diante das situações de trabalho. Nesse caso, a linha de ação, embora fosse de menor resistência e levasse a uma espécie de *Laissez-faire*,<sup>53</sup> é fruto de um conhecimento tácito historicamente adquirido pela experiência dessa professora em seu trabalho, que a faz optar por essa estratégia de ceder aos desejos e às necessidades dos alunos. É claro que essas escolhas têm repercussão e podem ser objeto de julgamento ético-profissional, uma vez que isso seria inconcebível do ponto de vista teórico-metodológico. É exatamente essa conduta que caracteriza o que estamos chamando de transgressões tácitas, ou

---

<sup>53</sup> *Laissez-faire* é uma expressão em francês que significa “deixe fazer”. Ela é utilizada para identificar um modelo político e econômico de não-intervenção estatal. Seus defensores, em geral, acreditam que o mercado é capaz de se regular sozinho, sem a necessidade de subsídios ou regulamentações criadas pelo Estado.

seja, as estratégias de menor resistência que a professora utiliza em contraponto à didática da Educação Física. Teceremos mais comentários a esse respeito a partir de outros fatos recorrentes. A aula então transcorreu com essa configuração até seu final.

### 5.2.2 Marta no Colégio Estadual: 2º tempo

Na segunda aula que observei nessa turma, a professora ficou na sala em virtude da apresentação do seminário (cartazes) sobre o papel da mulher na sociedade, com ênfase nos destaques femininos em diversas atividades sociais: esporte, política, economia etc. É importante lembrar que, na terceira série, ao contrário das antecedentes, a professora conta apenas com uma aula semanal para desenvolver seu conteúdo. Em meu trabalho docente, sinto o quanto isso é ruim para a continuidade do processo pedagógico, impondo, muitas vezes, um ritmo acelerado nas abordagens e nas reflexões sobre os aspectos conceituais e os temas transversais. Também é comum a baixa participação em virtude do envolvimento dos alunos em disciplinas consideradas mais importantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e exames vestibulares, além de outros fatores já comentados anteriormente.

Retomemos a descrição. A aula começou com a apresentação dos grupos. Reafirmando o que disse antes, observei que não houve um engajamento muito grande para a apresentação do trabalho. Embora os alunos tivessem protelado a atividade para que tivessem tempo para se organizar, percebi que o objetivo dessa tática talvez fosse mais a resistência ao envolvimento com as atividades de natureza teórica da disciplina do que uma melhor preparação para a apresentação. Por outro lado, percebi uma participação ativa da professora, sempre intervindo com questões e complementações em relação ao que era discutido, talvez como forma de suprir a superficialidade das apresentações. Outro aspecto observado é que, ao contrário de sua ação docente na quadra, em que prevalece seu conhecimento tácito, aqui a intervenção parece ser mais produto de sua experiência acadêmica.

Isso abre um parêntese para questionarmos: seria, então, na Educação Física Escolar, o espaço da sala de aula o lugar de uma presença mais forte dos aspectos teóricos, fruto da formação acadêmica, e a quadra o lugar do emprego do conhecimento tácito, fruto da experiência de vida? Até aqui, pela observação dos dois professores, parece se confirmar essa hipótese. A partir dessa constatação, abre-se um precedente para especularmos sobre uma suposta dicotomia entre teoria e prática, tendo em vista esses dois espaços. Além disso, pudemos observar que, em termos quantitativos, a professora interveio mais na sala do que na quadra.

Conforme já refletimos nesta tese, é difícil estabelecer os limites dessa dicotomia em virtude de os conhecimentos se apresentarem sempre como síntese entre o conhecimento genérico e o conhecimento pessoal. Por isso mesmo, estamos falando sempre de uma forma ponderada ou de uma prevalência de um sobre o outro. Outro aspecto que reforça essa dicotomia, sobretudo no trabalho da Professora Marta, é que não tem havido uma conexão muito objetiva entre aquilo que é trabalhado na sala de aula e aquilo que se faz na quadra, ou seja, esses espaços têm sido palco de atividades que não se interconectam e que, muitas vezes, contradizem-se, como é o caso da defesa da participação da mulher na sociedade em sala e sua exclusão na quadra.

Esses aspectos contraditórios na prática da professora podem ser interpretados não apenas por meio de uma ética profissional, em que devem prevalecer os aspectos técnico-profissionais construídos externamente. Por outro lado, devemos contextualizar as ações da docente em termos de sua relação com um universo maior, em que são construídas determinadas referências e ponderadas outras. Assim, é possível conviver com lógicas diferentes, em termos educacionais, daquelas preconizadas pela universidade.

Em outra perspectiva, muitas vezes, os deslizes ou os desencontros entre o trabalho da professora e as normas e os valores concebidos academicamente precisam estar sujeitos a uma análise contextual mais abrangente, como a sobrecarga de trabalho, a saúde, a família e outras variáveis que interferem no modo de organização de seu ofício. É comum o professor adotar estratégias de menor sofrimento no trabalho, o que pode justificar a conduta da professora em termos da adoção de uma linha de menor resistência aos clamores dos alunos. Essa forma conciliatória de agir evita desgaste com os alunos e, por consequência, menor sofrimento no trabalho, para além de outros aspectos que podem ser analisados em relação a essa variável. Portanto, a construção de estratégias no trabalho docente é multifatorial e não pode ser avaliada somente pelo aspecto ético-profissional, porque a vida do ser humano se conecta a muitos fatores além desses. Aqui de maneira bastante contundente percebemos como os polos descritos no Dispositivo Dinâmico a 3 Polos se articulam dialeticamente produzindo saberes e estratégias mais aderentes, assim como nos diz Schwartz (2000).

Analisamos e interpretamos aqui o trabalho docente da Professora Marta no colégio estadual. Faremos doravante a descrição e a análise de sua atuação na escola municipal.

### 5.2.3 Marta na Escola Municipal: 1º tempo

A escola municipal em que a Professora Marta trabalha fica localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. É uma escola menor que a estadual e menos estruturada. A primeira aula observada foi bastante emblemática, em virtude das variáveis contextuais, sobretudo o calor, que interferiu diretamente na organização do trabalho da professora. A cidade de Guanambi é muito quente, e no período em que fiz as observações — março a maio —, mais ainda. Outro aspecto que acentuou essa condição foi as aulas estarem alocadas nas primeiras horas do turno vespertino. Associado a isso, existia uma prática de conservar as salas de aula com as portas fechadas, fator que fazia aumentar a sensação de calor. Seriam duas aulas geminadas, com uma parte teórica sobre ginástica na sala e a outra na quadra.

Inicialmente, a professora deu vistos nos cadernos de pesquisa, uma prática pertencente a sua avaliação. Em seguida, foi à lousa para explicar alguns conceitos e tipos de ginástica. Os alunos, devido à resistência ao conteúdo teórico e à sensação de calor, pressionavam a professora a terminar logo a explicação para que pudessem ir para a quadra. Até eu torcia para que ela acabasse logo, em virtude do intenso calor que fazia naquela sala. Entretanto, a indisciplina era grande, e a professora, percebendo a intenção dos alunos, insistia na explicação do assunto por um tempo maior dizendo o seguinte: *“Quanto mais vocês conversarem, mais tempo eu usarei para explicar.”* A estratégia adotada fez com os alunos permanecessem em silêncio; entretanto, não garantiu o interesse pelo conteúdo, o que é explicado pela baixa participação em termos de questionamentos.

É importante analisarmos essa passagem da aula, pois nos revela o quanto as condições ambientais e culturais podem interferir na dinâmica da aula, além de ensejar estratégias tácitas por parte da professora. As condições ambientais, sobretudo as temperaturas elevadas, têm sido tradicionalmente empecilho para a prática da Educação Física nos ambientes externos. Causou-me estranheza aquela cena, talvez por trabalhar em Caetité, cidade de clima mais ameno. Em minha docência, o calor tensiona no sentido de permanecer na sala da aula, por ser um ambiente menos quente. No caso da Professora Marta, aconteceu justamente o contrário, os alunos clamavam para sair daquele ambiente quente e abafado. É oportuno também registrar o modo tácito como a professora resolveu o impasse em relação à indisciplina dos alunos. Sabendo de suas intenções, decidiu que só iriam para a quadra quando estes fizessem silêncio e ela terminasse de explicar o assunto. A decisão da professora pode não parecer a mais correta, em virtude do intenso calor na sala; entretanto, pode ter representado uma janela de oportunidades para alcançar a disciplina dos educandos.

Schwartz (2014) assevera que na atividade de trabalho o professor vive uma dramáticas dos usos do corpo-si. Significa dizer que o professor alterna os seus usos, ora a partir de outros, quando fazem o uso dos saberes constituídos e ora por si próprio quando renormaliza e desenvolve estratégias contextualizadas com o meio. No relato acima, a professora faz uso de si, por si própria produzindo uma estratégia que dificilmente seria referendada a partir das pesquisas acadêmicas. No entanto, no aqui e agora de seu trabalho, essa escolha lhe parecer a mais assertiva, mesmo correndo os riscos em relação à saúde dos envolvidos e de sofrer críticas do ponto de vista profissional. É importante ressaltar, que essas estratégias se encontram respaldada no conhecimento tácito, que encontra reciprocidade no ambiente escolar.

