

**O ‘AMÁLGAMA’ DE SABERES DOCENTES: ARTICULAÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**THE TEACHING KNOWLEDGES ‘AMALGAM’: EPISTEMOLOGICAL
ARTICULATIONS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

**EL ‘AMALGAMA’ DE LOS SABERES DOCENTES: ARTICULACIONES
EPISTEMOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

Luís Felipe Nogueira Silva - Universidade Estadual de Campinas -
<https://orcid.org/0000-0003-0583-4445>

Alcides Scaglia - Faculdade de Ciências Aplicadas/Universidade Estadual de Campinas
- <https://orcid.org/0000-0003-1462-178>

Resumo: A epistemologia é a ciência que explica a origem do conhecimento pela identificação reflexiva de conceitos teóricos, atentando-se ao modo como o docente lida, incorpora, aplica, produz e transforma saberes profissionais. Assim, o estudo primou por evocar o caráter plural e heterogêneo das epistemologias da prática docente, oriundas das três grandes teorias do conhecimento: a inatista e empirista, de cunho racionalista, e a interacionista, motriz do paradigma emergente, a partir da aplicação de um questionário diagnóstico, entrevistas semiestruturadas e observações de 18 aulas, registradas em um diário de campo, de dois professores de educação física escolar. À luz das três teorias epistemológicas e suas abordagens pedagógicas derivadas, o estudo identificou certas disjunções entre discursos e prática, justificadas pela diversidade e ambiguidade dos saberes profissionais, o processo de constituição das identidades docentes, bem como a necessidade em atingir demandas imediatas no contexto educacional. É plausível, assim, admitir que o ensino é uma prática social complexa, havendo necessidade de constante problematização das ações docentes e relações estabelecidas entre as intencionalidades pedagógicas no campo da Educação Física e as epistemologias que sustentam as práticas e saberes profissionais.

Palavras-chave: Formação Docente. Epistemologia da Prática. Pedagogia. Ciências do Esporte.

Abstract: Epistemology is the science that explains the origin of knowledge through the reflexive identification of theoretical concepts, paying attention to the way the teacher deals, incorporates, applies, produces and transforms professional knowledge. Thus, the study excelled at verifying the epistemology of teaching practice by characterizing the pedagogical approaches, derived from the three great theories of knowledge: the innate, the empiricist and the interactionist, and reverberated in the discourse and, after, in the teaching action. Therefore, each participant granted an interview and authorized the observation of 18 classes, recorded in a Diary. In the light of the three epistemological theories and their derived pedagogical approaches, the study identified contradictions on

the part of Physical Education teachers between discourse and practice, given the diversity and ambiguity of professional teaching knowledge and the need to meet immediate demands in the educational context. It is plausible to admit that teaching is a complex social practice, with the need to constantly problematize teaching actions, to check logic between the pedagogical intentionalities in the field of Physical Education and the epistemologies that support the practices and knowledge.

Keywords: Teaching Development. Practice Epistemology. Pedagogy. Sports Science.

Resumen: La epistemología es la ciencia que explica el origen del conocimiento a través de la identificación reflexiva de conceptos teóricos, prestando atención a la forma en que el maestro trata, incorpora, aplica, produce y transforma el conocimiento profesional. Así, el estudio sobresalió en la verificación de la epistemología de la práctica docente al caracterizar los enfoques pedagógicos, derivados de las tres grandes teorías del conocimiento: lo innato, lo empírico y lo interaccionista, y reverberó en el discurso y, a posteriori, en la acción docente. Por lo tanto, cada participante concedió una entrevista y autorizó la observación de 18 clases, registradas en un diario de campo. A la luz de las tres teorías epistemológicas y sus enfoques pedagógicos derivados, el estudio identificó contradicciones por parte de los maestros de Educación Física entre el discurso y la práctica, dada la diversidad y la ambigüedad del conocimiento de la enseñanza profesional y la necesidad de satisfacer las demandas inmediatas en el contexto educativo. Es plausible admitir que la enseñanza es una práctica social compleja, con la necesidad de problematizar constantemente las acciones de enseñanza, para verificar la lógica entre las intencionalidades pedagógicas en el campo de la Educación Física y las epistemologías que apoyan las prácticas y el conocimiento.

Palabras clave: Formación Docente. Epistemología De La Práctica. Pedagogía. Ciencias Del Deporte.

INTRODUÇÃO

À ciência que trata, de maneira crítica e reflexiva a origem do conhecimento, deu-se o nome de epistemologia, que, voltada ao contexto docente, contempla o estudo do conjunto de saberes profissionais, configurados em uma espécie de amálgama de dimensões teórico-práticas (BECKER, 2003; TARDIF, 2014). Via de regra, investiga como docentes lidam, incorporam, produzem, utilizam conhecimentos e conferem a natureza de suas identidades pessoais, fundamentadas por três teorias do conhecimento: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. (TARDIF, 2014; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

