

JEANE BARCELOS SORIANO

**A CONSTITUIÇÃO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA:**

**INTERAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO “FORMALIZADO” E A NOÇÃO DE
COMPETÊNCIA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CAMPINAS

2003

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

JEANE BARCELOS SORIANO

**A CONSTITUIÇÃO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA:**

**INTERAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO “FORMALIZADO” E A NOÇÃO DE
COMPETÊNCIA**

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Jeane Barcelos Soriano e aprovada pela Comissão Julgadora em 10 de fevereiro de 2003

Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Campinas
2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

Soriano, Jeane Barcelos

So68c A constituição da intervenção profissional em Educação Física: interações entre o conhecimento “ formalizado” e a noção de competência/ Jeane Barcelos Soriano. – Campinas: [s.n], 2003.

Orientador: Pedro José Winterstein

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física. 2. Formação profissional. 3. Desempenho. 4. Profissões. 5. Etnologia. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Pedro José Winterstein
D.E.M – F.E.F./UNICAMP

Prof^a. Dr^a. Irene Conceição Andrade Rangel
D.E.F – I.B./UNESP

Prof. Dr. Jocimar Daolio
D.E.M. – F.E.F./UNICAMP

Prof. Dr. Osvaldo Luis Ferraz
D.P.M.C.H. – E.E.F.E./USP

Prof^a. Dr^a. Suraya Cristina Darido
D.E.F. – I.B./UNESP

**Ao Dalberto, à Milena e ao Luigi.
Maravilhosas e instigantes fontes de inspiração!!!**

AGRADECIMENTOS

Especialmente, ao Prof. Dr. **Pedro José Winterstein**, que possibilitou alçar esse vôo ousado e arriscado, mas sempre com o olhar cauteloso do educador que incentiva o pensar autônomo e que, por isso mesmo, impele responsabilidade e rigor... Nos arriscamos juntos, eu sei! Decerto *essa aventura valeu à pena porque se deu sob sua orientação*.

Ao Prof. Dr. **Jocimar Daolio** e à Prof^a. Dr^a. **Irene C. A. Rangel**, pelas preciosas considerações da época do exame de qualificação e que foram fundamentais para que eu aprendesse e conseguisse lidar com a minha *recém-descoberta* subjetividade.

Ao Prof. Dr. **Osvaldo Luis Ferraz** e à Prof^a. Dr^a **Suraya Cristina Darido**, por terem tão atenciosa e carinhosamente aceitado participar da banca de defesa desse doutoramento.

À **Faculdade de Educação Física da Unicamp** e ao **Conselho Nacional Pesquisa (CNPq)** pelo voto de confiança e apoio para realização desse estudo.

Aos **professores participantes do estudo** pelas lições de humildade, responsabilidade, mas sobretudo, pela paixão por aquilo que fazem!!!

À **Andréa Barcelos de Souza** pela elaboração do *Abstract*.

Aos funcionários **Márcia Ricci** e **Antonio Bezerra**, da Divisão de Capacitação Docente – CPG, e **Celia Gaiguer Carvalho**, do departamento FEF CEFD, por constantemente viabilizarem minha vida acadêmica, profissional e funcional na Universidade Estadual de Londrina

Ao Departamento de Fundamentos da Educação Física e Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Londrina pelo crédito e confiança nesses dois anos, os quais foram imprescindíveis para o término do doutorado.

À **Marizete Rosilda Bahia Seixas** pelo auxílio nas transcrições das gravações, leitura do trabalho e a possibilidade de conversar sobre a *“enigmática essencialidade”* humana que reside em todos nós.

À **Paula Evelise Fávoro** pela leitura cuidadosa e atenciosa do trabalho.

À **Marize Cisneiros da Costa Reis** por ter me mostrado a importância de se começar, literalmente, *primeiro pelas primeiras coisas*, pela hospedagem acadêmica e sentimental em Campinas, além é claro da generosa “*sopa de mãe*”.

À **Rita de Cássia Garcia Verenguer** por sempre compartilhar estradas e viagens nas quais discutíamos *as crises, como as boas e grandes oportunidades* acadêmicas e profissionais de uma Educação Física que não tem a vergonha de ser feliz... Mas, sobretudo, por compartilharmos uma grande amizade.

Ao **Gilmar de Carvalho Cruz** pela parceria essencial que se formou entre nós, por meio da qual compartilhamos a vida acadêmica, nossas famílias e o desafio de desenvolver um trabalho leal, honesto e rigoroso, sem esquecer a poesia.

Às **Elisabete S. Freire, Valéria G. Péres e Célia M^a P. Queiroz**, grandes amigas, de há muito tempo, e que através de nossa “*terapia virtual*” pude compartilhar com essas mulheres maravilhosas, as dores e delícias de sermos mães, trabalhadoras, empreendedoras, esposas, mas sobretudo, mulheres.

À **Inara Marques**, por sempre me lembrar que preciso melhorar meu jeito paulistano de ser...

Aos meus pais, **Antonio Soriano e Adahir Barcelos Soriano** e, também, à **D. Neide Gallo De Santo e Sr. Domingos De Santo**, pela imprescindibilidade da presença deles para minha sanidade intelectual e maternal.

Ao **Marcelo Soriano** que cedeu tempo e paciência de tio, além de alguns equipamentos para coleta dos dados, sem os quais, o tio e os equipamentos, a minha vida estaria em sérios apuros.

Aos casais **Ana e Reinaldo De Santo, Edilena e Gil Blasque**, pelo carinho e pela presença naquilo que é fundamental para qualquer ser humano: o aconchego da família.

SORIANO, Jeane Barcelos Soriano. A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência, 2003. 241p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

RESUMO

Importantes reflexões e ensaios têm sido publicados sobre os pontos críticos da educação profissional, área de conhecimento e desempenho profissional em Educação Física. Empreendi como objetivo desse estudo identificar e compreender, junto aos profissionais de educação física, as categorias de conhecimento empregadas, as estratégias de ação que utilizam e as representações sobre suas próprias intervenções. Procurei estabelecer uma base teórica que permitisse a identificação de propriedades objetivas e subjetivas da intervenção profissional, de modo que, para compreender a combinação desses aspectos num cenário dinâmico, optei pelo encaminhamento metodológico dentro da abordagem qualitativa. Nesse sentido, a realização do estudo tipo etnográfico tornou-se uma estratégia fundamental para esclarecer como alguns processos se tornam significativos nas tomadas de decisão dos profissionais de educação física. A seleção dos participantes se deu intencionalmente, considerando, daqueles atuantes em academias de Londrina-PR, os que tivessem entre 7 e 25 anos na área, ministrantes de programas de atividades físicas. Participaram do estudo três profissionais de educação física responsáveis pelo desenvolvimento de programas de condicionamento físico para adultos. O processo de obtenção das informações se deu pela realização de observações, entrevistas e pela composição de um diário de campo. A partir da análise das entrevistas e o seu emparelhamento com as observações realizei a descrição, análise e discussão dos dados, os quais apresentei em três blocos: no primeiro, reuni algumas indicações gerais sobre quem são os informantes, seus trajetos profissionais e, sobretudo, as vivências e aspectos relacionados ao local de trabalho, onde eu os observei e acompanhei no decorrer de minha investigação; no segundo, busquei identificar o que está na base das articulações entre os diversos recursos que os profissionais detinham para enfrentar as situações profissionais; finalmente, no terceiro, pretendi estabelecer uma conexão entre o lido e o acontecido, buscando compreender e apreender o que estava subjacente à intervenção profissional. Nas considerações finais, os principais pontos a serem destacados são: (a) quanto às categorias de conhecimento ‘formalizado’: a busca, consulta e utilização de conhecimentos sistematizados por outros grupos profissionais, a importância da rede de relações com outros profissionais; (b) quanto às estratégias de ação empreendidas: adequações do conteúdo e da quantidade de informações, re-adequação do conhecimento reconhecido e “formalizado”, estratégias de comunicação e (c) quanto às representações que orientam os processos de tomada de decisão: as influências das histórias de vida dos profissionais e das redes de relações interprofissionais e interpessoais.