Depois de concluída a explicação, a professora levou finalmente os alunos para a quadra. Em seu planejamento, trabalharia uma parte com ginástica e os 30 minutos restantes com futsal, um combinado feito com os alunos por gostarem muito dessa modalidade. Os combinados firmados entre professores e alunos nas aulas expressam bem a ideia da presença do conhecimento tácito como suporte para a produção de saberes no trabalho docente da Educação Física. São táticas desenvolvidas a fim de conciliar interesses e necessidades que estão para além do currículo prescrito.

Em relação ao combinado anteriormente citado, percebo que não só o trabalho da Professora Marta, mas também o do Professor Didi, atende muito mais as necessidades dos meninos do que das meninas. Isso pode ser justificado, talvez, pela maior afinidade cultural dos primeiros com esse esporte, em comparação com as meninas. Nesses termos, no tempo combinado para o futsal, a participação das meninas é bastante esporádica, optando por ficarem sentadas nas arquibancadas ou circulando pela escola.

Retomando a descrição das atividades desenvolvidas na quadra, a professora propôs um revezamento utilizando cones e arcos, tendo uma baixa participação. Isso me fez inferir que, assim como na sala, os alunos esperavam para participar de atividades com as quais possuíssem maior afinidade, a exemplo do futsal. Dessa forma, a proposição de determinadas atividades sofre retaliação por parte dos alunos. Ao fazer essa reflexão, não estamos a negar a proposição de atividades que estão fora do espectro cultural dos alunos, ao contrário, as aulas de Educação Física servem a esse processo de diversificação das experiências. Entretanto, nosso propósito nesta tese é mostrar que, ao propô-las, o professor necessita definir novas estratégias para reduzir as variáveis que causarão dificuldades em sua promoção. Revela também o protagonismo dos alunos enquanto sujeitos que criam suas próprias normas (CANGUILHEM, 2002).

Por último, em consonância com o combinado firmado com a turma, a professora liberou os alunos para jogarem futsal. Destacou-se a baixa participação das meninas. Devemos ressaltar que observamos também a exclusão de meninos pouco afeitos ao futsal ou a práticas esportivas. Ademais, lembramos que, dos 32 alunos dessa turma, 19 são meninas, o que nos leva a constatar que há uma tensão maior por parte dos alunos em torno desse combinado ou, simplesmente, as meninas preferem ficar sem participar das vivências práticas, em virtude do desconforto que estas provocam em função do calor.

#### 5.2.4 Marta na Escola Municipal: 2º tempo

A segunda observação iniciou na sala de aula, lembrando que, no Ensino Fundamental, a Educação Física perfaz uma carga horária de duas horas semanais. A professora começou transmitindo algumas informações sobre o processo avaliativo da unidade, além de sugerir algumas temáticas para os alunos pesquisarem em casa. Assim como nos outros dias, a temperatura ambiente estava muito alta. Conforme já relatamos, a questão do calor é aumentada nas salas em virtude da pouca ventilação, causando grande inquietude nos alunos, além de prejudicar o ambiente de aprendizagem. Retomando a descrição da aula, a professora estabeleceu um prazo para a realização de uma prova, cujo conteúdo seria a ginástica. Em seguida, escreveu e explicou algumas perguntas no quadro e pediu para que os alunos pesquisassem e respondessem às referidas questões em casa. Depois disso, fez esclarecimentos em relação à avaliação da unidade, que reuniria os seguintes instrumentos: Prova, valendo cinco pontos; Caderno para casa, dois pontos; Frequência, dois pontos; Comportamento, um ponto.

Os instrumentos utilizados pela professora nessa escola são diferentes, porém a lógica parece ser a mesma: uma prova dos conteúdos teóricos (explícitos), o caderno de atividades, que também se refere ao conteúdo teórico, a frequência e o comportamento, que estão ligados à participação dos alunos nas aulas práticas. Percebemos, na avaliação, a mesma dicotomia entre aquilo que se faz na sala e o que se faz na quadra. Enquanto os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala são avaliados por meio de provas e trabalho de pesquisa, as atividades e os conteúdos desenvolvidos na quadra parecem não fazer parte do processo avaliativo, a não ser pela frequência e pelo comportamento, que também abrangem a sala de aula. As formas tácitas estão presentes nos instrumentos de frequência e comportamento. Depois de concluídas as explicações sobre a avaliação, a professora levou os alunos para a quadra.

Diferente da ginástica, que é o conteúdo que vem trabalhando teoricamente em sala, a professora optou, nesse dia, por realizar um jogo de baleado e, no final, o futsal, a fim de atender

ao combinado com os alunos. É importante dizer que nem o baleado nem o futsal são objeto de avaliação nessa unidade, reforçando a ideia das transgressões tácitas presentes na prática da professora, muito mais como estratégia conciliatória do que como ação pertencente a seu planejamento.

A primeira atividade realizada foi o baleado. Foram jogadas três partidas, e houve uma participação bastante significativa dos alunos. Esse conteúdo é muito comum nas aulas de Educação Física. Aliás, poderíamos eleger o baleado e o futsal como as práticas mais vivenciadas na escola. Isso se deve, talvez, à herança cultural que os alunos trazem dessas práticas ao longo de suas infâncias e adolescências. Com isso, reforça-se a tensão durante as aulas no sentido de selecionar atividades que possuam maior relação com suas experiências corpóreo-culturais.

Outro aspecto interessante é que a realização de atividades corporais pertencentes ao repertório cultural dos alunos reduz os níveis de tensão e intervenção da professora, facilitando seu desenvolvimento. Isso se dá em virtude de esse conteúdo assumir formas mais aderentes à realidade da atividade corporal dos alunos e alunas. Não quer dizer que esse conteúdo não sofra renormalizações no curso da aula. Nessa aula, para termos um exemplo, a professora acompanhou inicialmente a separação das equipes e depois observou e atuou como reguladora diante de algumas situações. A falta de intervenção pode ser vista como uma transgressão tácita, na medida em que o professor vai de encontro a determinadas orientações teórico-metodológicas do campo da Educação Física. Todavia, é preciso compreender que existe também uma tensão por parte dos alunos no sentido de coibir, naquele momento, a influência da professora, uma vez que já possuem afinidade com esse tipo de prática.

Após o término do baleado, um fato inusitado aconteceu nessa aula. Como é de costume, os minutos finais são utilizados para o combinado tácito com os alunos. Conforme já relatei, essa é uma atividade da qual os meninos participam majoritariamente. Entretanto, nessa ocasião, as meninas tomaram a frente e separaram as equipes. Os meninos observaram sem intervir. Depois de divididas as equipes, jogaram meninos e meninas sem haver qualquer dificuldade ao longo do jogo. Achei isso interessante, pois os alunos e as alunas exercitaram seu conhecimento tácito e renormalizaram essa atividade, colocando ambos os sexos numa atividade normalmente excludente do gênero feminino nas aulas de Educação Física. Essa ação também nos mostra que a baixa participação das meninas possui razões histórico-culturais, mas que isso não exclui sua capacidade de resistência durante as aulas.

Finalizamos, então, a descrição e a análise do trabalho da professora Marta procurando dar foco a seus processos de renormalização, os quais relacionei com o termo *transgressão*



*tácita*. Reiteramos a impossibilidade de julgar a transgressão tácita somente a partir de uma ética profissional, uma vez que ambas possuem também sentido e significado no contexto em que são construídas. Também destacamos que essas transgressões são, em menor ou maior escala, recorrentes nas práticas docentes de outros professores, tanto do campo da Educação Física como de outras áreas de ensino. Daremos continuidade à análise das situações de trabalho, dessa vez com uma acadêmica do último semestre do curso de Educação Física.

### **5.3 Estágio Supervisionado e Docência: Tensões entre Saberes Acadêmicos e Tácitos**

Os sujeitos que inicialmente selecionei em minha pesquisa eram apenas professores de Educação Física com, no mínimo, 10 anos de docência. À medida que comecei as observações à Professora Marta, deparei-me com a presença de uma observadora, Debinha. Tratava-se do projeto *Residência Pedagógica*, desenvolvido pela universidade a qual pertencem em parceria com a escola estadual. Reafirmando a ideia já bastante debatida neste trabalho em torno das divergências entre o trabalho prescrito e o trabalho real, identifiquei a necessidade de relacionar um novo sujeito de pesquisa, dessa vez, uma acadêmica participante de um projeto que lhe assegurava a experiência de estágio docente por pelo menos 18 meses.