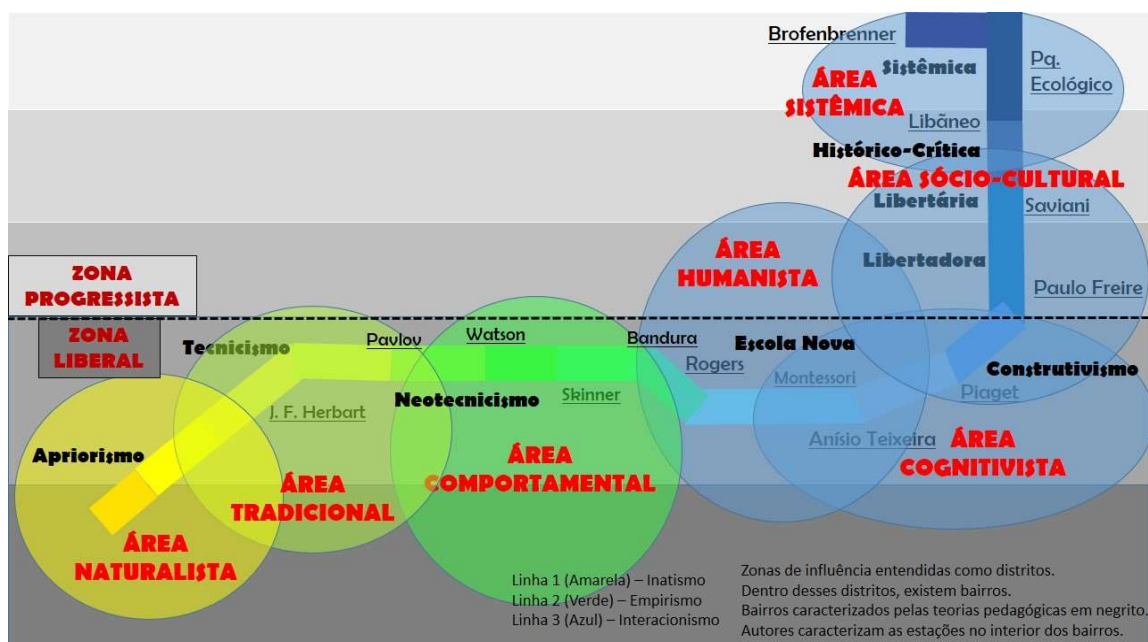
Inatismo e o empirismo são correntes epistemológicas fundadas pelo Racionalismo filosófico moderno ao fim do Século XVIII. Carregam, cada uma ao seu modo, premissas do paradigma newton-cartesiano: objetividade, casualidade, previsibilidade e linearidade na interpretação de fenômenos, regrados pelo universalismo

e normatizado por valores de uma elite social e geopolítica (BECKER, 2003; SOUSA SANTOS, 2010; CAPRA, 2012).

O interacionismo rompe com o racionalismo epistemológico em favor de um novo pensamento paradigmático (BECKER, 2003; CAPRA, 2012). Ao considerar a apreensão do conhecimento algo pessoal, não-linear, holístico e inconstante, a teoria interacionista concebe dinamicidade e interdependência à relação do ser com o meio e ratifica as interações sociais e ecológicas como preponderantes à formulação dos saberes (MORIN, 2014).

Mizukami (1986) e Suhr (2011) correlacionam o supracitado trio de teorias epistemológicas com abordagens de ensino e teorias pedagógicas específicas. Silva; Leonardo; Scaglia (2021), conectam as raízes epistemológicas, permeadas pelas teorias inatistas, empiristas e interacionistas, às abordagens de ensino voltadas ao ensino de esportes e Educação Física (Figura 1). (BECKER, 2003; 2012).

Figura 1 - ‘Mapa’ epistemológico das abordagens pedagógicas.



Fonte: Silva; Leonardo; Scaglia (2021)

ABORDAGENS INATISTAS

Do inatismo emana a abordagem naturalista de ensino, sustentada, precipuamente, no determinismo. O indivíduo é dotado por características naturais, impulsionado pela

organização genética que impõe estruturas necessárias e irredutíveis para a compreensão do mundo, concebidos no nascimento (ARANHA, 1996).

Segundo a abordagem naturalista, o amadurecimento biológico e a bagagem hereditária, além da aplicação de estímulos corretos nos momentos oportunos valida a seleção natural que diferencia talentosos dos não talentosos. Ao(à) docente, entremado(a) no papel de dono(a) da razão, cabe o papel de descobridor(a) de talentos, diferenciados indivíduos talentosos dos não talentosos, promover insights e enfatizar cópias figurativas da realidade para o raciocínio dos alunos (FRANCO, 1997; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

ABORDAGENS EMPIRISTAS

A teoria do conhecimento empirista nega a herança genética como fator determinante para a aprendizagem. Essa teoria argumenta que a aquisição do conhecimento se dá pelas experiências sensoriais vividas e que deixam impressões gravadas na mente humana e é aludida, pedagogicamente, pelo tecnicismo e behaviorismo no ensino (SUHR, 2011; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

Pela abordagem pedagógica tecnicista, escola e docentes devem guiar a preparação intelectual, moral e física dos indivíduos para que assimilem conteúdos sem questionamentos e assumam papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais O ensino é resguardado pelo controle disciplinar e imperialismo professoral (MORGADO, 1995; SUHR, 2011; FREIRE, 2017).

Quanto à abordagem comportamentalista de ensino, há enorme influência da psicologia behaviorista (SKINNER, 1983). Seus princípios têm base na promoção de reforços positivos ou na inibição de comportamentos indesejáveis, manifestados em forma de recompensa ou punição. A aprendizagem é resultado da formação mecânica de associações simples em ideias complexas, a partir do condicionamento de hábitos, habilidades e modificações de desempenho (FRANCO, 1997; RIES, 2003; SUHR, 2011).

ABORDAGENS INTERACIONISTAS

Do interacionismo, emerge a abordagem humanista de ensino, que prioriza relações interpessoais ao enfatizar o indivíduo como protagonista na elaboração de seu próprio conhecimento. As individualidades biológicas e intelectuais são respeitadas,

contrapondo a universalização presente em abordagens ligadas ao inatismo e empirismo. O(a) docente é agente ativo na facilitação de condições que alcem educandos ao centro do processo da aprendizagem. O conteúdo é meio – e não fim – com vistas ao desenvolvimento integral e autodescoberta. (OLIVEIRA, 1985; MIZUKAMI, 1986; ARANHA, 1996; ROGERS, 2009; DEWEY, 2011; SUHR, 2011).