ABSTRACT

Important reflections and analysis have been publishing about the critical points of professional education, knowledge area and professional performance in physical education. To interview the professionals, and observe them during their professional mediation process, could produce interesting results to identify what were the “formalized” knowledge, the actions strategies and the used representations in the creations of this practical performance. Soon after, I undertook as purpose of this study identify and comprehend, with the physical education professionals, the used category of knowledge, the actions strategies that they utilize and the representations about their own mediations, thus, to comprehend the combination of these sense in a dynamic view, I chose the methodological direction in the qualitative research. In this way, the realization of a ethnograph study, became one fundamental strategies to understand how some process are significatives in the decision about physical education professionals. The selection of the participants was consciously take into consideration of those active ones in academies in Londrina-Pr, the ones that had between seven and twenty-five years in the area, instructors of programs of physical conditioning. Take part in the study three physical education professionals responsible by the development of programs to observation, interviews and by the composition of one fieldwork journal. For the interviews analysis and the pairing with the observation I accomplished the description, analysis and the view discussions, that I showed in three parts: in the first one, I incorporated some general indications about who are the participants, their professional ways, especially, to evidence the appearance of their work place, where I observed and attended during my investigation; the second one I inquired to identify what is in the base of the articulation between the any recourses that professionals have to face the work situations; the third one, I intended to establish some connections between the ridded and happened, searching to comprehend and apprehend what was subjacent on professional mediation. In the last considerations, the main points to be outstanding are: (a) as for the knowledge categories “formalized”: the search, consults and use of knowledge systematized by other professional groups, the importance of the net relationships with other professional; (b) as for the action strategies undertaken: adaptations of the content and of the amount of information accommodate of the recognized knowledge and “formalized”, communication strategies and (c) as for the representations that guide the process of take a decision: influences of the histories of the professionals’ life and of the nets os inter-professional and inter-personal relationships.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
2	ELUCIDANDO O PROBLEMA.....	15
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTOS, INTER-RELAÇÕES E TENSÕES NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO “FORMALIZADO”	29
3.1	GRUPOS PROFISSIONAIS: ALGUNS INDÍCIOS SOBRE A CONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO “FORMALIZADO”	29
3.2	CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS TRANSFORMAÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	36
3.3	GRUPOS PROFISSIONAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIFERENTES SEGMENTOS INTERFERINDO NA COMPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO “FORMALIZADO”	48
4	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO SUBSÍDIO PARA O ESTUDO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL	65
4.1	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: PREÂMBULO SOBRE POLÊMICAS E USOS DO TERMO.....	65
4.2	OS USOS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: LIMITAÇÕES E DELIMITAÇÕES	72
4.3	COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: ELEMENTOS PARA O ESTUDO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL	85
5	INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E IMPLICAÇÕES PARA APLICAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA	103
6	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	126
6.1	ESTUDO TIPO ETNOGRÁFICO	128
6.2	SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	132
6.3	O PROCESSO DE OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES	137

7	CARACTERÍSTICAS E ARTICULAÇÕES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES.....	142
7.1	REFERÊNCIAS GERAIS PARA ELUCIDAR O CONTEXTO DAS INTERVENÇÕES PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES.....	143
7.1.1	Os profissionais: histórias e vivências	143
7.1.2	O trabalho: local de atuação, materiais e procedimentos	150
7.2	INTERAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO “FORMALIZADO” E A MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS QUE OS PARTICIPANTES DETÊM	161
7.2.1	O que está na base das articulações de recursos para as intervenções profissionais: o ponto de vista de Lie.....	162
7.2.2	O que está na base das articulações de recursos para as intervenções profissionais: o ponto de vista de Ana	174
7.2.3	O que está na base das articulações de recursos para as intervenções profissionais: o ponto de vista de André	184
7.3	O QUE HÁ PARA COMPREENDER E APREENDER SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PONTO DE VISTA DA PESQUISADORA.....	193
7.3.1	Interações entre o conhecimento “formalizado” e a mobilização dos recursos que os participantes detêm.....	195
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
	REFERÊNCIAS.....	221
	APÊNDICES	228

[...] *Uma crise nos obriga voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão* (ARENDDT, 1997, p.223).

[...] *Abrir-se à dúvida radical – à possibilidade de que estejamos seriamente enganados sobre nós mesmos e sobre as crenças, paixões e valores que nos governam – é abrir-se à oportunidade de rever e avançar. É ousar saber quem se é para poder repensar a vida e tornar-se **quem se pode ser*** (GIANNETTI, 1997, p.11).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o final da década de 80, quando iniciei a licenciatura em educação física, na então Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, fui abordada por diversas pessoas com diferentes pontos de vista sobre minha escolha profissional. Alguns claramente consideravam um desperdício de tempo investir numa carreira, em que qualquer “boleiro” poderia dividir o mesmo espaço e valor com um indivíduo que freqüentasse curso superior para atuar nessa área. Outros, já relacionando estritamente educação física a um componente escolarizado, achavam interessante a escolha, pressupondo ser este o componente mais “agradável” de se desenvolver na escola, uma vez que não parecia haver necessidade de planejamentos muito elaborados, num espaço em que uma bola e meia dúzia de crianças, em si, já se bastavam para justificar a assistência ou acompanhamento visual de um professor de educação física.

Entretanto, de um parente, ouvi algo diferente, das opiniões anteriores, apesar da pouca visibilidade social da educação física em meados da década de 80.

Partiu dela incentivos para ingressar nessa área sem medo, pois a despeito das pessoas não estarem atentas, a educação física dentro de cinco ou dez anos entraria em expansão. Apesar de na ocasião faltarem critérios para avaliar a noção de um trabalho de qualidade em educação física, segundo essa pessoa, valeria a pena arriscar e explorar essa possibilidade no mercado de trabalho – sobretudo fora da escola e não necessariamente em atividades relacionadas ao fenômeno Esporte.

Obviamente, na época só considerei o incentivo para o ingresso em educação física, independente das tendências se concretizarem. Quando me dei conta estava cursando a licenciatura bem na época dos primeiros resultados da ebulição acadêmica e dos questionamentos político-ideológicos do papel desempenhado pela Educação Física em nossa sociedade, sobretudo no contexto escolarizado. Nessa época, pelo menos na EEFUSP, a aceitação, a valorização e o domínio do conhecimento científico eram condição *sine qua non* para emancipação e avanço de sua situação interinamente “pré-científica”, tanto no meio universitário como no profissional.

Muitas vezes, defendi a Educação Física, alegando sua seriedade, profundidade e cientificidade, desfilando as disciplinas que tínhamos no currículo. Afinal, quem poderia duvidar de um profissional que tivesse passado por grupos de conhecimentos tais como, anatomia básica e do aparelho locomotor, fisiologia básica e do exercício, sociologia, estatística, cinesiologia?

Não obstante esses primeiros embates “filosóficos” (a partir de uma visão romântica de ciência), meu primeiro choque de necessidade de síntese, como costume chamar, deu-se em monitorias e na prática de ensino, pois me dei conta de que não sabia por onde começar, mesmo sendo supervisionada por alguém já formado.

O caminho se deu quase que de forma irremediável às consultas bibliográficas do tipo “mil joguinhos disso ou daquilo”, “como empreender seqüências pedagógicas disso ou daquilo”, “aprenda ginástica com...”. Não que receituários ou manuais e rotinas de procedimentos devam ser desprezados, o problema é que eu estava fazendo exatamente aquilo que aprendi a criticar. Fato é que, em meio ao turbilhão de informações consideradas como imprescindíveis, muitas delas tinham sido produzidas não necessariamente, visando intervenção profissional; sendo que algumas vezes, ter essa intervenção como objetivo poderia parecer até perjúrio.

Apesar de ter participado avidamente de grupos de estudo, assistido a várias qualificações e defesas de mestrado dentro e fora da EEFUSP, enfim, vivido intensamente a vida acadêmica durante minha graduação, antes mesmo de terminá-la desestimulei-me com a Educação Física, supondo não ter “competência” para atuar numa área tão complexa e desvalorizada socialmente.

Ao término da graduação, fui trabalhar no Setor de Lazer e Recreação, no Departamento de Esportes, da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte da Prefeitura Municipal de Santo André. A partir daí comecei a compartilhar algumas preocupações com os Chefes de Divisão no setor, principalmente, quando se tratava da preparação para operacionalizar as diversas frentes de atuação propostas pelo Departamento, como por exemplo, inserção de propostas de lazer, eventos, campeonatos junto a comunidades carentes etc. Apesar de confusões conceituais e pouca profundidade das leituras, pela primeira vez, me senti sensibilizada com a problemática do conhecimento para intervenção como sendo algo que deveria ser

construído, não necessariamente como um mero atributo pessoal ou apenas assimilado na graduação.