A mudança de rumos em meu trabalho de pesquisa se deu pela necessidade de estabelecer relações entre o trabalho docente de um professor estável e com algum tempo de prática e convivência na escola com uma acadêmica concluinte. Queria saber, do ponto de vista da convocação dos saberes, quais seriam mais recorrentes numa prática e noutra. A hipótese é que os professores recém-formados ou concluintes, pela proximidade com o ambiente de formação profissional, priorizassem mais os saberes técnico-científicos do que aqueles oriundos de sua experiência de vida.

A organização do trabalho pedagógico nesse projeto passa pelo assessoramento de um professor orientador que auxilia e acompanha a ação docente do residente, além do preceptor, que o acompanha nas aulas, visto que faz a intervenção em suas turmas. Essas observações são oportunas a fim de dar sentido ao título desta seção, que aponta para um confronto entre a academia e o ambiente escolar. Se o acadêmico tem, por um lado, um orientador da universidade, por outro, tem um preceptor da escola. Isso pode materializar um campo de disputas entre os saberes acadêmicos e os tácitos em relação ao trabalho docente do universitário, uma vez que ele estuda e planeja sob a ótica acadêmico-científica e executa seu trabalho em meio às transgressões tácitas, conforme exploramos na seção anterior.

É importante acrescentar, sobre a formação de Debinha, suas experiências de vida com a Educação Física. Conforme disse em capítulo anterior, seu despertar pela Educação Física se deu de modo mais ou menos circunstancial por meio da admiração ao trabalho de determinada professora. Para ela, sobressaiu, em relação à referida professora, a maneira como esta tratava sua docência, sempre com muito zelo e competência. Portanto, para além de sua formação acadêmica, essa experiência pré-profissional contou muito em sua identificação com a área. Passarei, então, a descrever e analisar as situações de trabalho docente de Debinha, procurando compreender como suas experiências de formação e de vida confluem na docência.

### 5.3.1 Debinha no trabalho/estágio: 1º tempo

A primeira etapa do programa *Residência Pedagógica* é a qualificação dos residentes por meio do estudo das concepções teóricas que dão suporte ao ensino da Educação Física. A segunda etapa é a observação; por último, há a intervenção. Depois de muito observar, Debinha teve finalmente sua primeira oportunidade de intervir com a turma, exatamente após a apresentação dos cartazes, atividade organizada pela Professora Marta. A acadêmica se apresentou e pediu a todos que se apresentassem também. Além disso, pediu para falarem quais as práticas corporais de que gostavam mais. Segundo ela, isso seria importante para planejar as aulas. Depois de os alunos responderem e a acadêmica anotar as práticas mais recorrentes, ressaltou que a Educação Física era muito mais que jogar bola e que levaria isso para eles na aula seguinte. Aqui vemos os primeiros sinais relativos não somente a sua orientação predominantemente acadêmica em torno do processo de organização pedagógica dessa disciplina na Educação Básica, mas também as representações oriundas de sua experiência de vida. Após esse primeiro contato realizado no final da aula da Professora Marta, a acadêmica iniciou suas atividades docentes.

### 5.3.2 Debinha no trabalho/estágio: 2º tempo

Acompanhado da Professora Marta, assisti à terceira aula de Debinha. Antes de começar, a professora Marta relatou que uma das alunas havia se queixado de um tratamento grosseiro por parte da residente. Em minha última observação, já havia percebido certo incômodo da residente com o desinteresse dos alunos.

Aqui abrimos um parêntese para comentar a questão da indisciplina como uma dimensão do ensino que requer um trato pedagógico, com demarcações muito singulares em

que o conhecimento tácito é bastante requerido. Em outras palavras, o que comumente é designado no meio escolar como “controle de classe” é algo que se aprende sutilmente nas andanças da docência. Dessa forma, ao mesmo tempo que o trabalho da residente evolui no sentido de uma organização pedagógica, apresentava sinais de insegurança e fragilidade no tocante às relações interpessoais com os alunos.

Retomando o relato, a residente aprofundou a orientação sobre um seminário. Para tanto, escreveu no quadro algumas orientações a respeito de sua realização e definiu a apresentação para a próxima aula. Ouvi recorrentemente da residente a expressão “quero” para solicitar as atividades aos alunos, por exemplo: “*Eu quero essa tarefa respondida desse jeito*”; “*Eu quero a apresentação com essa especificação*”; “*Eu quero a apresentação nesse prazo*”. Ao mesmo tempo em que falava, olhava para os alunos para ver a reação, principalmente, porque eles reclamavam muito com a Professora Marta sobre essa questão das especificações e dos prazos de trabalhos. Enquanto a Professora Marta adota uma linha de menor resistência, cedendo aos clamores dos alunos, Debinha, de modo diferente, posiciona-se com maior resistência, sempre impondo sua vontade diante dos alunos. O que tenho percebido é que, nessa turma, a segunda estratégia tem surtido mais efeito quando analisamos o envolvimento e a participação dos alunos. Não é nosso intuito, a partir disso, apontar para uma ou outra estratégia como sendo mais eficaz. O que podemos afirmar é que nem uma nem outra foram aprendidas no processo formação no ambiente acadêmico. São saberes investidos no aqui e agora do trabalho (TRINQUET, 2010) que se convertem em conhecimento tácito ou pessoal e que podem ser variavelmente modificadas. No caso de Debinha, embora pautasse sua prática majoritariamente a partir de seus conhecimentos acadêmicos, essa estratégia tinha como base o seu conhecimento tácito.

Em seguida, Debinha se dirigiu à quadra com os alunos para a realização de uma vivência prática. A atividade era um voleibol adaptado a partir da delimitação de dois espaços no ponto central da quadra de futsal e voleibol. Utilizando uma corda elástica, dividiu os dois espaços e pediu aos alunos para ficarem sentados em campos opostos. Diferentemente das outras aulas com a Professora Marta, houve uma participação bastante expressiva de alunos e alunas, que, no princípio, resistiram, mas acabaram se envolvendo na atividade. Ao final, parece ter surtido efeito a estratégia da residente, pois alguns alunos saíram da aula aprovando a atividade.

Um ponto interessante a ser comentado é que, no caso da residente, existe uma preocupação com a continuidade ou o sequenciamento pedagógico entre aquilo que se ensina na sala e na quadra. Isso pode derivar do processo de acompanhamento acadêmico tanto na

universidade como no projeto *Residência Pedagógica*. Poderíamos inferir também que a distância com o ambiente acadêmico pode, de forma inversa, fazer com que o professor aja mais por si próprio, estabelecendo outras lógicas de ensino.

### 5.3.3 Debinha no trabalho/estágio: prorrogação

Essa foi a última aula observada. Foi desenvolvida na sala de vídeo. O objetivo era a apresentação do trabalho solicitado na aula anterior. Conforme descrevemos previamente, a temática abordada era o esporte adaptado. A residente solicitou que produzissem uma apresentação versando sobre esportes adaptados com informações tais como: breve histórico, regras, competições, medalhistas etc. A residente convidou as equipes a se apresentarem a partir de determinada ordem. A primeira equipe expôs seu trabalho; em seguida, os grupos seguintes foram convidados a se apresentarem; entretanto, alguns alegaram não ter tido tempo suficiente para a organização e a elaboração do trabalho. Diferentemente da estratégia de Marta, que adia as apresentações, a residente não concordou com os argumentos apresentados. Passou, então, à próxima equipe justificando que só poderia validar os pontos da apresentação caso esta fosse feita na data estipulada por ela. A equipe, mais uma vez, justificou-se alegando que a Professora Marta lhes daria outra oportunidade. A residente desconsiderou de novo as alegações dos alunos e deu continuidade ao seminário convidando o próximo grupo. Diante disso, um dos membros da equipe resolveu apresentar, sendo seguido pelos outros. É bem verdade que levaram certo tempo para encontrarem o arquivo que estava no celular, mas fizeram a apresentação.

Com isso, finalizamos a observação à Debinha identificando e analisando suas estratégias em relação à docência. Em síntese, percebemos que a residente/acadêmica se utiliza com maior intensidade de seus saberes acadêmicos, determinando uma estrutura e lógica de ensino diferente da professora que não possui os mesmos vínculos, muito embora já tenha passado pelo mesmo processo formativo. Inferimos que a distância e o tempo de docência vão fazendo aflorar com maior intensidade os saberes tácitos que vão sendo construídos ao longo de sua docência. Isso também não quer dizer que, na atividade de trabalho, tanto Marta como Debinha, produzam saberes e estratégias tendo como suporte os conhecimentos acadêmicos e os tácitos.

Ao final desta análise e interpretação sobre as situações de trabalho docente dos sujeitos de pesquisa, precisamos sintetizar alguns pontos importantes. O primeiro deles se refere ao modo como os professores organizam previamente sua docência. Conforme observamos,

embora exista um currículo prescrito, o professor se apropria singularmente deste. Nessa perspectiva, os conteúdos e as estratégias que socializam representam uma fusão entre os conhecimentos científicos, os saberes tácitos e os valores, dando um toque pessoal ao currículo. Isso pode ser compreendido como uma primeira investida em termos de produção de novos saberes, ou saberes investidos. Essa produção prévia de saberes nos mostra como se dá a dialética dos saberes, por meio de uma mistura entre o teórico (científico) e o conhecimento tácito, mediatizados por valores, derivando um saber, ao mesmo tempo, genérico e singular. A partir disso, é possível inferir até que ponto o planejamento do professor pode ser configurado totalmente como um trabalho prescrito, externo ao sujeito, concebido por outros.