Outra abordagem pedagógica interacionista é a construtivista, que prioriza os processos cognitivos – memória, percepção e intuição – e sua relação com o meio. A apreensão do conhecimento é resultante da interação entre experiência sensorial e razão, indissociáveis, entremeada pelas etapas cognitivas do indivíduo e sua capacidade de descoberta. Sua aquisição, assim, procede tanto processos mentais superiores quanto a capacidade do indivíduo em integrar, processar e interpretar informações. (ARANHA, 1996; FRANCO, 1997).

A abordagem pedagógica sócio-cultural, mais uma de natureza interacionista, apoia-se nos preceitos de Freire (2017; 2018), ao incutir um viés crítico à ontologia do ser para compreender o contexto histórico e social a que está inserido. Educandos são alçados à condição de sujeitos pensantes ao se relacionarem criticamente com a realidade objetiva. A elaboração do conhecimento está atrelada à conscientização sobre o papel a ser ocupado na sociedade, a partir de reflexões que desvelem as relações sociais entre opressores e oprimidos (MIZUKAMI, 1986; FREIRE, 1979; 2017; 2018).

Outras abordagens de cunho interacionista detêm notoriedade nas discussões pedagógicas como a histórico-crítica, de veia marxista, evocada por Saviani (2008) e Libâneo (2009), e a ecológica, que, evoca a relação de trocas entre indivíduo e o ambiente considerando todos os aspectos biológicos, sociais, culturais e hereditários e prega a interação mútua entre organismo vivo e conhecimento (MORIN, 2018).

Nos contextos de formação profissional, a epistemologia da prática deve viabilizar a apreciação crítica das práticas pedagógicas – no caso deste estudo, voltada à Educação Física – e sua articulação dialógica com teorias e nuances contextuais que as rodeiam. Ademais, invocam reflexões, dotadas de intencionalidades, que fomentam problematizações aos processos de constituição e aplicação dos saberes (mutáveis) profissionais (inacabados), sob a dimensão da práxis, desconstruindo a noção pragmática e técnico-instrumental ao fazer docente (NÓVOA, 1992; FRANCO, 2008; FRANCO; LIBÃNEO; PIMENTA, 2011; TARDIF, 2014; SCHÖN, 2018).

Assim, o estudo teve como objetivo aferir as condutas didático-metodológicas e as teorias do conhecimento que, por meio de abordagens pedagógicas específicas elucubram as epistemologias da prática de professores de Educação Física. A hipótese da investigação, mediante às possibilidades e particularidades que guiam as ações docentes no contexto escolar, é de que cada uma delas (inatismo, empirismo e interacionismo) exerce influência sobre o fazer docente dos sujeitos investigados – que, ainda assim, tentariam minimizar as contradições práticas existentes, por meio de um discurso alinhado com uma teoria específica.

METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo teve amostra não probabilística e intencional e contou com a participação de dois professores de Educação Física escolar (a quem daremos os nomes fictícios de Maria e José), incluindo duas escolas - uma da rede pública e outra da rede privada de ensino – ambas do estado de São Paulo.

PARTICIPANTES

O critério para a escolha dos participantes, além do aceite em compor as fases de campo da pesquisa e da formação superior completa em Educação Física, pressupôs, no mínimo, uma década completa de atuação profissional na área, baseado no conceito de taxonomia da carreira docente de Hüberman (1995).

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Nome	Gênero	Idade	Tempo de atuação docente (anos)	Caráter da instituição empregatícia
Maria	Feminino	39	13	Pública
José	Masculino	35	11	Privada

Fonte: os autores

COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu em quatro frentes: na primeira, os participantes foram submetidos à uma entrevista semiestruturada, cujas perguntas remeteram às histórias de vida, concepções particulares sobre o papel educativo da Educação Física e relações com o ambiente esportivo. Em seguida, os docentes responderam ao questionário proposto por Silva; Leonardo; Scaglia (2021) como instrumento metodológico para que fossem

diagnosticadas as epistemologias da prática docente predominantes. Todas as etapas ocorreram entre os meses de janeiro e setembro de 2019.

Na sequência, foi realizada uma pesquisa de campo. Cada docente permitiu que, durante um trimestre, 18 aulas de turmas do 1º ano do Ensino Médio fossem observadas, registradas e analisadas pedagogicamente em um Diário de Campo, relato escrito do que os sentidos do investigador denotam, passíveis de reflexão *a posteriori* (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por fim, os participantes receberam uma espécie de ‘devolutiva’: foi entregue um documento contendo os registros do Diário de Campo e os resultados do questionário aplicado para que, uma semana depois, fossem submetidos à uma nova entrevista semiestruturada, metodologicamente configurada como entrevista recorrente. Nesta entrevista, foram realizadas perguntas voltadas às falas em destaque na entrevista anterior e, também, ao *modus operandi* da prática pedagógica registrada no Diário de Campo, de modo que as afirmações e registros pudessem ser validados (LEITE; COLOMBO, 2006).

As entrevistas ocorreram em data, local e horário previamente combinados, armazenadas por um gravador de voz e transcritas na sequência. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como suas respectivas escolas que, por meio de uma carta de apresentação protocolada, autorizaram a investigação científica, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (CAAE: 00827818.9.0000.5404).

TRATAMENTO DOS DADOS

O questionário aplicado possuía 30 enunciados - 10 questões com palavras-chave ligadas à teoria do conhecimento inatista, outras 10 relacionadas à teoria do conhecimento empirista e mais 10 que remetiam à teoria do conhecimento interacionista. Cada questão teve *score* entre 0 e 4, de acordo com as respostas dos participantes, baseada na Escala Likert: 0 para ‘discordo totalmente’; 1 para ‘discordo parcialmente’; 2 para ‘nem concordo, nem discordo’; 3 para ‘concordo parcialmente’; 4 para ‘concordo totalmente’.