Após esse período resolvi voltar para a educação física e, concomitante ao trabalho numa pequena escola particular, empreendi no mestrado uma tentativa de compreender como os professores de educação física se sentiam com relação ao seu trabalho, aos colegas de outras disciplinas, ao seu espaço no sistema escolarizado e, por fim, se viam significado no trabalho que realizavam.

Foi um trabalho inteiramente desenvolvido numa perspectiva psicométrica, no qual, as hipóteses foram rigorosamente colocadas, os passos de construção e validação de instrumentos cuidadosamente seguidos, inclusive com a realização de estudos-piloto, pareceres de especialistas e análises estatísticas dos resultados finais em três tipos de testes (teste t , análise fatorial e análise de variância). Considero essa experiência fundamental para o entendimento do mecanismo e da fundamentação dessa forma de construção do conhecimento. Atualmente, esse instrumental, ainda que parcialmente, me possibilita tecer considerações de forma acautelada e não preconceituosa, do alcance e das limitações desses procedimentos e construções conceituais derivadas dele.

Além disso, ao tentar me apropriar de novos recursos e formas de pensar metodológico-conceituais, como no caso desse estudo, consegui construir uma argumentação coerente e vivenciada de porque senti necessidade de mudar o meu percurso acadêmico-metodológico. De forma que pude, no decorrer da descrição dos encaminhamentos metodológicos desse trabalho, ao procurar justificar meus passos,

constituir uma certa base de defesa, tendo em mente porque um estudo de caráter psicométrico não vem mais ao encontro de minhas inquietações e ansiedades.

Simultaneamente ao meu ingresso no mestrado, fui convidada a participar de um curso de formação profissional, especificamente, bacharelado em educação física, inicialmente, junto à disciplina Organização e Administração em Educação Física e, logo depois, Deontologia e Ética Profissional, na Universidade São Judas Tadeu.

Como eu só ministrava essas disciplinas no 4º ano, me surpreendia o fato de, apesar de terem cumprido a maior parte do curso, além de vivenciado várias experiências e discussões relacionadas à Educação Física, a despeito de estarem no âmbito universitário, os alunos ainda traziam em suas considerações algumas expressões muito próximas do senso-comum com relação ao seu espectro de atuação e, por muitas vezes, mostravam-se desestimulados, quando faziam referência às perspectivas de desempenho e realização profissional na área. Isso me inquietava muito e me fez entrar em contato com literatura e informações correlatas à área de Administração, entre as quais, Economia, Recursos Humanos, Marketing, que me ofereceram suporte e um outro entendimento dessas áreas e de suas inter-relações com a Educação Física. Principalmente, na possibilidade para antecipar implicações e possibilidades do desenvolvimento econômico para o cenário da área fora da escola. A sensação que tive nesse período, em contato com essas áreas e discussões com os alunos, é que seria necessário sondarmos as demandas e novos segmentos de atuação, em vez de dedicarmos um tempo precioso do curso na construção de tabelas

e organização de campeonatos, para as quais um bom *software* disponível no mercado, poderia ser utilizado.

Como resultado dessa sondagem, fruto das discussões com os alunos e de aproximações com as áreas de Economia, Administração e Marketing, comecei a conceber alguns indicativos de novos espaços de atuação do profissional de educação física, tais como: (a) planejamento e exploração de ambientes virtuais para desenvolvimento de programas, que possibilitassem simular variações de clima (condições de temperatura, umidade etc.) e utilização de aparelhos, sem grandes dispêndios de espaço ou recursos; (b) junto à construção civil para estudos e desenvolvimento de equipamentos e espaços para realização de programas ou práticas motoras, fossem em condomínios (quadras, pistas, salas de ginástica, piscinas, etc.) ou espaços públicos (logradouros para caminhadas, ciclovias, otimização de parques), sobretudo nos centros urbanos, onde o planejamento de espaços e equipamentos torna-se um diferencial importante; (c) junto à indústria têxtil e de calçados para estudos e desenvolvimento de produtos (tecidos e calçados) com o maior nível possível de adaptações segundo as características individuais e de prática, considerando possíveis respostas fisiológicas, biomecânicas, de composição corporal, disponibilizando produtos diferenciados; e, finalmente, (d) junto às equipes de projetos e construção de materiais pedagógicos, que serviriam de apoio para auxílio nos processos ensino-aprendizagem de programas de Educação Física nas diversas faixas etárias e, também, junto com licenciados, realizar projetos de equipamentos genuinamente de e para educação física escolar.

Embora, na época, me parecesse interessante e importante esse exercício de “visibilidade” e antecipação sobre demandas suprimidas e novas possibilidades, um ponto de incerteza remeteu-me mais uma vez a refletir sobre a instrumentalização do profissional, na exata medida de avaliar tanto suas possibilidades de atuação e o resultado de seu trabalho, como também identificar possibilidades de intercâmbio e relação com outras áreas.

Quase que como decorrência dessas ações e preocupações junto à disciplina de Organização e Administração da Educação Física, acabei por orientar o planejamento e as discussões da disciplina de Deontologia e Ética para os apontamentos sobre, o que na época denominei de “competência profissional”. Por sua vez, deliberadamente pressupus a necessidade de se abordar os conhecimentos que seriam necessários para tornar-se, então, profissional competente em educação física. Obviamente, esse processo aconteceu sem muito discernimento de minha parte, sobre os aspectos imbricados no que caracterizaria um “trabalho competente”, nem o que estaria contido numa “intervenção profissional responsável”.

Simultaneamente, aos debates relativos à Deontologia e Ética, não seria possível deixar as discussões sobre Regulamentação da Profissão de Educação Física de fora, pois como fato dado, caberia ponderar prós e contras desse processo para nossa área, uma vez que tão importante quanto a legalização de um grupo profissional, fazia-se necessária sua legitimação que, em outras palavras, seria orientada pelo necessário mapeamento acerca do que teríamos de conhecer sobre nosso serviço profissional, os usuários que atendemos e possíveis produtos e equipamentos. Na época, eu e os alunos inferimos que se não fosse dessa forma,

qualquer regulamentação tornar-se-ia inócua – uma mera tentativa pouco eficaz de reserva de mercado.

Cada vez mais eu propendia para a necessidade de entender quais seriam os constituintes das respostas profissionais, sobretudo fora do ambiente escolarizado. No entanto, apesar de ter orientado diversas monografias cujas preocupações originais dos alunos eram, no fundo, conhecer melhor um determinado segmento para, então, se sentirem mais seguros para atuar, na época considerava que qualquer ganho de qualidade na área da Educação Física viria da própria formação. As hipóteses, as questões e conseqüentes respostas, necessariamente deveriam partir daqueles que “pensam” a Educação Física, ou seja, os especialistas que trabalham nas Universidades. Afinal de contas, esses eram os mais capacitados a realizarem estudos, apontamentos e observações, sem necessariamente consultar nem compreender que os significados, crenças e valores dos profissionais poderiam auxiliar o entendimento de como o seu conhecimento se organiza durante as respostas profissionais, especificamente, em suas intervenções – visão que passou a mudar somente após o ingresso no doutorado.

Meu ingresso no doutorado se deu na mesma época em que prestei concurso na Universidade Estadual de Londrina e pode-se dizer que mudanças fundamentais aconteceram no meu desenrolar acadêmico e profissional desses últimos cinco anos.

Com relação ao doutorado, cursar disciplinas que tinham como principal objetivo discutir a tríade trabalho, subjetividade e qualificação profissional, sem dúvida trouxe a possibilidade de uma avaliação sobre contrapontos da real contribuição de um

curso preparatório e da importância do conhecimento científico na articulação de respostas profissionais. Não é que a partir daí comecei a defender a “descientificação” do trabalho do profissional de educação física, mas com certeza comecei a assumir um olhar mais ponderado sobre o tipo de conhecimento empregado por ele e, por sua vez, se estava ou não sendo considerado pela produção de conhecimento, categoricamente científica de nossa área.