A segunda síntese se refere ao ato concreto do trabalho, o aqui e agora do trabalho, conforme nos diz Schwartz (2011). Esse segundo momento não se configura como uma antecipação do que deverá ser feito nem de onde e como será feito. Ao contrário disso, será o momento de colocar à prova as projeções e as intenções feitas de modo antecipado sobre o trabalho. Dessa vez, o professor, além de seu planejamento (prescrito e singular), tem todas suas normas antecedentes - entre elas, conhecimentos da formação acadêmica, saberes tácitos, valores etc. - como ingredientes possíveis de serem convocados diante das variabilidades e das inconstâncias do ato sempre inédito do trabalho. Diante dessa premissa, irá, mesmo que minimamente, produzir novos saberes (investidos), com o intuito de melhor encaixar sua proposta de trabalho no contexto real em que a executa.

A partir dessa dialética dos saberes, podemos também refletir sobre o conceito ergológico “dramáticas dos usos de si ou do corpo-si” (SCHWARTZ, 2014). A compreensão pendular de que o trabalhador faz uso de si por outros e por si próprio, pode desconsiderar que o prescrito passa por uma apropriação particular e pessoal do trabalhador, ou seja, o modo de interpretar uma prescrição será sempre singular e, em contrapartida, nenhum ato individual pode ser exclusivamente pessoal, em virtude de ser o sujeito sempre determinado social e culturalmente. Nesses termos, talvez pudéssemos apontar para uma forma de atuação em que o trabalhador utiliza seus conhecimentos e saberes sempre de modo dialético e integrado.

## 6. APITO FINAL OU CONCLUSÃO

Embora tenhamos selecionado expressões populares ligadas ao futebol para conferir um estilo metafórico aos títulos e subtítulos desta tese, pensamos que o “apito final”, que possui a simbologia de término de um jogo ou de um processo, pode ensejar a ideia de encerramento ou de conclusões a respeito desta caminhada de pesquisa. Por outro lado, a essência dialética deste trabalho aponta apenas para um breve intervalo, em que procuraremos expor algumas sínteses até aqui alcançadas para que, em seguida, o jogo e o conhecimento continuem se metamorfoseando a partir da atividade humana.

Assim como nossa vida, quase sempre pensada, mas sempre atravessada e marcada por percalços e imprevistos, a construção desta tese se deu em meio a uma série de variabilidades que lhe conferem uma natureza assimétrica. Foram quatro anos de incursões pela FAE/UFMG; nesse tempo, muitas interações com professores e colegas da pós-graduação, muitas leituras, muitas conversas foram delineando mais ou menos nossos objetivos de pesquisa.

Depois dessas aproximações genéricas com meu objeto de estudo, finalmente fomos a campo observar, de modo concreto, a atividade de trabalho de nossos sujeitos de pesquisa. Nesses espaços, pudemos compreender a atividade industriosa dos professores, invariavelmente, circunstanciada pelo meio em que atuam exigindo a convocação e a renormalização de seus saberes genéricos e tácitos.

Por meio desse traslado entre o abstrato e o concreto, fomos construindo sínteses que foram sendo testadas e requalificadas ao longo da tese. Pretendemos, para além de seu inacabamento, apresentar um esboço teórico a respeito da dinâmica de convocação e renormalização dos saberes na atividade de trabalho, com especial atenção para o conhecimento tácito.

Antes, porém, precisamos nos reportar a um fato de grande simbologia e que nos toma completamente neste momento. Referimo-nos à pandemia do Coronavírus iniciada no ano de 2020, até então, sem rumos muito claros. Ao longo de nossa tese, com base na ergologia, fizemos advertências em relação às variabilidades que o meio nos apresenta, exigindo do ser humano um esforço para renormalizar seus conhecimentos pessoais e genéricos. Nesses termos, o que vemos neste momento e o que se avizinha é uma profunda mudança das estruturas e das relações sociais, exigindo, por parte do trabalhador, uma profunda resignificação e ressingularização de seus saberes. A Educação Física Escolar por nós observada em 2019, no momento, está sendo completamente resignificada por meio da utilização do ensino remoto. São novos saberes convocados e novas estratégias produzidas na emergência desse novo

ambiente de trabalho. Os estudos sobre a mutação do vírus apontam para um tempo longo de combate e de restrições. Isso suscitará novos modelos para a Educação Física no ambiente escolar, reafirmando o debate de normas presente no trabalho.

Para apresentarmos as sínteses provisórias desta pesquisa, retomaremos as questões norteadoras anteriormente definidas para que asseguremos a coerência interna do trabalho. A primeira questão expressa, em termos geral, o que pretendíamos com este trabalho ao analisar como o conhecimento tácito e outras formas de saber comparecem no trabalho docente na Educação Física Escolar. Tendo em vista as infidelidades do meio, como esses saberes são renormalizados nesse encontro sempre pautado por ética e valores?

Aqui há dois aspectos importantes que resumem a essência da pesquisa. O primeiro deles é o processo de convocação dos saberes no ato do trabalho. Com isso, desejávamos identificar como o conhecimento tácito e outros saberes são requisitados no trabalho. O segundo aspecto se refere ao modo como esses conhecimentos vão sendo utilizados pelos professores a fim de que melhor se adequem à realidade sempre dialética do trabalho. Portanto, a pesquisa está subscrita a essa questão de ordem geral. As demais questões norteadoras introduzem categorias analíticas advindas, em grande medida, da ergologia, da ergonomia e do materialismo histórico-dialético.

Com base na ergonomia da atividade, fizemos um primeiro questionamento em torno de como se caracteriza e de como se articula o trabalho prescrito diante do trabalho real da Educação Física. A partir dessa questão, construímos um capítulo específico nesta tese a fim de localizar o patrimônio genérico da Educação Física com foco nas contribuições do campo científico da Educação Física. Entretanto, fizemos ponderações em torno do processo de apropriação e ressignificação desse patrimônio por parte dos sujeitos que atuam cotidianamente com essa prática docente nas escolas.

Aqui devemos fazer uma diferenciação de como se caracteriza o prescrito para um trabalhador de uma linha de produção do prescrito para um professor que planeja uma aula. Isso significa dizer que, embora o docente se baseie num patrimônio genérico científico para criar prescrições que orientarão seu trabalho; nesse movimento, com essa autonomia diferenciada, ele ressignifica a teoria com elementos de sua experiência pessoal e profissional. De outro modo, o professor prescreve para si próprio um conteúdo e uma metodologia a trabalhar que estão em maior aderência com seu ambiente de trabalho.

Devemos também acrescentar sobre essa autonomia que a disciplina *Educação Física*, tradicionalmente, não dispõe de livro didático na maioria das escolas, ampliando as possibilidades de produção de um prescrito adaptado à realidade cultural e social de cada

professor. Nesses termos, poderíamos aqui vislumbrar uma composição de um prescrito saturado de elementos tácitos oriundos da experiência de vida de professores e alunos.

A articulação de um prescrito híbrido — elementos genéricos e singulares — no trabalho real da Educação Física, assim como todas as normas antecedentes de trabalho e vida, estará sujeita à discussão de normas em virtude da condição sempre inédita do trabalho. Nessa perspectiva, o agir industrioso ensejará sempre um debate de regras caracterizado pela impossibilidade, mesmo que infinitesimal, de utilizarmos nossas prescrições nos contextos de vida e trabalho. Nessa perspectiva, há uma revisão e uma produção de novos saberes e estratégias, promovendo uma espécie de refinamento ou de encaixamento do trabalho prescrito às condições reais de trabalho. Exemplos fartos dessa dinâmica foram explorados em relação à análise e à interpretação das situações de trabalho.

Baseado nessa discussão entre o prescrito e o real na Educação Física, abriu-se outro questionamento, dessa vez, oriundo da ergologia. Como se dão os usos do corpo-si no trabalho docente do professor de Educação Física? Ao longo da tese, refletimos sobre essa ideia pendular desenvolvida por Ives Schwartz (2014), em que o trabalhador alterna seus usos de si entre o uso de si por outros e o uso de si por si mesmo. Essa é uma concepção frutífera que permite vislumbrar, na atividade de trabalho, momentos em que o trabalhador esboça processos emancipatórios. Ao agir por si próprio, produz novas normas e se converte em sujeito de sua própria história.