Nas entrevistas e pesquisa de campo foram utilizadas a Análise de Conteúdo com categorização indutiva, definida por Bardin (2011) como conjunto de técnica de análise de dados passível de inferência de conhecimentos relacionados à temática em questão. A operacionalização da análise dos dados teve como premissa a análise categorial

(QUEIRÓS; GRAÇA, 2013), desmembrando primeiramente as respostas dos professores e enquadrando-as em categorias, denotadas pelas abordagens pedagógicas e teorias do conhecimento. Como pano de fundo, o conceito de Análise das Práticas também foi utilizado como ferramenta metodológica, dada as possibilidades de reflexões sobre a mobilização de saberes à ação docente, a partir do apontamento de episódios reais e espontâneos (ALTET, 2000).

RESULTADOS

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DE MARIA

Maria, 39 anos, atua na rede pública de ensino do estado de São Paulo, ministrando aulas exclusivamente para uma escola de período integral, voltada ao Ensino Médio. Relatou ter cursos de pós-graduação relacionados à psicopedagogia e o anseio em conciliar suas atribuições profissionais como professora com a função de hipnoterapeuta, estando, no período do estudo, imersa em cursos de formação da área.

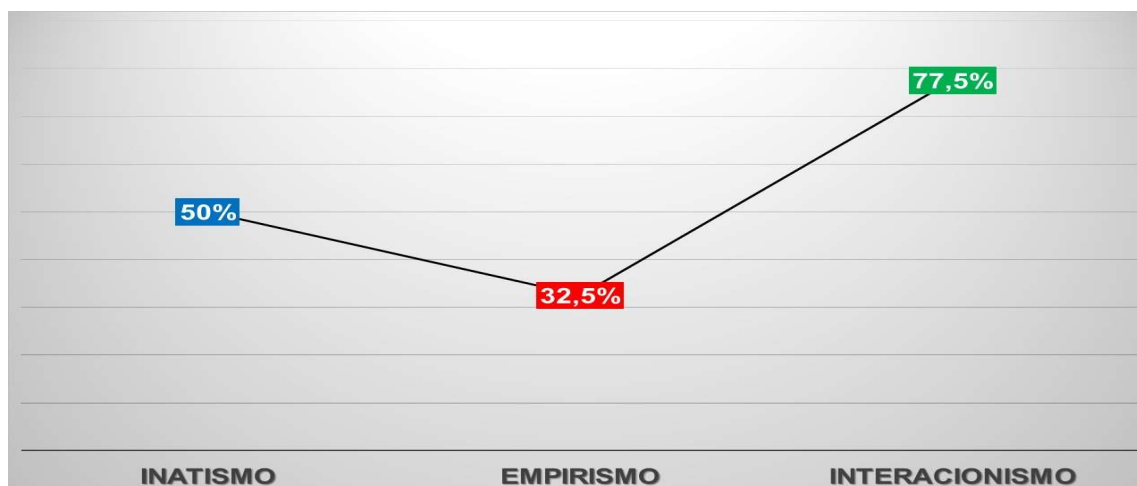
A escolha da profissão de educadora física se deu, nas palavras de Maria, por ‘traumas’ em relação ao período em que foi aluna na educação básica. Relatou que sua formação estudantil foi permeada pela rigidez e conservadorismo pedagógico: “Trago [...] essa vontade de fazer tudo ao contrário, de ser diferente, de não fazer nada igual. Era uma formação extremamente tradicional, o professor falava e a gente tinha de obedecer, era um caráter meio militar, detestava”.

Maria contou que seu contato com o ambiente esportivo se restringiu ao contexto de participação no voleibol, porque outras modalidades, como o futebol, eram oferecidas apenas aos homens, tanto na educação física escolar quanto na graduação. Enxergava as aulas como preponderantes ao estímulo de práticas corporais, colocando em segundo plano o ensino de esportes, associado, por ela, ao alto rendimento:

Procuo fazer os alunos se entenderem como corpo, como movimento, [...] sentir o corpo, do que eu sou capaz, [...] entender o que é o limite dele e aquilo não é. Eu não coloco educação física escolar como competição, mas sim como cooperação, não é? Acho que a gente não tá aqui para formar ninguém dentro do tecnicismo. Se o aluno quiser isso, ele que procure uma escolinha especializada, para aprender o esporte, jogar, competir.

Ao responder o questionário diagnóstico, Maria teve maior concordância com questões relacionadas à teoria do conhecimento interacionista. Ainda assim, seu *score* no conjunto de questões referentes às teorias inatista e empirista não foi desprezível:

Figura 2 - diagnóstico epistemológico de Maria a partir do questionário de Silva; Leonardo; Scaglia (2021)



Fonte: os autores.

As duas aulas semanais dadas por Maria à turma observada, que possuía cerca de 30 estudantes, tinham duração de 50 minutos e ocorriam sob a seguinte dinâmica: a primeira delas, dentro da sala de aula, expositiva, abordava teorias e informações relacionadas aos temas sugeridos e delineados pela matriz curricular da rede estadual de ensino. Na segunda, tinha-se a aula prática, com o desenvolvimento das atividades inferidas no momento anterior na quadra ou no pátio da escola: "Não sou uma professora que usa lousa. Então, nas aulas teóricas, preparo um *Powerpoint*, sempre que possível com algum vídeo de demonstração do conteúdo que vou trabalhar."