Já a minha transferência para uma Universidade Pública, em regime de 40 horas, com dedicação exclusiva, me trouxe para um ambiente de trabalho completamente diferente da experiência anterior, na qual eu era professora horista. Isso me conduziu a uma outra dimensão de cooperação e disputas políticas, que eram conseqüência da história acadêmica e institucional de cada membro do Centro em que trabalho.

Em decorrência disso, o que observei foi um tipo de tensão diferente da que eu tinha vivenciado na instituição particular, que era muito mais em função da atribuição de carga horária e conseqüentes disputas territoriais para acautelar e garantir o maior número de horas possível, logicamente, para se assegurar uma maior remuneração. Embora esse fator não deva ser subestimado, por si, não parecia trazer muitas implicações sobre como os alunos viam a educação física, de forma geral, nem tampouco, suas possibilidades de atuação, pelo menos até quando vivenciei.

No caso específico da instituição pública, em que trabalho atualmente, as tensões se orientam em duas vertentes, a primeira se pauta na presumida produção científica e no aporte epistemológico apregoado por alguns docentes; a segunda, assegura sua vitalidade, na suposta divisão entre práticos (os docentes que atuam em

disciplinas orientadas às modalidades esportivas) *versus* teóricos (os docentes que atuam em disciplinas desenvolvidas regularmente em sala de aula, de caráter pedagógico, humanístico e/ou de difusão de conhecimento científico e cultural). Obviamente, dentro de um quadro histórico da própria Educação Física, não podemos afirmar imperiosamente, que essas tensões sejam específicas desse cenário, mesmo assim, guardam algumas conseqüências que, segundo minha vivência e leitura pessoais, acabam interferindo na forma como os estudantes de educação física vêem sua própria área, tanto com relação à produção de conhecimento, como de atuação profissional.

Com relação à primeira vertente, as tensões pautadas na produção acadêmica e no aporte epistemológico de alguns docentes acabam por resultar, *grosso modo*, junto aos alunos, uma expectativa de “excelência acadêmica” que guarda diferenças significativas em relação às referências de desempenho ou “excelência” profissional, e quando não ponderados, gera em alguns alunos uma sensação de fracasso, pois não se atinando com as referências da “excelência acadêmica”, parece partir deles o descumprimento da agenda de desenvolvimento profissional; já por outros, o que ocorre é (a) uma busca desenfreada e irrefletida pela carreira acadêmica, gerando uma demanda virtual junto aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, não estão preparados e não foram implantados para atendê-la, (b) a criação de linhas especializadas de investigação, que no todo, também não têm contribuído para uma caracterização efetiva da área acadêmica e, por fim, (c) um acúmulo excessivo de informações inoperantes advindas desses estudos, os quais, muitas vezes não têm

prosseguimento, ou ainda, decorrem de uma necessidade pessoal de complementação para superar dificuldades que vêm desde a graduação.

Já a segunda vertente de disputas, acaba tornando díspares e, até mesmo incongruentes, produções e reflexões sobre conhecimento em educação física que deveriam ser complementares. Se do lado dos supostos “práticos”, por exemplo, há restrições sobre diferentes possibilidades, aplicações, ou mesmo conhecimento de mecanismos relacionados ao processo ensino-aprendizagem acerca dessas modalidades típicas do esporte ou ginástica, do outro, os “teóricos” subestimam um conhecimento importantíssimo, muitas vezes, tacitamente construído, que poderia ser sistematizado e que, por exemplo, está na raiz da operacionalização do ensino e das instruções acerca do movimentar-se, como por exemplo, organização de grupos, número e qualidade de informações dadas durante execuções, momentos adequados para tomar decisões, estratégias que são utilizadas cotidianamente para se comunicar, adaptações de materiais, entre outros.

O fato de estar mergulhada 40 horas por semana nesse ambiente, juntamente com as tarefas de orientação de monografias de graduação e pós-graduação (*lato-sensu*), colocou-me diretamente em contato com minhas ansiedades pessoais e dos alunos de graduação e pós-graduação, que pareciam pertencer mais ao universo da intervenção, como por exemplo, da preocupação com desempenho, de como cotejar as demandas surgidas do ambiente com o conhecimento acumulado científica e academicamente, que compreensão e posição dos fatores sócio-culturais e econômicos considerar em relação ao trabalho profissional em educação física, entre outros. Além disso, me surpreendiam alguns expedientes utilizados pelos alunos em

situação de estágio, quando da transição entre o aprendido e a manifestação de uma resposta profissional a uma determinada demanda. Junto a isso, sentia necessidade de particularizar/investigar esse processo em outro ambiente que não o escolarizado.

Ao somar as leituras realizadas durante o doutorado, algumas considerações e reflexões foram aprofundadas sobre a função da Universidade, dos cursos de educação profissional realizados nas Universidades mas, principalmente, na necessidade de pensar a intervenção profissional a partir do ponto de vista do profissional, no seu próprio ambiente de trabalho.

Houve, portanto, uma sensível modificação, em relação a minha idéia inicial, a qual se tinha como objetivo o desenvolvimento de um *check-list* de “competências”. Desenvolver a tese nessa perspectiva poderia até ter como resultado final sua eficácia em relação àquilo que eu, como pesquisadora, quisesse enxergar e cumprir formalmente num programa de doutoramento, mas não aquilo que realmente estaria acontecendo no cenário investigado. De qualquer maneira, a princípio, eu tinha a intenção de oferecer aos alunos (graduação e pós) uma referência para tentarem se auto-avaliar, mostrando que a busca por “competências” poderia ser perfeitamente empreendida quando se tem uma referência objetiva, discricionária e independente. Ingenuamente, minha intenção era construir um referencial de excelência profissional, com certeza, condicionada pela minha história acadêmica e profissional.

Assim, senti a necessidade de revisitar algumas referências pessoais sobre grupos e conhecimentos profissionais, orientação vocacional, competência profissional, “fazer” científico entre outros, que eu tinha literalmente salvaguardado dos

“perigos” de crítica e de revisão dos paradigmas aceitos e determinados, sobre os quais eu me sentia bastante confortável.

Obviamente, no decorrer do doutorado, as inúmeras vezes em que experimentei sensações de insegurança e crises, me sentia impelida a reavaliar objetivos, projetos, pretensões e até a minha própria carreira, sempre por trás daquela conhecida pergunta: “O que eu tô fazendo aqui?”

Nesse processo para “não perder o fio da meada” emprestei frases de duas pessoas queridas que soaram como adágio, da mais rica perspicácia popular. A primeira foi para dar conta das crises, a qual fiz ressoar várias vezes e diz que é “*preciso transformar crises em oportunidades*” para o aparecimento de soluções inovadoras. Mesmo assim, quando as coisas ainda pareciam sem saída, complicadas e confusas, procurei lançar mão da segunda, a qual profere que devemos “começar primeiro pelas primeiras coisas”.

Tenho percebido que direta ou indiretamente tais “princípios” têm se tornado cada vez mais freqüentes junto a diversos autores que discutem produção de conhecimento de maneira geral, e especificamente, sobre nossa base acadêmica e profissional. Isso me fez refletir sobre minhas idéias iniciais, que eram a busca de respostas com o auxílio de complicadas combinações metodológicas aglutinadas com um número incontrolável de informações, muitas vezes advindas de universos super-especializados do conhecimento, necessariamente distanciados do que é imperativo junto às intervenções profissionais: solução de problemas.

Enfim, me deu a sensação de estar esquecendo as PRIMEIRAS COISAS e, conseqüentemente, perdendo a OPORTUNIDADE de compreender melhor

os fenômenos sobre o qual atuamos, engendrando, desse modo, uma “boa desculpa” para qualquer virtual insucesso, vítima portanto, do ciclo vicioso e insolúvel de uma crise acadêmica e epistemológica da Educação Física.

De qualquer forma, ao tentar tomar um novo rumo, tenho em mente que isso significou assumir que, no progresso dessa caminhada, um certo “desprendimento obrigatório” me acompanhou para que eu pudesse compreender como o profissional de educação física estrutura suas intervenções profissionais junto aos programas que operacionaliza.

2 ELUCIDANDO O PROBLEMA

Coerente com o relato anterior, procurei a seguir, elucidar o problema, expondo alguns aspectos que me conduziram para formulação das questões que nortearam a busca do referencial teórico e a operacionalização desse estudo.