Sem prejuízo dessa noção teórica, poderíamos, ao final desta tese, pensar sobre os limites e os aprisionamentos desse conceito, uma vez que cunhamos nosso “si” por meio das interações com o mundo real. A partir disso, podemos pensar a noção dos usos de si, não exatamente de forma pendular. Diferentemente dessa forma, poderíamos pensar numa noção dos usos de si em que façamos o uso de si por si próprio e o uso de si por outrem de maneira integrada e dialética. Tomemos o exemplo da apropriação do prescrito pelo professor. Ao planejar, o professor usa um conhecimento genérico, produzido por outros, porém faz inserções e complementações nesse mesmo conteúdo, com seus conhecimentos tácitos. Nesse sentido, o uso fiel dessa prescrição no trabalho não poderia ser caracterizado como um uso de si por outros, uma vez que tomou parte da construção do prescrito. De modo análogo, ao renormalizar essa ou demais prescrições produzidas por outras pessoas em seu ambiente real de trabalho, nem sempre poderíamos atestar o protagonismo exclusivo de nós mesmos, na medida que o nosso “si” é sempre relacional e saturado do conhecimento dos outros.



Nesses termos, há sim um debate de normas no trabalho e uma dramática dos usos de si. No entanto, a visão pendular que estabelece momentos de protagonismo e não protagonismo do sujeito talvez possa ser concebida de forma integrada e dialética.

Até aqui vimos que o professor conta com um aporte de saberes oriundos de sua interação com o mundo. Esses conhecimentos podem ser construídos por outras pessoas em ambientes acadêmicos e ser registrados em diversos instrumentos, que podem ou não estar à disposição das pessoas. Os outros saberes se configuram como tácitos e são construídos a partir das experiências de vida, convertendo-se num conhecimento intangível e pessoal. Diante disso, interessou-nos saber como os conhecimentos tácitos são convocados e renormalizados nas aulas de Educação Física.

Em nosso percurso de estudo ao longo deste trabalho, refletimos sobre o conhecimento tácito tentando desmistificar a ideia de que este é apenas um saber prático ou do senso comum, desprovido de relevância. Para além disso, identificamos que esse conhecimento é fruto de nossa experiência e interação com o mundo. Nessa lógica, os saberes advindos dessa relação não se reduzem a uma experiência prática. Quando agimos diante das situações concretas, utilizamos todo nosso patrimônio e, nesse momento, readequamos ou refinamos esses conhecimentos a partir das variabilidades do meio. São esses conhecimentos readequados ou refinados que se converterão em conhecimento tácito exatamente por serem pessoais e intangíveis. Com isso, podemos afirmar que o conhecimento tácito é uma qualificação técnica de extremo refinamento e que faremos uso dela nas experiências posteriores. Entretanto, advertimos que esse patrimônio pessoal oriundo do contato com o mundo, continuará sendo readequado em função da natureza dialética do mundo. Toda experiência de trabalho será inédita e sempre haverá a necessidade, mesmo que mínima, de renormalizarmos.

Portanto, os professores convocarão seu conhecimento tácito, pessoal, sempre que atuarem. Não existe a possibilidade de um trabalhador atuar sem que convoque seus conhecimentos tácitos. É importante esclarecer que, enquanto ressignificam as normas puras, os docentes ressingularizam seus conhecimentos tácitos por serem pessoais. Farão isso a partir das variabilidades, das inconstâncias, da diversidade cultural dos alunos que também possuem um patrimônio tácito. Essas ressignificações e ressingularizações podem ser verificadas pelas escolhas microgestionárias que o professor faz durante suas aulas, muitas delas imperceptíveis, latentes. Outro aspecto é que essas escolhas, ao contrário do que se espera, podem se caracterizar pela falta de proposição diante de determinada situação. Precisamos compreender que esse processo possui sentidos e significados para além de uma ética meramente profissional.

Portanto, ao identificarmos esse duplo aporte de saberes outra questão nos despertou interesse. Qual a relação entre os saberes tácitos e os técnico-acadêmicos no trabalho docente na Educação Física? A partir deste estudo, concluímos existir uma linha bastante tênue entre o primeiro e o segundo tipo. Poderíamos, *a priori*, a fim de diferenciá-los, destacar aspectos como: a origem, a disponibilidade e a legitimidade desses saberes.

Com relação à origem e à proveniência, identificamos que um saber técnico-acadêmico se constrói academicamente por meio de abordagem científica a fim de que seja conferido a ele um rigor científico que assegure sua suposta genericidade. De outro lado, os saberes tácitos são construídos a partir da experiência do sujeito diante das situações concretas da vida. Embora não exista um rigor científico, o sujeito adequa suas situações para que se produzam resultados perante determinada situação. Por essa razão, a bagagem proveniente da experiência se caracteriza como um conhecimento pessoal e situacional.

Com relação à disponibilidade, os saberes técnico-acadêmicos, por seu rigor científico e genericidade, são publicados e registrados em diversos meios, tornando-se mais facilmente disponíveis. Já os saberes tácitos, de modo diferente, refletem a experiência pessoal de alguém sobre determinada situação. Por não serem genéricos, permanecem intangíveis e pouco acessíveis às pessoas.

Um último aspecto aqui priorizado, sem o prejuízo de outros fatores que podem ser levantados na tentativa de diferenciar os saberes em pauta, refere-se a sua legitimidade. Os saberes técnico-acadêmicos são institucionalmente legitimados, o que lhes confere o *status* de conhecimento científico e prestígio social. Em sentido contrário, os saberes tácitos refletem a experiência pessoal de alguém sobre determinada questão; nesse sentido, por não serem genéricos nem institucionalizados, não possuem o mesmo prestígio social. Talvez por isso, os saberes tácitos sejam tão pouco valorizados ou estigmatizados no trabalho.

Embora existam essas convenções, precisamos evidenciar que as fronteiras entre o conhecimento tácito e o técnico-acadêmico são muito tênues. Sabemos que os saberes tácitos são oriundos de um refinamento dos saberes genéricos diante da dinâmica da vida e do trabalho. Até mesmo no modo de produção científica, os conhecimentos passam por uma apropriação tácita. Nesse sentido, o que determina a hegemonia de um saber sobre outro é muito mais a chancela do que propriamente a relevância. Para nós, a relevância do saber só pode ser compreendida dentro de seus limites contextuais. Ademais, esses saberes são interdependentes; portanto, seria impossível para o ser humano atuar somente com um desses conhecimentos.

Tendo em vista a dinâmica dos saberes no trabalho, esta pesquisa se ocupou da seguinte questão: qual a relação entre os saberes docentes e os saberes discentes nas aulas de Educação

Física? Essa é uma questão interessante, que demarca também a relação entre os sujeitos de saberes no trabalho. A docência e diversos outros ramos de atividades de serviços diretos às pessoas possuem uma relação de interdependência de saberes, ou seja, precisam fazer mediações no sentido de adequar seu plano de trabalho em comum acordo com seus beneficiários.

Diante do exposto, é possível reconhecer que existe não só na docência da Educação Física, mas também em outros ramos de atividades análogas, a necessidade de conciliar interesses na produção de saberes e estratégias. Verificamos nas observações que os professores não estão totalmente livres para protagonizar ações, uma vez que o repertório tácito dos alunos se constitui como uma das referências ou variáveis que interferem na produção de conhecimentos. Nesse sentido, ressaltamos a importância do diálogo entre as partes a fim de melhor refinar as ações. Isso não significa uma completa sujeição aos interesses culturais ou às inclinações dos alunos, haja vista ser o processo educacional também um projeto civilizatório que se destina a socializar o conhecimento genérico com as adequações pertinentes a cada contexto.

Essa questão abre um gancho para refletirmos sobre outra pergunta norteadora advinda do campo ergológico. Qual o sentido e o significado do agir em competência na docência em Educação Física? Refletimos de maneira aprofundada sobre a competência a partir de Schwartz (1998), em seu clássico “Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel”. Nessa obra, é possível romper com uma visão liberal de competência pautada no desenvolvimento de habilidades pré-estabelecidas ou prescritas.

Diferente dessa ideia, o agir em competência encontra-se consubstanciado pela capacidade do trabalhador de intercambiar seus saberes na atividade laboral. Os sentidos e os significados estão diretamente ligados à pessoa e ao contexto, às vezes latentes e desconexos da ideia tradicional de competência, sempre vinculada à produtividade ou à obediência cega ao prescrito. É preciso compreender que agir competentemente significa adequar sua atividade ao real, mesmo que isso represente a negação do prescrito em função de seu completo desacordo com as necessidades ou capacidades envolvidas no ato do trabalho.

Essa é uma constatação polêmica por desafiar e, em alguma medida, negar os objetivos prescritos do trabalho. Nesse caso, é preciso escolher entre a racionalidade do trabalho e a humanidade do trabalho. Em nosso entendimento, as escolhas do trabalhador traduzem um equilíbrio entre essas duas dimensões.

A última questão desta pesquisa se refere aos saberes produzidos na distância entre o que se planeja e se conhece antecedentemente e o que se executa realmente nas aulas de

Educação Física Escolar. Em nossas observações das situações de trabalho dos professores, destacamos uma quantidade significativa de saberes e estratégias produzidos na distância entre o prescrito e o real. Nesta última seção, seria redundante retomá-las, restando-nos apenas apontar a natureza dialética do trabalho docente. As estratégias e os saberes produzidos pelos professores e identificados nesta pesquisa objetivam apenas demonstrar a singularidade e a humanidade no processo profissional. Como dissemos na introdução desta tese, não estávamos a prospectar uma prática ideal. Diferente disso, buscamos, ao longo do trabalho, encontrar a prática possível, viável para cada espaço, para cada professor e alunado. É exatamente isso que a faz singular, única, nem melhor nem pior que outras práticas.