Em todas as aulas observadas, Maria demonstrou preocupação com questões disciplinares: estudantes que adentrassem à sala de aula depois de sua entrada, tinham de correr cinco voltas ao redor da quadra: "Nunca vejo como ruim, mas é visto como castigo, não é? Na verdade, é uma forma de fazer com que criem uma certa responsabilidade. Tem professor que tira uma porcentagem da nota como punição. Eu uso a corrida, porque é educação física".

Durante as aulas teóricas, a exposição dos conteúdos primava pela exploração e ativação da memória dos estudantes, cujas breves interações partiam de perguntas que saberiam responder facilmente ou precisassem apenas concluir um raciocínio ou uma frase iniciada por Maria, que não permite a fala aos estudantes a todo momento, pois,

segundo ela, “vira bagunça”.

Dada rigidez, contudo, não era questionada pelos/as estudantes, que enxergavam nela um contraponto ao autoritarismo professoral vigente nas demais disciplinas. Não raramente, Maria era procurada por alguns deles, cientes de sua afinidade com a psicologia, para conversas particulares sobre assuntos relacionados à sexualidade e relacionamentos afetivos: ‘Nesse modelo de escola, a gente convive nove horas, então precisa desse cuidado especial’.

Todas as aulas práticas iniciavam com o ritual do alongamento que, mais do que propiciar o estiramento das fibras musculares dos estudantes para potencializar sua flexibilidade corporal, segundo Maria, tinha o intuito de reter o foco dos estudantes aos seus gestos e falas. Por isso, alunos e alunas se posicionavam frontalmente à Maria e alinhados em um dos limites laterais da quadra.

Os processos avaliativos consistiram em seminários teórico-práticos e dinâmicas teatrais que enfatizavam temáticas abordadas durante o bimestre: “Não me importa só o conteúdo, porque eu sei que todo mundo sabe. [...] Costumo fazer a avaliação de uma forma diferente para estimular protagonismo e trabalhar atitudes, autonomia e valores que eles vão precisar lá fora, no mercado de trabalho”.

Findados os conteúdos e avaliações bimestrais, Maria ‘presenteava’ os estudantes com uma aula ‘livre’: alunos e alunas sugeriam temas ou modalidades, que eram escolhidos por meio de votação aberta. Nesta aula, apresentava também o plano de ensino com conteúdos e programação do bimestre subsequente. Ao receber o documento em que constavam os resultados do questionário aplicado e o Diário de Campo, Maria assentiu com grande parte das informações listadas: “Na verdade, sei quem eu sou, como ajo. Na hora que você lê, você só confirma isso porque é interessante você ser analisado e observado do lado de fora”.

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DE JOSÉ

José, 35 anos, atua desde 2008 na rede privada de ensino no estado de São Paulo. Antes de iniciar a docência, foi atleta profissional de futebol. Além de ministrar aulas ao Ensino Médio, José também exerce função docente para turmas do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano).

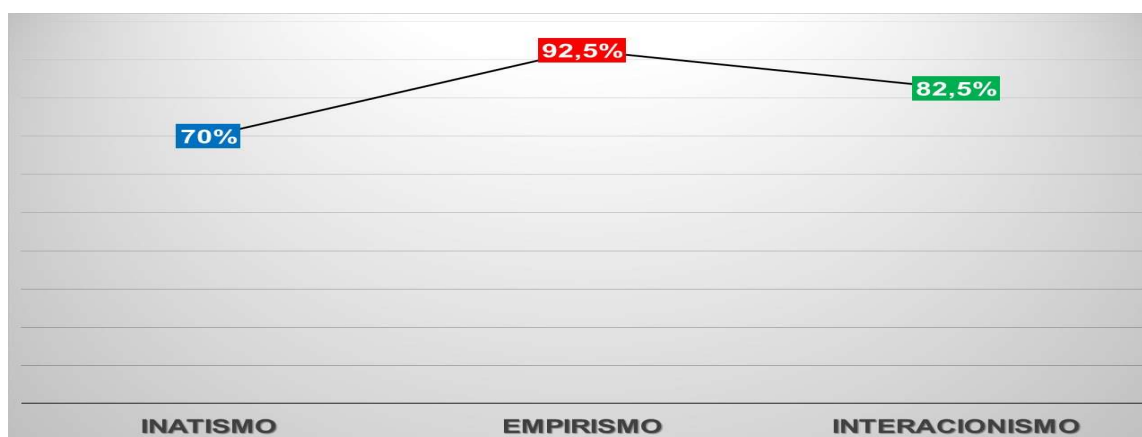
A escolha pela profissão, de acordo com José, se deu ‘naturalmente’. Sua mãe,

que exercera o cargo de professora no ensino básico, e um treinador de futebol, com quem teve contato no início de seu processo de especialização esportiva, foram inspirações profissionais para seguir à docência.

José se profissionalizou como jogador de futebol e disputou competições organizadas pela Federação Paulista de Futebol (FPF). Segundo ele, o receio de uma trajetória tomada por baixa estabilidade profissional e financeira pesaram para que, gradativamente, conciliasse a carreira esportiva no alto rendimento com a graduação em educação física, viabilizada por uma bolsa de estudos oferecida por uma instituição universitária.

No questionário diagnóstico, José atesta alta proeminência com cada uma das teorias do conhecimento. A maior identificação, contudo, se deu com a teoria do conhecimento empirista.

Figura 3 - diagnóstico epistemológico de José, a partir do questionário de Silva; Leonardo; Scaglia (2021)



Fonte: os autores.