À medida que nos damos conta da complexidade das organizações sociais e suas respectivas conseqüências em relação à divisão social do trabalho, parece inevitável que a solução dos problemas decorram da produção e aplicação de conhecimentos e reflexões específicas, daqueles que Freidson (1998) representa como indivíduos especialmente preparados.

Sem entrar no mérito das ambigüidades ou contradições de sua denominação, os grupos profissionais têm sido alvo de aclamações e contestações, quase que simultaneamente. Porém, a intervenção¹ profissional conserva algumas características importantes como referência para uma discussão, tanto sobre a especificidade e delimitação de seu alcance, como a consecução do tipo de conhecimento, reconhecidamente especializado. É nesse sentido que me situo perante a problemática dos grupos profissionais – o tipo de conhecimento – e, não necessariamente, em que lugar ou conjunto a Educação Física estaria melhor “acondicionada”: se no grupo das ocupações, das semiprofissões, ou das profissões.

¹ Adotei o termo “*intervenção*” para fazer referência às respostas profissionais de maneira geral. Apesar de ser uma decisão arbitrária, quis evitar uma confusão para a qual Bosi (1996) chamou atenção e que diz respeito ao fato do termo “*atuação*”, por exemplo, remeter muitas vezes ao **local** em que trabalha o profissional, muito mais do que para a própria ação a ser empreendida. Somo a isso o fato de “*intervenção*” dar a idéia de **intenção** de influir sobre o desenvolvimento de algo (HOLANDA, 2000, versão 3.0; HOUAISS, 2001, p.1638). Nesse sentido, ao se pensar numa ação ou resposta típica de grupos profissionais, espera-se que tal intenção esteja assentada sobre um tipo de autoridade constituída e configurada a partir dos “conhecimento e experiência”, os quais, entre outros fatores, permeariam o processo de tomar decisão (intenção de influir) do profissional. Portanto, o termo intervenção se aproximaria muito mais das questões e objetivos almejados nesse estudo.

A intervenção profissional em Educação Física, há muito, vem sendo discutida. Mas na maior parte das vezes, na direção de denúncias de sua relação com aspectos político-ideológicos, sobretudo na organização escolar.

Poucos trabalhos têm trazido à tona como se dariam as combinações e conexões entre os diversos tipos de saberes que o profissional pode lançar mão durante sua ação como, por exemplo, identificar qual seria a articulação entre conceitos (conhecimento acadêmico) e a aplicação profissional (conhecimento tácito) (PRATE & RURY, 1991; LAWSON, 1990, 1999). Sem dúvida, o mapeamento dos componentes que fazem parte dessa articulação, implicaria na caracterização, compreensão e dimensionamento da autonomia do profissional (FREIDSON, 1998), isto é, sua capacidade de julgamento ou poder discricionário.

Ao mesmo tempo, parece ficar claro o surgimento de áreas que demandam intervenção, dentro e fora do nicho de um determinado grupo profissional e que não necessariamente contam com pessoas capacitadas para atuar junto a elas. Pelo menos esse parece um fato quando mencionamos os cursos de formação em Educação Física no Brasil. Desde a década de 30, época em que se instauraram os primeiros cursos de preparação profissional em Educação Física no Brasil, as possibilidades de atuação já pareciam ultrapassar as propostas de formação baseada na licenciatura, ou seja, basicamente formar-se-iam profissionais para atuação junto a escolas, porém em outros segmentos simultaneamente havia a participação de leigos e/ou licenciados.

No intuito de incorporar concomitantemente uma “preparação” para estes segmentos, disciplinas foram “anexadas”, tornando os currículos e a educação

profissional em educação física descaracterizados. Somam-se a isso outros fatores que também contribuem para um sentido difuso do que deveria compor essa preparação, são eles: indefinição da área, mudanças curriculares "impostas" pelos Órgãos Superiores da Educação (MEC, Secretarias estaduais e municipais da educação), discussão "disciplina acadêmica *versus* preparação profissional", ambiente de trabalho, característica do componente curricular etc. (VERENGUER, 1997; SORIANO, 1998).

Outrossim, ao destacar os elementos relacionados ao "trabalho em si" do profissional, pode-se perceber a necessidade de salientar (a) quais perspectivas que oferece; (b) o que se objetiva com ele; (c) quais referências ou paradigmas o profissional se utiliza para realizar equiparações; (d) quais as características peculiares do trabalho que realiza; e (e) como o indivíduo pode realizar-se a partir dele (SORIANO & WINTERSTEIN, 1998). Esses elementos denotam a importância que o contexto tem, como agente influenciador dos projetos profissionais, ou ainda, da idéia que o indivíduo tem sobre as possibilidades que o trabalho pode oferecer como potencial de realização de ilusões relativas a sua profissão ou ocupação, segundo o conceito utilizado por Marías (1984).

Ao mesmo tempo assumo como um desafio identificar e descrever como o indivíduo mobiliza e organiza suas competências para enfrentar a diversidade de situações (ZARAFIAN, 1998) do universo cotidiano do trabalho. Sobretudo, porque o sentido de competência guardaria uma estreita relação com a proficiência e responsabilidade do indivíduo diante de uma determinada situação profissional, enfrentando-se todas as necessidades e ocorrências que podem surgir nessa dada situação. Não é o caso, portanto, de prescrever nem impor ingenuamente uma lista de

competências (ZARAFIAN, 1998). Nesse sentido, é passível a consideração, até mesmo, de uma íntima relação com a perspectiva ética do agir profissional, na qual não se pode garantir o espaço do exercício responsável de uma atividade, se é cerceada a liberdade do profissional optar, entre vários encaminhamentos possíveis, ou se lhe é direcionada a resposta que deveria apresentar, como é o caso do extenso controle exercido pelos órgãos de credenciamento de alguns grupos profissionais (FREIDSON, 1998).

Ao procurar estudar a intervenção profissional em Educação Física, parto do pressuposto de que, apesar de contraposições e divergências de ordem filosófica, epistemológica e científica, parece haver um grande ponto de convergência nos estudos acerca da educação profissional na área, qual seja, a importância do aumento da qualidade das respostas empenhadas pelos profissionais de Educação Física.

Não se trata apenas de conceber alterações curriculares em função daquilo que é demandado na sociedade (especificamente, pelo mercado de trabalho), isso tornaria a leitura empobrecida, inclusive para discernir o que orienta essas demandas colocadas pela sociedade, mas ao mesmo tempo, deixá-las de lado pode conduzir a um ingênuo equívoco de considerar que tudo o mais que o profissional de educação física realiza poderá acontecer à mercê das demandas. O que se deve exigir é que qualquer proposta curricular deixe explícita qual é a sua leitura sobre essas demandas e conseqüentes respostas.

De maneira geral, os estudos e ensaios sobre educação profissional têm abordado várias frentes de investigação e, especificamente na Educação Física

brasileira têm sido tratados assuntos tais como: (a) a legislação; (b) a organização curricular e (c) a relação com campo de conhecimento. No entanto, parece haver uma lacuna com respeito à abordagem do profissional de educação física em ação, bem como representações² e significações que permeiam suas respostas profissionais, sobretudo, daquele que atua fora da instituição escolarizada.

Nesse sentido, alguns elementos podem contribuir para elucidar a construção da problemática referente à interação entre diferentes tipos de conhecimentos imbricados na intervenção profissional em Educação Física, como:

- a) o entendimento dos contextos, inter-relações e tensões na constituição do conhecimento “formalizado”, configurando e valorizando, assim, os conhecimentos propostos e idealizados da educação profissional;
- b) a caracterização da noção de competência e a delimitação de seus componentes como espaço de mobilização de recursos, possibilitando a análise da dinâmica da construção das intervenções profissionais.