Antes de decretarmos o fim ou um até breve neste jogo da produção de conhecimento, trataremos de mais alguns aspectos desenvolvidos ao longo da pesquisa que merecem destaque nesta seção sintética. O primeiro deles se refere aos saberes que o trabalhador utiliza como forma de antecipar o trabalho. Os conhecimentos que permitem ao ser humano antecipar determinadas atividades, sejam elas ligadas ao trabalho *stricto sensu* ou outras atividades necessárias à vida humana, não podem ser linearmente divididos. Tratam-se de normas sociais incorporadas e ressingularizadas pelos sujeitos, mas que se encontram em diferentes níveis de aderência. Assim, propusemos algo que pode ser considerado novo no campo da ergologia: o estabelecimento de níveis em termos de proximidade ou aderência dos conhecimentos aportados pelo sujeito ao ambiente em que desenvolverá seu trabalho, mesmo reconhecendo que esses saberes ou conhecimentos nunca estarão suficientemente adequados às variáveis sempre inéditas do trabalho.

O *Nível 1* seria composto pelos conhecimentos codificados, externos ao sujeito, produzidos por especialistas, disponíveis em livros, *softwares*, plataformas digitais etc. Esses conhecimentos que, em tese, podem ser apropriados pelo sujeito e encontram-se preservados em sua forma original podem ser considerados mais genéricos e mais desaderentes quando comparados àqueles que serão incorporados e ressingularizados pelos sujeitos.

Os conhecimentos de *Nível 2* seriam fruto da incorporação dos saberes técnicos ou acadêmicos, codificados. São amalgamados com a experiência de vida dos sujeitos

Já os conhecimentos de *nível 3* são produzidos na atividade de trabalho. Estão presentes e se formam na experiência de aplicação das normas técnicas, acadêmicas e outros saberes decorrentes da prática profissional e cultural.

Os saberes atribuídos aos níveis 2 e 3 podem ser considerados tácitos por serem pessoais. Entendemos que a inclusão do nível 2 como saber tácito, ao contrário de posições que o referendam como um saber prático e, por isso, supostamente de menor importância, recoloca-

o num nível intermediário entre a teoria e a prática. Poderíamos atribuir a capacidade do pesquisador em fazer inferências sobre os saberes codificados em busca da produção de novos saberes como o saber tácito na pesquisa e como atividade essencial para renormalizar os conhecimentos e tornar fecunda essa atividade.

Outra discussão importante desenvolvida nesta tese que merece destaque enquanto síntese está ligada ao conceito de Trinquet (2010) sobre saberes investidos. Esse autor se refere ao saber investido como um saber pessoal, fruto da experiência e complementar ao saber constituído. Em nossa compreensão, o saber pessoal e complementar ao saber constituído é o saber tácito, e não o saber investido. Este último é o produto das renormalizações. O saber tácito, conforme descrevemos, são os conhecimentos que foram resingularizados ou readequados a partir das experiências de vida do sujeito. É preciso ter claro que até mesmo a experiência se encontra num nível de desaderência ao trabalho em virtude de sua natureza dialética. Sendo assim, nenhum conhecimento, até mesmo a experiência que reside mais próxima do trabalho, pode torná-lo previsível.

Portanto, a ideia de um saber investido só pode ser fértil e próspera quando produzido no aqui e agora do trabalho. O trabalho, enquanto matéria estrangeira, espaço de renormalizações, será sempre dialético e variável. Relacionar a experiência, os saberes tácitos, esse saber pessoal aos investidos, só pode ser coerente se pensarmos que os conhecimentos da experiência foram fruto das dramáticas do trabalho. Explicando de outro modo, os saberes investidos na atividade de trabalho, só podem sê-lo durante a atividade, porque estão circunscritos a um meio singular de trabalho. É a singularidade desse meio, suas infidelidades, que faz o sujeito retrabalhar seus saberes, sejam eles técnico-acadêmicos ou experienciais.

Por outro lado, devemos observar que um saber investido, ou saber aderente à atividade, comprará, posteriormente, o repertório de conhecimento de uma ou mais pessoas que participam desse processo, convertendo-se em tácito, porque é produzido na experiência do trabalho, ou podendo generalizar-se em conceito ou norma genérica a partir de tratamento científico. De uma forma ou de outra, constituir-se-á em norma antecedente ou saber antecedente quando utilizado em outra experiência profissional.

Por último, merece destaque um termo cunhado neste trabalho para se referir às microgestões do trabalho. Referimo-nos às transgressões tácitas implementadas pelos professores, que podem, em grande medida, afrontar o currículo e a didática da Educação Física e de outras áreas de conhecimento. Ao observar as situações de trabalho, deparamo-nos com as estratégias que os professores utilizam para lidar com as circunstâncias objetivas de seu trabalho, sempre pautadas em seus conhecimentos tácitos. São transgressoras porque desafiam

a lógica acadêmico-pedagógica instituída pelos pesquisadores desse campo de conhecimento. Entretanto, não podem ser interpretadas como algo pejorativo, muito embora, possam levar a isso. O que desejamos expressar por meio desse termo é, tão somente, o modo como os professores definem novas estratégias utilizando, para isso, sua experiência tácita em associação com a experiência dos alunos.

Esses foram alguns dos conhecimentos e saberes produzidos em nossa atividade de trabalho como pesquisador. Ao expô-los, estaremos à mercê do julgamento acadêmico que poderá validá-los ou não. Para nós, fica a ideia das dramáticas dos usos de si cunhadas por Yves Schwartz (2014), plenamente exercitadas por nós na emergência deste trabalho, sempre associando o conhecimento teórico a nossa prática e à de nossos sujeitos de pesquisa. Foi exatamente nesse intervalo entre a norma e a vida que as ideias e os *insights* foram surgindo. Para além do produto e da história elaborada, constituiu-se o homem em sua genericidade e singularidade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I. V. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não participação dos alunos: reflexões e sugestões. *EF Deportes*, Buenos Aires, año 14, n. 136, set. 2009. Disponível: <http://www.efdeportes.com/efd136/dificuldades-encontradas-na-educacao-fisicaescolar.htm>. Acesso em: data.

ALVES, G. A. P. Crise estrutural do capital, maquinofatura e a precarização do trabalho: a questão social no século XXI'. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 12, p. 221-234, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDERSON, J. et al. The Gcd10p/Gcd14p complex is the essential two-subunit t RNA(1-methyladenosine) methyltransferase of *Saccharomyces cerevisiae*. *Proc Natl Acad Sci USA*, v. 97, n. 10, p. 5173-5178, 2000.

ANDRÉ, M. E. *A aproximação entre universidade e escola na formação de professores: políticas de inserção na docência*[S. l.: S. n.], 2014. Relatório de Pesquisa. CNPQ. Processo n.400541/2009- 2.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1995

\_\_\_\_\_. (org.) *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2006. v. I

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 12-30, 1997.

ASSUMPCÃO, C. O.; ARRUDA, D. P.; SOUZA, T. M. F. Utilização de materiais alternativos nas aulas de Educação Física: exercitando a criatividade. In: INSTITUTO DE PESQUISAS APLICADAS E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. *Anuário da produção acadêmica docente: 2009*. Valinhos: Anhanguera educacional, 2010. v. 3. p. 271-279.

AYOUB, Eliana. Memória da educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: CBCE, 2005. p. x-y.

BAHIA. *Decreto n.º 21.705, de 5 de fevereiro de 1970*. Cria o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho.

BAPTISTA, M. das G. de A. Práxis e educação em Gramsci. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 2, p. 181-203, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENNETT, R. "Ba" as a determinant of salesforce effectiveness: an empirical assessment of the applicability of Nonaka-Takeuchi model to the management of the selling function. *Marketing Intelligence & Planning*, Bingley, v. 19, n. 3, p. 188-199, 2001.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BORGES, C. M. F. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2004.

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem social*. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.  
\_\_\_\_\_. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V. *et al. Pesquisa em ação: educação física na escola*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, v. 12, p. 11-28, 2010.

BRASIL. *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]b. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 69, de 06 novembro de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, 1969.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução: Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. Tradução: Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990. (Pensamento Crítico, v. 39).

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (org.). *Formação Profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Tradução: Maria de Threza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.



CANESTRARO, J. F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. *In: EDUCERE*, 8., 2008, Paranaguá. *Anais [...]*. Curitiba: PUC/PR, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/872\\_401.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/872_401.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARDOSO, L.; CARDOSO, P. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 41, n. 1, p. 41-54, 2007.