Por determinação da coordenação pedagógica do colégio, José dividia por gênero suas duas aulas semanais à turma observada, que tinham duração de 45 minutos e aconteciam no contraturno escolar. De modo geral, as mesmas atividades desenvolvidas com as meninas, eram realizadas com os meninos. Todas elas aconteciam em quadra, explorando o ‘quarteto fantástico’ de modalidades: em cada uma das quatro semanas que compõem o mês, eram trabalhados, respectivamente, futsal, basquetebol, voleibol e handebol.

A dinâmica das aulas tinha a seguinte ordem: conversa inicial e desenvolvimento de uma atividade introdutória, por vezes um jogo com características recreacionais, advindos da cultura lúdica tradicional (como variações do ‘pega-pega’ e o jogo de taco/bétis): “A gente procura [...] puxar mesmo o que elas viram na infância, [...], é lúdico, divertido, principalmente para quem não gosta tanto de esportes. Faço pega-pega queimada, queimada-russa, bandeirinha, elas adoram.”

Em outras ocasiões, José desenvolvia práticas analíticas, que previam a formação de filas indianas para trabalho de gestos fragmentados, estereotipados e fundamentos técnicos. Na segunda parte da aula, eram realizados os jogos formais de cada uma das modalidades trabalhadas: “A parte técnica tem que ser trabalhada gradativamente, [...] é fundamental [...] repetição e movimentação. Acho importante fragmentar, [...], porque essa é a base de tudo, a parte da reprodução. [...] Visualizando, já ajuda bastante”.

José tinha preocupação em criar um ambiente ‘agradável’ e estimular a participação coletiva, sobretudo na aula voltada às meninas. Uma delas, em determinada aula, chegou a questionar a importância da disciplina, porque seus conteúdos ‘não caem no vestibular’. Outras, a exemplo da maioria dos meninos, estavam imersas no contexto de especialização esportiva. A discrepância nos níveis de habilidade e competências técnico-táticas entre elas causava aflição em José:

Tenho menina aqui que já foi convocada para seleções brasileiras de base no handebol, joga muito, canhota. E canhota, você sabe, de cem, acha uma, [...] ainda mais no handebol. Tem outras que tem dificuldade até para se movimentar, erram perna de apoio para fazer o passe. E aí, ficam com medo de errar, de se sentirem humilhadas, de machucar o ego.

Para coibir a desmotivação, José costumava centralizar as atenções da aula e fazer uso constante do estímulo verbal durante as atividades. Nos jogos formais, tinha o costume de ‘narrar’ o confronto, salientando, a todo momento, o placar da partida e oferecendo instruções de ordem técnica e tática: “Se eu não falar, a aula desenrola em um ritmo bem mais lento [...] principalmente porque tem gente ali só por causa da presença. Se pudesse, entrava para jogar com eles sempre.”

A participação nas aulas e na competição interclasses, organizada por José, constituíam o processo avaliativo trimestral. Ele lamentou não ter oportunidades de inscrever suas turmas em competições interescolares, em função da restrição da carga horária às aulas de educação física:

Quando passo algo mais analítico, [...] uns fazem, a maioria fica de braços cruzados [...]. Mas eu considero super importante para a formação [...] porque é importante trabalhar fundamento, tanto a parte técnica, [...] para preparar para o jogo. O que desmotiva é não ter tanto torneio assim para disputar.

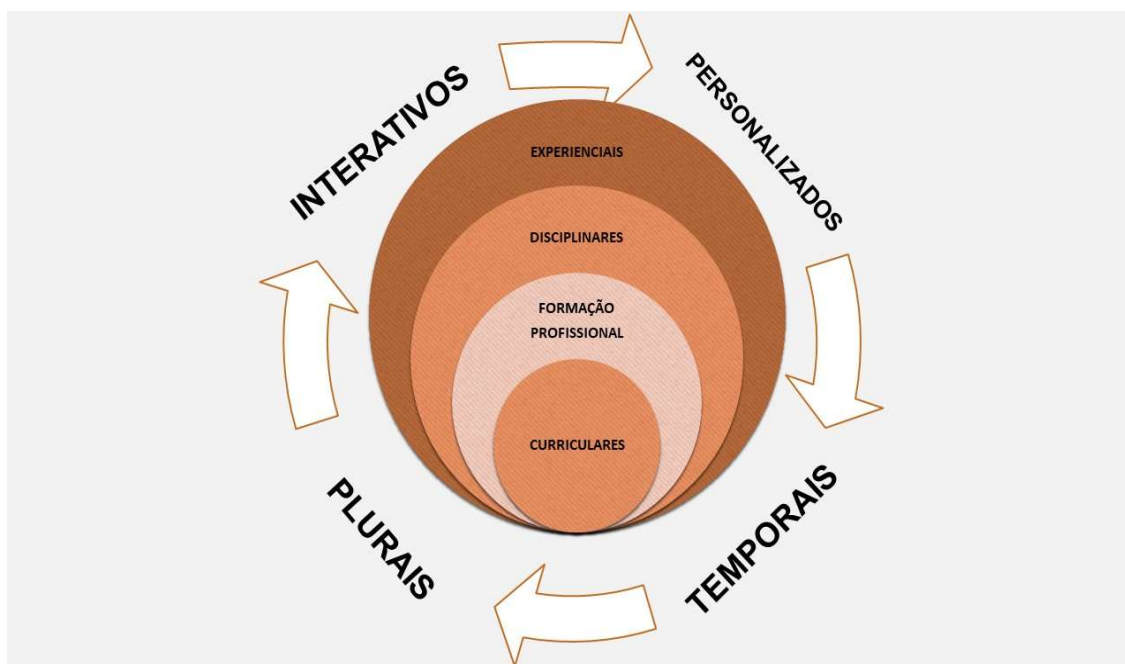
Quanto à devolutiva recebida, José disse ter se reconhecido a partir dos resultados do questionário e registros do Diário de Campo:

Tem que as vezes usar a lábia com a molecada para eles fazerem o que a gente planejou. A gente acaba ficando refém de uma situação de não poder incomodar o aluno. Mas é legal esse retorno para a gente poder expandir um pouco mais a mente, saber o que está sendo estudado e tentar desenvolver na prática.