² A partir do referencial teórico assumido por mim, destaco que são inevitáveis as aproximações a serem feitas com a própria Antropologia, sobretudo do encaminhamento metodológico, o qual está fundamentalmente assentado nos pressupostos qualitativos de pesquisa, mais especificamente, de orientação etnográfica, como veremos mais à frente. Principalmente, quando depreendo que é fundamental o entendimento das representações como parte da dinâmica cultural e que, necessariamente, a intervenção do profissional vai ser coerente com elas. Nesse caso, parafrasear Daolio (1995), elucida minha intenção, pois presumo que aquilo que os profissionais de educação física fazem é importante e significativo, porém também o é como eles justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem. Portanto, considero que o estabelecimento da intervenção profissional, de maneira geral e da educação física de modo particular, se dá como mais um espaço de produção de conhecimento. Conseqüentemente, a compreensão e apreensão dos elementos desse processo se fazem mais completos se considerarmos como os profissionais explicam, justificam ou questionam (Minayo, 1998) os recursos que articulam e as decisões que tomam; sejam elas relacionadas aos rumos que sua intervenção deve tomar, mas também como expressão da realidade onde se situam os profissionais.

Subjacente a isso, se quisermos compreender quais elementos fazem parte da construção e composição da intervenção profissional em educação física, é preciso ter como referência que *“as pessoas formam suas expressões culturalmente significantes a partir dos campos de experiência nos quais o significado é habitualmente contestado e onde está perenemente em construção”* (CHAMBERS, 2000, p.856-857)

Ao colocar esse ponto, posso inferir o dinamismo da construção das intervenções profissionais, também a partir daquilo que é vivido, abrindo espaço para as constantes alterações devido às diferentes possibilidades de demandas, descentrando assim, a ênfase na preparação profissional, como detentora de todo o processo de constituição e transmissão do repertório das respostas profissionais.

A idéia de desnudar, pelo menos em parte, esse dinamismo significa encarar a complexidade de vários fatores interagindo na ocorrência e solução de um ou de vários problemas originados por demandas que atuam, muitas vezes simultaneamente, e que são parte corrente do cotidiano profissional.

A meu ver, não se trata apenas de nomear e/ou enumerar “saberes”, requisitos de uma resposta profissional supostamente eficaz. Até porque a proposição de qualquer “lista” estaria indelevelmente ligada a minha história acadêmica e profissional, conseqüentemente, com um ou outro, senão vários vieses. O que poderia, num primeiro momento, ser bastante conveniente, como já salientado anteriormente,

mas tornar-se-ia estéril para se iniciar a compreensão daquilo que compõe a dinâmica constitutiva dos ingredientes³ da competência, que faz parte da intervenção profissional.

Por conseguinte, tomar a inserção profissional como eixo principal para análise do conhecimento profissional significa poder trazer alguns indícios importantes para apreender os vários elementos que o profissional deve articular para empreender uma intervenção (GUARNIERI, 2000).

Chamo a atenção para o fato de que a análise daquilo que está por trás da construção da intervenção profissional, deve ser intermediada por uma postura a ser assumida pelo pesquisador em busca da complementaridade e combinações complexas entre aspectos macro e microscópicos de análise, que exigem um diálogo com várias áreas de produção de conhecimento e de atuação profissional. Especificamente, em relação à Educação Física, ainda temos outras questões que acompanham a área desde os anos 80, demandando uma atenção especial, quanto à sistematização de propostas curriculares e também às implicações na forma como a área é vista, tanto pelos profissionais e pesquisadores da área, como também, pelo senso comum:

- a) a diminuição do interesse profissional por algumas áreas, devido à baixa remuneração e pouco reconhecimento do papel profissional desempenhado pelo profissional de Educação Física;

³ Termo empregado por Schwartz (1998) exatamente para denotar a complexidade da avaliação da competência, dado que ela se dá muito mais pela "combinação" de fatores (ingredientes), do que pela predição do que vai acontecer, ou ainda, pela prescrição exata da tarefa. Por isso, a dificuldade de se descrever ou apontar qual seria a escolha certa do conhecimento necessário, do fazer exato e do ser comportar-se adequadamente para inúmeras situações enfrentadas no cotidiano profissional.

- b) a pouca coerência da nomenclatura para diversos setores da área e suas inter-relações com outras áreas de conhecimento;
- c) o baixo comprometimento com os problemas de aplicação e, conseqüentemente, pequena produção de conhecimento que se aproxime deles;
- d) a contínua discussão se a área de estudo deveria ser tratada como tema integrativo de pesquisa ou como um conjunto de conhecimentos para preparação e atuação profissional.

A despeito dessas questões serem substanciais para a sobrevivência da área, há poucas referências quanto à discussão e estudos sobre a intervenção profissional em Educação Física que contemplem aspectos como, por exemplo, (a) em que se fundamentam os profissionais de Educação Física para dar suporte às suas ações e (b) qual o nível e tipo de conhecimento envolvido na aplicação profissional. Em outras palavras, parece imprescindível para o direcionamento de um curso de educação profissional, bem como para a área que dá sustentação a esta preparação no Ensino Superior, a obtenção de informações sobre os mecanismos que estão por trás da combinação entre vários tipos de conhecimentos, não apenas o de caráter “formalizado”.

Nesse sentido, coloquei como problema desse estudo: “Quais os elementos da base do conhecimento ‘formalizado’, das estratégias de ação e das representações são articulados por profissionais de educação física atuantes na área não escolar para estruturar e justificar sua intervenção?”

Como diretriz para execução do estudo tive o seguinte objetivo: “identificar e compreender, junto aos profissionais de educação física, atuantes fora da instituição escolar, as categorias de conhecimento empregadas, as estratégias de ação que utilizam e as representações sobre suas próprias intervenções”.

Para alcançar meu intento, considerei importante estruturar o texto procurando colocar, primeiramente, as perspectivas teórico-metodológicas as quais percorri e recorri. Fazendo dessa forma, pretendi manter o mais transparente possível, para quem lê, a relação entre as questões que me acompanham desde as primeiras incursões pelo universo acadêmico-científico da Educação Física e aquelas que foram se agregando no decorrer do desenvolvimento do doutoramento.

Dessa forma, ao sistematizar o item três *A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTOS, INTER-RELAÇÕES E TENSÕES NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO “FORMALIZADO”*, minha intenção foi caracterizar e denotar elementos que se estabelecem e interagem na conformação das expectativas acerca do conhecimento ‘formalizado’ e, por conseqüência, da educação profissional. O interessante de fazer esse levantamento foi perceber que mesmo distanciados do universo acadêmico-universitário, os profissionais participantes desse estudo apresentaram algumas orientações desse ideário em fragmentos de seus discursos e modos de agir.

Para desenvolvimento desse item, tive como ponto de partida alguns elementos da Sociologia das Profissões, os quais auxiliaram na explicitação de diversos “comuns” que, pelo menos em parte, deram referências do porquê vemos e justificamos os atributos que devem ter o conhecimento e a educação profissional em educação

física. Sobretudo quando se coloca em discussão o conhecimento “formalizado” como principal requisito da identidade profissional.

Tendo um esclarecimento desses comuns, anotei como importante o reconhecimento de aspectos muito mais idealizados do que concretizados de fato na constituição e valorização do conhecimento “formalizado”. Por isso mesmo, a colocação do contexto de sua produção e legitimação ser tão importante, pois ao fazer assim, construções coletivas foram reveladas, esclarecendo tensões e inter-relações que nem sempre são tão formalizadas e explicitadas; mas que permitem a compreensão de porque a crença no conhecimento acadêmico e cientificamente orientado sustenta a sobreposição de poder e prestígio da racionalidade e da consistência lógica, em relação ao que se espera de uma intervenção profissional de fato, ou seja, clareza e eficácia.

Não é o caso de negar a importância do conhecimento abstrato, academicamente orientado, mesmo porque, repetidamente foram reconhecidas suas qualidades e contribuições para o avanço da reflexão e da pesquisa em Educação Física, principalmente a partir da década de 80 (KOKUBUN, 1995 a e b BETTI, 1996; TANI, 1996, 1998; VERENGUER, 1997; SORIANO, 1997; REIS, 2002). Mas ao definir o problema, senti a necessidade de ter subsídios sobre como são combinadas as propriedades objetivas e subjetivas contidas na intervenção profissional. Considerei importante, então, abordar as possibilidades de reformulações e a capacidade de mobilizar alguns recursos que os profissionais têm diante de situações dinâmicas e demandas diferenciadas, típicas da intervenção profissional em curso.

Foi, então, que no item quatro *A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO SUBSÍDIO PARA O ESTUDO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL* procurei compor

esse segundo aspecto da intervenção profissional, a partir da conformação e confrontação entre referências sobre o trabalho, subjetividade e preparação profissional, já que a idéia foi buscar a inserção profissional como fonte de informação.