CARVALHO, F. L. S. de. *O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, São Paulo, 1988.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. Tradução: Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011. v. 1

CASTRO, A. M. D. A.; CABRAL NETO, A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 5, p. 7-23, 2005.

CELANTE, A. R. *Educação Física Escolar e os saberes na ação docente*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p.47-63, 1996.

CHAVES, E. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. *In: LOMBARDI, J.; SANFELICE, J. (org.). Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-60.

COLÉGIO ZELINDA CARVALHO TEIXEIRA. *Projeto Político-Pedagógico*. Caetité: SME, 2018.

COSMO, C. C. *Neoliberalismo e Educação: lógicas e contradições*. Campinas: Unicamp, 2009.

CUNHA, D. M. Trabalho, humana atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, p. 25, 2013.

DARIDO, S. C.; RANGEL; I. C. A. *Educação Física no Ensino Superior, Educação Física na escola, Implicação para prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. *et al.* **Realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões**. *Revista Mineira de Educação Física*, Viçosa, v.14, n.1, p.109-137, 2006.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho, ação e Produção. *Production*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>. Acesso em: 17/03/2020.

DIAS, D. de S. Articulação entre trabalho e escola: uma abordagem a partir da noção de experiência. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 10, p. 122-141, 2002.

DIAS, D. de S.; ARANHA, A. V. S. Trabalho docente: desafios à produção de saberes no contexto da inclusão social escolar. *Educação & Tecnologia*, Curitiba, v. 12, p. 46-49, 2007.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: porque Donald Schon não entendeu Luria. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ENGELS, F.; MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERREIRA, M. G. O cotidiano e a história da Educação Física: um estudo de caso. In: COLETÂNEA do I Encontro de História da Educação Física e do Esporte. Campinas: [S. n.], 1994.

FERREIRA, M. C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 83-99, 2008.

FIORIN, C. M. *A ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70*. 2002. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FLEURY, M. T. L. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: J. E. Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARIGLIO, J. Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 100-112, 2017.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC, 2009.

GILL, S. P. The tacit dimension of dialogue for knowledge transfer. *In: CONFERENCE ON KNOWLEDGE AND EDUCATION*, 2000, Helsinki. *Proceedings* [...]. Helsinki: Helsinki School of Economics and Business Administration, 2000.

GINÁSIO DE GUANAMBI. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <http://blogdolatinha.blogspot.com/2015/01/45-anos-de-historia-do-colegio-estadual.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GINÁSIO SÃO LUCAS. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <http://blogdolatinha.blogspot.com/2015/01/45-anos-de-historia-do-colegio-estadual.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GONÇALVES, E. C. D. F. Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física nos cinco primeiros anos de atuação profissional. *O mundo da Saúde*, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 494-499, out./dez. 2007.

GOELLNER, S. V. *O método francês e a Educação Física brasileira: da caserna à escola*. 1992. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROPP, B. M. C; TAVARES, M. G. P. Dimensões intangíveis: a relevância do conhecimento tácito em processos de inovação e sustentabilidade. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE INOVAÇÃO E GESTÃO*, 6., 2009, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: PUC, 2009.

GUANAMBI. *Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo*. Guanambi: Codesp, 2016.

GUÉRIN, F. *et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARVEY, D. *Rebel cities*. Londres: Verso, 2012.

HOBBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRIPPENDORFF, K. *Metodologia de análise de conteúdo: teoria e prática*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. (org.). Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

LARA, C. R. D. de. *A atual gestão do conhecimento: a importância de avaliar e identificar o capital intelectual nas organizações*. São Paulo: Nobel, 2004.

LAVEGA, P. Jogos esportivos tradicionais e saúde social. *Kinesis*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 34-44, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8240>. Acesso em: 26 maio 2020.

LESSA, S.; TONET, I. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARGLIN, S. Origens e funções do parcelamento das tarefas. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 07-23, dez. 1978. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901978000400001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901978000400001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 jun. 2020.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.

\_\_\_\_\_. Para a crítica da economia política. In: GIANNOTTI, J. A. (org.). Tradução: José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p.101-132.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985a. v. I. t. I. (Coleção Os Economistas).

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. v. I. t. II. (Coleção Os Economistas).

\_\_\_\_\_. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse/Borrador)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 1. t. 1.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

\_\_\_\_\_. (org.). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA NETO, V. *A Cultura do Professorado de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. Revista Perfil*, Porto Alegre, v. IV, n. 7, p. 34-42, 1997.

MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. *O trabalho docente dos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, 2005.

MONFREDINI, I., MAXIMIANO, G. F., LOFTI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NAN, N. A principal-agent model for incentive design in knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, Bingley, v.12, n. 3, p. 101-113, 2008.

NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: Edita, 1994.

\_\_\_\_\_. Concepção o jogo em Vygotski: uma perspectiva psicopedagógica. *Rev. Movimento*, n. 02, ano 02, 1995.

NEVES, L. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. *In: LOMBARDI, J.; SANFELICE, J. (org.). Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 205-224.

NONAKA, I. Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, Catonsville, v. 5, n. 1, p. 14-37, fev. 1994.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

NOURODDINE, A. Risco e atividade humana: acerca da possível positividade aí presente. *In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (org.). Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 37-62.

NÓVOA, Antônio. *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

NOZAKI, H. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física. *Pensar a Prática*, Samambaia, v. 14, p. 1-10, 2011.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZÚA, M. A. *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLSSSEN, Mark. In defense of the welfare state and of publicly provided education. *In: APPLE, Michael W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo*. Tradução: Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores e Associados: Histedbr, 2007. p. 163-183.

PAES, V. R.; SOUZA JUNIOR, O. M. Relações pedagógicas entre educação física escolar e jogos olímpicos. *Pensar a Prática*, Samambaia, v. 17, p. 443-455, 2014.

PARLEBÁS, P. *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PEREIRA, J. A. G.; ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a subjetividade do professor de Educação Física Escolar. *Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 3, p. 204-210, set./dez. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. Das G. C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINA, L. D. Mediações que integram a educação física ao projeto pedagógico dominante. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, v. 9, p. 1-22, 2008.

PIRES, R. G. *História da Educação Física na Bahia: o percurso da formação profissional*. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11879/1/Tese\\_%20Roberto%20Pires.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11879/1/Tese_%20Roberto%20Pires.pdf) . Acesso em: 24 ago. 2020.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

PROSCH, H. *Michael Polanyi: a critical exposition*. New York: State University of New York Press, 1986.

RIBEIRO, Gerusa; PIRES, Denise Elvira Pires de; SCHERER, Magda Duarte dos Anjos. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ERGOLOGIA PARA A PESQUISA SOBRE O TRABALHO DA ENFERMAGEM. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 28, e20170163, 2019 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-7072019000100611&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-7072019000100611&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 May 2021. Epub Dec 09, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2017-0163>.

RUMMERT, S. M. *Educação e identidade dos trabalhadores. As concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SABINO, Mariana Correia Silva. Fundamentos ontológicos do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato. *Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior*, Covilhã, n. 3, p. 135-147, maio 2014. Disponível em: [http://www.ubimuseum.ubi.pt/n03/\\_edit/ubimuseum03-print-folder/ubimuseum.03.sabino-mariana.pdf](http://www.ubimuseum.ubi.pt/n03/_edit/ubimuseum03-print-folder/ubimuseum.03.sabino-mariana.pdf). Acesso em: 29 jun. 2019.

SAIANI, C. A epistemologia de Michael Polanyi. In: MACHADO, N. J.; CUNHA, M. O. da (org.). *Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática*. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 91-107.

SALLES FILHO, N. A. Esporte nas aulas de Educação Física: produção cultural ou reprodução da sociedade capitalista. In: COLETÂNEA do II Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Ponta Grossa: [S. n.], 1994.

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

\_\_\_\_\_. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, p. 447-458, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 14 jul. 2020.

SANTOS, E. H. A produção do Saber e sua Legitimação Política. *Outras Falas: Revista de Formação Escola Sindical*, Belo Horizonte, n. 3, p. 64-69, ago. 2000a.

\_\_\_\_\_. Ciência e cultura ou uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 7, p. 119-130, 2000b.

\_\_\_\_\_. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 14-27, jan./jun.1997.

SCHERER, A.; MOLINA NETO, V. O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no Rio Grande do Sul: uma etnografia em Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, p. 71-80, 2000.

SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In: \_\_\_\_\_. *Travail et philosophie: convocations mutuelles*. Toulouse: Octares, 1992.

\_\_\_\_\_. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-139, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. A comunidade ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, F. (coord.). *A Ergonomia em busca dos seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001. p. 141-180.

\_\_\_\_\_. *O trabalho numa perspectiva filosófica*. Cuiabá: [S. n.], 2003a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, 2003b.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, set. 2006.

\_\_\_\_\_. Produzir saberes entre aderência e desaderência. *Revista de Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 3, set./dez. 2009

\_\_\_\_\_. A dimensão coletiva do trabalho e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP). In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010a. p. 147-164.

\_\_\_\_\_. Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.), *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010b. p. 205-221.