DISCUSSÃO

A construção dos saberes profissionais docentes, anotados por Tardif (2014), sejam da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, estão rodeadas por distintas perspectivas de ensino - o que não significa que se limitem a elas, visto seu caráter plural, heterogêneo, temporal e personalizado. Trata-se, de conceber que a articulação prática do ‘amálgama’ de saberes (Figura 4), leva em conta diversas fontes de conhecimento que materializam a práxis, ao incutir intencionalidades, e possibilidades concretas de associação entre teorias, práticas, ações e reflexões (BORGES, 2004; FRANCO, 2008).

Figura 4 – amálgama de saberes docentes



Fonte: os autores, adaptado de Tardif (2014).

Nesse âmbito, a maior identificação de Maria com o interacionismo pareceu sustentada pela abordagem pedagógica humanista: acentuada por valores liberais, prima pelo desenvolvimento da motivação e capacidade de socialização, incutidos no processo formativo na primeira metade do Século XX, pelo movimento escolanovista (ARANHA, 1996; ROGERS, 2009; SILVA, 2017). A despeito do suposto rompimento paradigmático com práticas de ensino tradicionais, o humanismo pedagógico praticado por Maria não prevê confrontações quanto à ordem social vigente, como pressupõem, cada qual ao seu modo, propostas específicas da educação física como as críticas-superadoras e pós-modernas (BUNGESTAB, 2020). Estão, sim, próximas à abordagem da Saúde Renovada, tipificada por Darido (2003), que prevê articulações entre dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais voltadas às questões orgânicas para promoção da saúde e atividade física e influenciadas, sobremaneira, pelas diretrizes curriculares estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

Embora tenha relatado o desígnio de assumir condutas que se distanciassem do tradicionalismo pedagógico, Maria reeditou intervenções centralizadoras e impositivas que vão de encontro às perspectivas interacionistas de ensino. Nesse sentido, Charlot (2008) admite que as prerrogativas tradicionais de ensino são ainda predominantes entre os docentes brasileiros, que, para atenderem à uma injunção axiológica e fugirem das malfadas representações autoritárias que a acepção pedagógica tradicional carrega, não assumem a rotulação.

José, por sua vez, demonstrou significativo apreço tanto com o inatismo, quanto com o empirismo e o interacionismo ao responder o questionário. O predomínio de ações pedagógicas dotadas pela fragmentação de conteúdos e preocupação com o ensino de gestos técnicos durante as aulas, porém, tipificam o empirismo didático e metodológico como proeminente.

A conduta metodológica essencialmente tecnicista de José prefigura uma espécie de ‘herança pedagógica’, decorrente de sua carreira como atleta de alto rendimento em que atividades desta natureza prevaleciam – e que muito se aproximam da tendência esportivista que regeu, metodologicamente, a educação física brasileira durante grande parte do Século XX (DARIDO, 2003). Dali, insurge seu desconforto com a discrepância de níveis de habilidades esportivas dos estudantes, visto que as individualidades

biológicas e subjetivas dos sujeitos são colocadas em segundo plano nas relações de ensino.

A epistemologia da prática pedagógica de ambos está encadeada pela relação, tecida de forma complexa, entre ambições profissionais, trajetórias de vida, teorias e métodos de outras ciências, além da educação física, que ensejam suas identidades sociais e organizam os saberes docentes (TARDIF, 2014; SILVA, 2017). Ademais, a prática profissional docente sofre considerável influência do contexto escolar, dado que o próprio desenvolvimento destes profissionais é fomentado por ações concretas naquele ambiente (MARCELO, 2009). Maria tinha muitos colegas em seu colégio adeptos à concepção educacional bancária, permeada pelo autoritarismo pedagógico. José se sentia emperrado pelo projeto político-pedagógico do colégio, que pouco prestigiava as aulas de educação física.

Docentes nem sempre, como alerta Saviani (1981), colocam em prática os princípios epistemológicos que sustentam em discurso. Perrenoud (1997) destaca que, além da reprodução de comportamentos comuns de seus pares, os saberes da prática docente são permeáveis por improvisações para enfrentamento das problemáticas nos ambientes de ensino (BECKER, 2012). Ainda, os saberes disciplinares, ligados às especificidades da educação física são orientados, além das abordagens pedagógicas derivadas das teorias do conhecimento inatista, empirista e interacionista, por uma variedade de concepções mais ‘científicas’ e outras mais pedagógicas (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014; TARDIF, 2014).

Os saberes da experiência, por sua vez, não devem ser compreendidos pelo acúmulo de vivências (como trata o empirismo), mas interpretados pela ótica de Larrosa Bondía (2002): aquilo que marca, que toca, afeta, nos passa e nos acontece. As experiências são individuais, digeridas e arquitetadas por práticas de vida que, imbuídas por uma conotação temporal, se ressignificam pelos desafios profissionais cotidianos e apreciação axiológica das teorias do conhecimento (BORGES, 2004; PIMENTA, 2008; BECKER, 2012).

A interpretação sobre possíveis disparidades entre teorias e práticas na atuação docente no campo da educação física, por parte dos ambientes formativos, é, sim, passível de problematizações, contanto que busque transcender a visão dicotômica das idiosincrasias e se volte à complexidade do processo de sistematização dos saberes

docentes, fundado, sobremaneira, no próprio cotidiano de trabalho (GIMENO SACRISTÁN; GOMEZ, 2000; BORGES, 2004; CHARLOT, 2018).