Para evitar a utilização, até certo ponto, utópica da noção de competência, busquei o caminho inverso da constituição de uma “lista de atributos”, do tipo “*ser capaz de...*”. Por meio do desenvolvimento desse item, ficaram evidenciadas a origem e a importância contemporânea que a noção de competência vem assumindo em diversas áreas, mas sobretudo, entre os grupos profissionais. Nesse ponto foi importante observar, junto às referências aqui selecionadas, que várias adaptações foram realizadas, conforme o campo de aplicação (economia, educação, psicologia, sociologia), gerando uma polissemia inerente à noção de competência.

Ao mesmo tempo, considerando que os projetos humanos não escapam à avaliação de seus resultados ou desempenhos, a abordagem da noção de competência possibilitou o reconhecimento de seu potencial interpretativo e descritivo das aproximações bem ou mal sucedidas de uma determinada intervenção profissional.

No item cinco, ***INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E IMPLICAÇÕES PARA APLICAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA***, ao realizar um balanço dos principais pontos e discussões sobre o modo de ver a constituição do conhecimento “formalizado” e a conseqüente educação profissional em educação física, foi possível, primeiro, examinar os pontos comuns e elucidar seu caráter preponderantemente normativo. Segundo, rever alguns apontamentos sobre a necessidade de esclarecer a complexidade das construções, conforme a variedade de contextos que os profissionais

de educação física atuam. Sob esse ponto de vista, foi possível alinhar, a despeito das confusões e divergências, que os profissionais constroem referências e guiam suas ações e decisões, através de estratégias particulares de resgate de informações e conhecimentos obtidos de maneira institucionalizada ou não, mas que nem sempre se dão de modo explícito e claro, mas que seriam extremamente importantes de serem abordadas, esquadrinhadas e descritas.

A composição do item seis, *ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO*, se configurou a partir da minha exploração, até então insólita, dos textos sobre sociologia das profissões e conseqüentes abordagens qualitativas empregadas no estudo da ação de grupos profissionais. Do mesmo modo, procurei esclarecer e justificar que a opção por uma abordagem etnográfica do estudo se deu pelo fato de oferecer a compreensão do cenário dinâmico, no qual a intervenção profissional de educação física se realizou e as suas implicações junto às respostas que os profissionais cotidianamente construam e reconstruam. Nesse item também descrevo o processo de obtenção de informações, que foram se alinhando desde o primeiro encontro, no decorrer das observações, nas entrevistas e na composição do diário de campo.

Sistematizei a descrição, análise e discussão das informações obtidas no item sete, *CARACTERÍSTICAS E ARTICULAÇÕES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS*. Resgatando o objetivo de identificar e compreender categorias de conhecimento, estratégias de ação e as representações dos profissionais, parti para

campo e acompanhei três profissionais de educação física, responsáveis por programas de condicionamento físico para adultos.

Tendo em mente a importância da qualidade da descrição nesse tipo de estudo para que se possa captar os significados empregados pelos participantes, busquei organizar o texto em três blocos: no primeiro, reuni algumas indicações gerais sobre quem são os informantes, seus trajetórias profissionais e, sobretudo, as vivências e aspectos relacionados ao local de trabalho, onde eu os observei e acompanhei no decorrer de minha investigação; no segundo, busquei identificar o que está na base das articulações entre os diversos recursos que os profissionais detinham para enfrentar as situações profissionais; finalmente, no terceiro, pretendi estabelecer uma conexão entre o lido e o acontecido, buscando compreender e apreender o que estava subjacente à intervenção profissional.

Nas *CONSIDERAÇÕES FINAIS*, trago algumas reflexões acerca do trabalho realizado, como por exemplo: as dificuldades de inserção, a seriedade e concentração demandadas num encaminhamento metodológico de caráter qualitativo.

Além disso, o estabelecimento da educação física como um grupo profissional, necessariamente demandou o entendimento do crescimento da complexidade de papéis desempenhados, das tensões jurisdicionais com outras áreas, da diversificação de demandas e responsabilidades sociais, o que caracteriza a peculiaridade da sua natureza, conteúdo e estrutura do conhecimento profissional empenhado.

Nesse sentido, o estudo das intervenções profissionais se mostrou como imprescindível para compreensão e dimensionamento dos conhecimentos

necessários na sistematização de um currículo, pois evidenciaram o quanto os fatores culturais influenciam desde a graduação e acompanham depois durante a inserção no universo do trabalho, tanto no discurso como na forma de agir do profissional.

Assim, consideramos finalmente, que à medida que nos aproximamos das situações de intervenção é que podemos identificar e descrever as reais demandas atendidas ou não, as características dos processos de tomadas de decisão e as principais referências (culturais, políticas, morais) que permeiam as direções assumidas pelos profissionais de educação física.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTOS, INTER-RELAÇÕES E TENSÕES NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO “FORMALIZADO”

3.1 Grupos profissionais: alguns indícios sobre a configuração do conhecimento “formalizado”

Quando consideramos a literatura relacionada ao estudo de grupos profissionais (BOSI, 1996; BURRAGE, 1996, TORSTENDAHL, 1996; FREIDSON, 1998; STARK, 1998), é inevitável realçarmos pelo menos três pontos importantes, imbricados na autonomia, domínio e característica do conhecimento profissional, são eles: (a) a especificidade da intervenção, decorrente de um modelo de aplicação e produção de conhecimento correlacionado; (b) a cultura própria da formação profissional, na qual temos os primórdios da socialização profissional e, portanto, são oferecidas as primeiras “traduções” e “leituras” sobre o universo das intervenções profissionais; e, por fim, (c) o pertencimento a um determinado grupo, decorrente da organização do grupo, que conserva na configuração das respostas profissionais alguns elementos de identidade e estranhamento.

A despeito das diferenças na maneira de organizarem (a) as carreiras, (b) os órgãos de credenciamento, (c) a constituição da área de conhecimento, e (d) os procedimentos para preparação de futuros profissionais, entre outros, não se pode negar a importância dos agrupamentos profissionais e o papel que desempenham no contexto social (FREIDSON, 1998). Por isso mesmo, Freidson (1998) e Bonelli (1998) sugerem cautela na escolha do quadro de referência e análise quando se trata da

abordagem de grupos profissionais e advertem que as profissões não são uma unidade fechada em si mesma, isolada de outras interações no mundo do trabalho.

Um ponto interessante é que Freidson (1998), ao sugerir um quadro teórico para compreensão das estruturas ocupacionais, de um modo geral, e do fenômeno da profissionalização, especificamente, procura justificá-lo propondo a necessidade de se compreender a dinâmica particular que os grupos profissionais podem assumir e que, portanto, a especificidade das observações da teoria de classes (Marx) ou organizacionais (Weber), não permitem extensões, nem analogias acerca dos fenômenos sociais desses agrupamentos.

Foi a partir da compreensão da dinâmica dos grupos profissionais, juntamente com os apontamentos da sociologia das profissões sugerido por Freidson (1998) que tomei como orientação a importância do entendimento de como se configura o conhecimento num determinado grupo profissional, bem como, as variáveis que interferem em sua construção e visibilidade, junto aos próprios profissionais e à sociedade.

Da mesma forma, é importante destacar a relevância de se identificar a influência do conhecimento profissional, ou mesmo da contribuição de um grupo profissional na vida cotidiana da comunidade na qual está inserido, pois esse fator favorece o tipo de visibilidade a que ele se sujeita ou está sujeitado. Então parece apropriado ter claro que:

[...] o que distingue as ocupações umas das outras é o conhecimento e competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho. Esse é um critério nitidamente diferente da localização num sistema de classes ou numa empresa (FREIDSON, 1999, p.40).

Ao mesmo tempo, seria ingenuidade acreditar que o aprimoramento do conjunto de conhecimentos e/ou da capacitação de um determinado grupo vai elevar automaticamente o seu *status* ocupacional (MORFORD, 1972). Até porque existe uma complexa conjugação de fatores que compõe a divisão social do trabalho, bem como, seu conteúdo e número de ocupações que deverá compor um determinado setor (BOSI, 1996; FREIDSON, 1998). Quanto mais próximas as ocupações contíguas se mantiverem de ocupações predominantes num setor razoavelmente organizado, maior será o seu predomínio na ordenação e organização das tarefas. Por exemplo, é o que acontece se nos identificarmos com a área da saúde, cujo grupo mais bem posicionado hierarquicamente, no caso a medicina, é que comandará, inevitavelmente, os co-atuantes no setor.