\_\_\_\_\_. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462011000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Concepções da formação profissional e dupla antecipação, *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 17-33, 2013.

\_\_\_\_\_. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 131-148.

SILVA, C. J. R. *Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho*. 2016. 221 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, C. L. *et al. Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez 1992.

\_\_\_\_\_. *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA JUNIOR, M. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? ... isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



TEIXEIRA, F. A.; SILVEIRA, B. S. Dificuldades da prática pedagógica em Educação Física. *EF Deportes*, Buenos Aires, año 16, n. 164, enero 2012. Disponível: <http://www.efdeportes.com/efd164/dificuldades-da-pratica-pedagogica-emeducacao-fisica.htm>. Acesso em: 12/06/2020.

TRINQUET, P. Trabalho e Educação: o método ergológico. *HISTEDBR*, Campinas, v. 10, n. especial, p. 93-113, ago. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Da rua para a escola: a escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana de Belo Horizonte (1897/1930). In: COLETÂNEA do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte: [S. l.], 1996.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, L. H. F. *Adesão e/ou recusa à transformação da organização do trabalho docente*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a. v. 1.

\_\_\_\_\_. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b. v. 2.

WISNER, A. *A inteligência do trabalho: textos selecionados de ergonomia*. São Paulo: Fundacentro, 1994.

WRIGHT, H. Tacit knowledge and pedagogy at UK universities; challenges for effective management. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, Kidmore End, v. 6, n. 1, p. 49-62, 2008.

ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C.; ATHAYDE, M. A contribuição da abordagem clínica de Louis Le Guillant para o desenvolvimento da Psicologia do Trabalho. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 6-19, 2006.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR (A))

**UFMG/FAE**  
**A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO TÁCITO NO TRABALHO**  
**DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**Pesquisador: Me. Jorge Adilson Gondim Pereira**  
**Orientadora: Dra. Antônia Vitória Soares Aranha**

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA-PROFESSOR

1- Informações pessoais e profissionais:

Nome completo:

Formação:

Tempo de docência na escola A:

Tempo de docência na escola B:

Carga horária na escola A:

Carga horária na escola B:

2- Você pode contar um pouco da sua trajetória com a Educação Física seja no campo acadêmico como em outras experiências com as práticas corporais?

3- Para começar a nossa entrevista, gostaria que me falasse como deve ser desenvolvida a Educação Física na Escola?

4- Como a sua formação acadêmica contribui para o desenvolvimento do seu trabalho docente? Justifique.

5- Você acha que as experiências que teve com as práticas corporais ao longo da sua vida e no seu trabalho contribuem para um melhor desenvolvimento da sua prática? Justifique como.

6- Como você age em seu trabalho docente tendo em vista as normas escolares e o planejamento anteriormente previstos? Exemplifique.

7- O fato da Educação Física não possuir livro didático interfere de qual modo em seu trabalho docente?

8- Qual o nível de importância das questões atinentes às diferenças (gênero, deficiências, raça) e como você trata isso em seu trabalho docente?

9- O que muda em seu trabalho quando leciona na escola do campo e na cidade?

10- Como a estrutura das escolas e a cultura dos alunos interferem em seu trabalho docente?

11- Como é a relação da Educação Física com as outras disciplinas da escola e qual a sua postura em relação a isso?

12- Qual a importância da teoria e da prática na Educação Física e como organiza essas dimensões em seu trabalho docente?

13- Do ponto de vista da sua saúde, como você avalia as condições de trabalho em Educação Física? Quais aspectos impactam mais a sua saúde?

14- Muitas pesquisas demonstram que o tempo de serviço, as condições precárias de trabalho, as pressões pelo resultado, entre outros aspectos, causam esgotamento e desestímulo ao professor. Como isso repercute em seu trabalho docente?

15- Que outras funções ou projetos desempenha na escola?

16- Nós estamos chegando ao final dessa entrevista. Existe alguma coisa que eu não te perguntei e que você considera relevante acrescentar sobre o que estamos conversando?

Obs.: Verificar como posso obter dados históricos das escolas ou falar, se souber, um pouco da constituição da escola que trabalha.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTAGIÁRIO**

**UFMG/FAE**

### **A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO TÁCITO NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Pesquisador: Me. Jorge Adilson Gondim Pereira**

**Orientadora: Dra. Antônia Vitória Soares Aranha**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA-ESTAGIÁRIO**

- 1- Informações pessoais e profissionais
- 2- Para começar a nossa entrevista, gostaria que me falasse como deve ser desenvolvida a Educação Física na Escola?
- 3- Você pode contar um pouco das coisas que você vivenciou em relação à Educação Física/práticas corporais antes de ingressar na universidade.
- 4- Como a sua formação acadêmica contribui para o desenvolvimento do seu trabalho docente no estágio? Justifique.
- 4- Você acha que as experiências e o conhecimento que adquiriu antes de cursar a faculdade de Educação Física e outros cursos e também as experiências vividas no trabalho docente junto à residência pedagógica ajudam no seu desempenho docente? Justifique como.
- 5- Como você age em seu trabalho docente tendo em vista as normas escolares e o planejamento anteriormente previstos? Exemplifique.
- 6- Qual o nível de importância das questões atinentes às diferenças (gênero, deficiências, etnia) e como você trata isso em seu trabalho docente?
- 7- Como a estrutura das escolas e a cultura dos alunos interferem em seu trabalho docente?
- 8- Qual a importância da teoria e da prática e como organizam essas dimensões em seu trabalho docente?
- 9- Como é a relação da Educação Física com as outras disciplinas da escola?
- 10- De que forma a convivência no ambiente escolar interfere no seu trabalho docente?
- 11- Nós estamos chegando ao final dessa entrevista. Existe alguma coisa que eu não te perguntei e que você considera relevante acrescentar sobre o que estamos conversando?







**ANEXOS: Termos de Autorização e Consentimento****ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DO CETEP****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**  
(Instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, **Maria Simara de Aguiar**, responsável pelo **Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo** estou ciente e autorizo o pesquisador **Jorge Adilson Gondim Pereira** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **A importância do conhecimento tácito no trabalho docente da Educação Física Escolar**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a resolução CNS Nº 466/12 e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso com a segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Caetité, 18 de março de 2019

*Maria Simara de Aguiar*

Assinatura e carimbo do responsável instituição

Maria Simara de Aguiar  
Diretora do CETEP  
Sertão Produtivo  
Autorização nº 13.046/2017



**ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DO COLÉGIO  
ESTADUAL GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE  
( Instituição vinculada sediadora ou pesquisada)**

Eu, **Anete Maria Soares Luz Azevedo**, responsável pelo **Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho** estou ciente e autorizo o pesquisador **Jorge Adilson Gondim Pereira** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **A importância do conhecimento tácito no trabalho docente da Educação Física Escolar**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Guanambi, 06 de junho de 2018



.....  
Assinatura e carimbo do  
responsável institucional

*Anete Maria Soares Luz Azevedo*  
DIRETORA DE-N2  
PORT. N.º 2630/2016

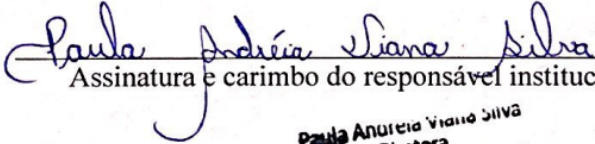
Colégio Estadual Gov. Luiz Viana Filho  
CNPJ: 02.084.417/0001-05  
GUANAMBI - BAHIA  
Parecer CEE 065/79 Resol. CEE 581/79  
Diário Oficial 26/07/79

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DO COLÉGIO  
MUNICIPAL DE 1º GRAU ZELINDA CARVALHO TEIXEIRA**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE  
(Instituição vinculada sediadora ou pesquisada)**

Eu, **Paula Andréia Viana Silva**, responsável pelo **Colégio Municipal de 1º grau Zelinda Carvalho Teixeira** estou ciente e autorizo o pesquisador **Jorge Adilson Gondim Pereira** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **A importância do conhecimento tácito no trabalho docente da Educação Física Escolar**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a resolução CNS Nº 466/12 e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso com a segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Caetitê, 18 de março de 2019

  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Paula Andréia Viana Silva  
Diretora  
Portaria nº 137 de 22/02/2017  
Escola Zelinda de Carvalho Teixeira

**ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA ESCOLA  
MUNICIPAL DR. JOSÉ BASTOS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE  
( Instituição vinculada sediadora ou pesquisada)**

Eu, **Maria Geralda Pereira Magalhães Pimentel**, responsável pela **Escola Municipal Dr. José Bastos** estou ciente e autorizo o pesquisador **Jorge Adilson Gondim Pereira** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **A importância do conhecimento tácito na Educação Física**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Guanambi, 06 de junho de 2018

*Maria Geralda P. M. Pimentel*

Assinatura e carimbo de  
responsável instituidora

Maria Geralda P. M. Pimentel  
Vice - Diretora  
Decreto Nº 1028 de 27/12/2016