Uma avaliação epistemológica pautada pelo positivismo alegórico, típico do paradigma newton-cartesiano, denotaria graves contrassensos entre discursos e práticas de Maria e José (CAPRA, 2012; CHARLOT, 2018). É fundamental considerar o caráter eclético, sincrético, não-linear, mutável e complexo dos saberes docentes, principalmente no contexto escolar, jamais envoltos por uma única teoria do conhecimento e abordagem de ensino de modo a confrontar a ‘epistemofobia’ e o ‘tribunal da verdade’, aludidas por Rezer (2020), que oferecem uma conotação estanque à atividade epistemológica docente, enxergada sob a lógica processo-produto (FRANCO, 2008; BECKER, 2012; TARDIF, 2014).

A profissão docente demanda que objetivos múltiplos sejam alcançados simultaneamente e exigem integração de conceitos que, à primeira vista, parecem pouco coerentes, mas são passíveis de entroncamentos em nome da coerência pragmática (BECKER, 2012; CHARLOT, 2018). Ao destacar professores e professoras como ‘trabalhadores da contradição’, Charlot (2008) atesta que a relação dos saberes profissionais docentes é epistêmica, identitária e permeáveis as supostas incongruências teóricas introjetadas durante a prática.

A relação entre docentes e seus saberes é compreendida por suas identidades sociais, forjadas nas relações de trabalho. (CAMPOS FIGUEIREDO, 2010; CHARLOT, 2018). Assim, as epistemologias da prática docente são encadeadas pela apreensão de conceitos e teorias, geralmente elaborados em contextos de formação formais e pelos processos de subjetivação que tornam Maria e José, professores reais, atuantes dentro de limitações e potencialidades (BECKER, 2012).

Nóvoa (1992) e Tardif (2014) elucidam a importância da noção crítico-reflexiva entre docentes, a partir do alcance da consciência transitivo-crítica e efetuação da práxis: entender quem se é e onde se está, é fundamental para deter autonomia sobre que (se) faz (FREIRE, 1979). Destarte, a epistemologia da prática pedagógica no âmbito da educação física deve contemplar a interlocução entre crenças, valores e concepções pessoais arraigadas, relações interpessoais construídas no ambiente de aula, dos conteúdos trabalhados, da cultura docente e na constituição dinâmica e inacabada do ser (GIMENO SACRISTÁN; GOMEZ, 2000; SILVA, 2017).

CONCLUSÕES E POSSIBILIDADES FUTURAS

O estudo atentou-se ao debate acerca do processo de mobilização e constituição subjetiva de saberes aplicados no exercício da docência, de modo que os participantes, além de contribuírem aos desígnios da pesquisa ao exporem seu cotidiano pedagógico, recebessem um *feedback* panorâmico sobre suas epistemologias da prática. As contradições teórico-práticas, inerentes à ação docente, podem ser minimizadas por reflexões sobre as práticas efetuadas, levando em conta suas relações com o conjunto de saberes mobilizados – dotados de subjetividade – contextos de prática e intencionalidades.

O atingir da consciência crítica e reflexiva, que conferem identidade e natureza epistemológica à prática docente confrontam processos formativos em demasia racionalizados, que até reconhecem a produção de saberes docentes, mas secundarizam o caráter complexo de sua constituição. Portanto, as possibilidades de desenvolvimento docente voltados à educação física, enquanto área do conhecimento multidimensional, deve relativizar a busca desenfreada pela aquisição automatizada de saberes, que supostamente garantam excelência performática a partir da coerência teórico-prática absoluta em favor do refinamento contextual, histórico e pessoal e do compromisso sócio-político inerente à profissão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

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

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BUNGENSTAB, Gabriel Costa. Epistemologia da educação física brasileira: (re) descrições da atividade epistemológica no século XXI. **Movimento**, v. 26, e26029, abr./jul. 2020.
- CAMPOS FIGUEIREDO, Zenólia Christina. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 153-171, ago./dez 2010.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. tradução [trad. Alvaro Cabral]. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./set. 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. [trad. Renata Gaspar]. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FRANCO, Ângela. **Metodologia de ensino: Didática**. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÃNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação Em Foco**, v. 14; n. 17; p. 55–78, set/dez. 2011.
- FREIRE, Paulo Neves Reglus. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo Neves Reglus. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo Neves Reglus. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José; GOMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino** [trad. Ernani da Fonseca Rosa]. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Sergio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Luiz; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 117-136.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. [trad. Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria]. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** [trad. Eloá Jacobina]. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9-33.

OLIVEIRA, Vítor Marinho. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amândio. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. *In*: MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio (org.). **Investigação qualitativa em desporto**. v. 1. Porto: CIFI2D, 2013. p. 115-149.

REZER, Ricardo. Tempos de epistemofobia? Epistemologia e prática pedagógica no campo da educação física brasileira. *In*: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro o Fernando Avalone; LARA, Larissa. (orgs.) **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 113-126. [e-book].

RIES, B. E. Condicionamento operante ou instrumental: B. F. Skinner. LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 7ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 57-70, 2003.

ROGERS, Carl. R. **Tornar-se pessoa**. [trad. Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli]. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel de. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes na educação física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2018. [e-book].

SILVA, Luis Felipe Nogueira; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Epistemologia da prática na educação física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 25, n. 274, p. 145-163, mar. 2021.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SKINNER, Burrhus Frederic. **O mito da liberdade**. [trad. Elisane Reis Barbosa Rebelo]. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SUHR, Inge Renate Fröhr. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** Secretaria da Educação; FINI, Maria Inês; VIEIRA, Aline (orgs.), 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.