Geralmente, quando se menciona grupos profissionais, a fim de se fazer ilustrações ou comparações, seja no meio acadêmico ou não, a principal referência que se toma é a medicina, seguida de perto pelo direito, e de forma mais afastada, as engenharias ou administração. Essas quatro áreas são conhecidas também como profissões peritas (*experts*) (PRATE & RURY, 1991). Porém, como alerta Rueschemeyer (1964, citado por FREIDSON, 1998), existem importantes diferenças mesmo entre o direito e a medicina, dessa forma dever-se-ia estar atento e prudente quanto às generalizações feitas a partir daquilo que se constituiu como campo de estudo profissional para a medicina.

Simultaneamente, existem mudanças “paradigmáticas” fundamentais que vêm acontecendo no contexto dos cursos de educação profissional, na visão da sociedade com relação aos grupos profissionais, bem como nas expectativas e

demandas dos estudantes e dos próprios profissionais referentes à sua preparação e campo de atuação profissional (SCHEIN, 1972).

A avaliação dessas mudanças “paradigmáticas”, como toda e qualquer avaliação, deve ser acompanhada de alguns cuidados, sobretudo quando se colocam como parâmetros problemas supersimplificados. A decorrência desse fator resulta em planejamentos cuja inépcia operacional é evidente, e que se apartam de qualquer propósito original de mudança construtiva.

Schein (1972) traz algumas observações, no intuito de questionar os resultados dessa supersimplificação, os quais estão mais distanciados de estudos e soluções, por exemplo (a) a dificuldade de se realizar um trabalho interdisciplinar entre os profissionais ou mesmo entre os docentes dos cursos de educação profissional, no entanto, o discurso comum entre diversos grupos é a necessidade de desenvolver projetos e trabalhos em equipes multidisciplinares, ou seja, raramente podemos contar com uma análise clara de por que neste trabalho interdisciplinar a colaboração é tão pouco freqüente e tão difícil entre os profissionais; (b) há muito se fala sobre a necessidade de mais consciência social de diversos grupos de profissionais, mas pouquíssimas vezes, há uma análise diligente de por que estes profissionais não têm, em primeiro plano, a consciência social; (c) sempre ouvimos falar muito em reformas que devem acontecer no treinamento dos membros de diversos grupos profissionais, no entanto, raramente vemos análises de por que estas reformas não têm, ainda, obtido impulso.

Schein (1972) ressalta ainda a resistência e dificuldade, por parte dos mentores e docentes dos cursos de educação profissional, de acompanharem as mudanças e a dinâmica do contexto no qual estão inseridos.

Não obstante, é importante acrescentar que os grupos profissionais desempenham um complexo de atividades, que é balizado por normas consignadas tanto por meios institucionalizados (por exemplo, poder público, órgãos de credenciamento ou estabelecimentos de trabalho), como por estratégias informais, tacitamente colocadas, (por exemplo, negociações com usuários, coação de grupos profissionais contíguos, ponderações com chefias) que são fonte de diversas pressões, as quais os profissionais são submetidos individual e/ou coletivamente.

Portanto, concordo com Schein (1972), quando afirma a necessidade evidente de se compreender o contexto no qual o profissional concretiza sua intervenção, bem como, a dinâmica que essas tensões impõem a uma resposta profissional qualquer.

Nessa medida, ao identificar a articulação desses aspectos, acredito ter a possibilidade de pontuar como os membros de um determinado grupo profissional, no caso educação física, “constroem” uma “profissão”. Logo, em vez de empregar um padrão de análise, homogeneizar os tipos e usos de saberes profissionais entre diferentes grupos, argumento como mais oportuno mapear QUANTO e COMO os membros de um determinado grupo mobilizam e articulam conhecimentos ou saberes típicos. Afinal, nenhuma profissão se constitui, genuinamente, por decreto, usando a declaração de Dingwal (1976, citado por FREIDSON, 1998).

Isso pode ser referendado por meio do raciocínio empregado por Freidson (1998), que afirma não existir traços ou características únicas, a partir dos quais se possam explicar e reunir todas as ocupações chamadas profissões

[...] a não ser o fato real de virem a se chamar profissões. Assim, a profissão é tratada como entidade empírica sobre a qual há pouco terreno para generalizações como classe homogênea ou categoria conceitual logicamente excludente. A tarefa de uma teoria das profissões é documentar a desordem e inconsistência do fenômeno empírico e explicar seu caráter naqueles países onde ele existe (p.60).

Mas é preciso reconhecer que um dos grandes problemas para quem estuda grupos profissionais é caracterizar o seu conhecimento (FREIDSON, 1998), uma vez que na intervenção profissional ele pode tomar configurações e encaminhamentos completamente diferentes, tanto na interação com outros grupos como, também, entre os próprios membros de um determinado grupo; ou surgir demandas cujas soluções nunca se havia experimentado; ou ainda, assim como em manifestações motoras, algumas alterações ou mudanças despontarem de esquemas abrangentes de respostas.

Vários autores estudiosos dessa temática (FELSHIN, 1972; KROLL, 1971; SCHEIN, 1972; BOSI, 1996; FREIDSON, 1998), colocam grande importância no conjunto e configuração do conhecimento que a área profissional acumula, transformando-se numa espécie de “lastro” que permite negociação em várias circunstâncias, entre os próprios profissionais, os usuários, as organizações empregadoras etc. (SCHEIN, 1972).

Aproveito para ressaltar que esse “lastro” pode não ter seu conteúdo preponderantemente composto de conhecimentos acadêmicos e cientificamente

orientados. Isso fica evidente quando da necessidade de examinarmos com um pouco mais de cuidado as mudanças do contexto sociocultural, no qual o grupo profissional está inserido, para podermos ter mais instrumentos e discernir a ênfase estabelecida num determinado momento (JARAUSCH, SIEGRIST & BURRAGE, 1990, citados por TORSTENDAHL, 1996).

Logo, podemos compreender e assumir uma característica diferente para o estudo de fundamentos específicos dos conhecimentos de um grupo profissional, quando começamos a identificar como agentes diretamente influenciadores, as mudanças e as demandas para intervenção social e de mercado. Até porque um mesmo grupo pode manifestar diferentes formas de atuação.

Outrossim, é preciso ressaltar que, muitas vezes, algumas comparações precipitadas ou parciais podem gerar adjetivações equivocadas e até mesmo reducionistas da existência e dinâmica do fenômeno dos grupos profissionais.

O que se deve evitar, então, são caracterizações simplistas e muito abrangentes, visto que podem obscurecer pontos importantes na análise como, por exemplo, (a) a qual grupo se está referindo, (b) qual nível de análise e (c) qual campo de discussão (BOSI, 1996; FREIDSON, 1998). Ao observar esses elementos torna-se difícil enxergar uma explicação geral do que seja o estudo de grupos profissionais, simplesmente utilizando atributos tais como “dominante”, “hegemônico”, “proletarizada”, “corporativizada”, “burocratizada”, “racionalizada” ou “desprofissionalizada” (FREIDSON, 1998).

Como coloquei anteriormente, a maior parte das apreciações acerca dos grupos profissionais toma como referência principal a medicina. Desse modo,

apesar da sistematização de critérios importantes para avaliação da dinâmica interna e externa de grupos profissionais, sobretudo do tipo de conhecimento empregado, a compilação e/ou contraposição dos estudos nessa área deve ser acompanhada de cautela e reservas, uma vez que mesmo na área da medicina, a maioria dos estudos certamente foi conduzida por diferentes princípios de análise e referencial teórico.

3.2 Contexto sócio-cultural e educação profissional: das transformações e implicações

Em função dos indícios trazidos até aqui, tenho em conta a importância de se realizar uma breve incursão histórica sobre algumas transformações e implicações que a educação profissional, de maneira geral, tem sofrido, seja por interferência dos próprios grupos profissionais, ou ainda, na valorização de algumas perspectivas sócio-culturais nos contextos onde estaria inserida.

Acredito que tais informações podem auxiliar na elucidação e entendimento de construções teóricas, do ponto de vista acadêmico, e até do próprio senso comum, acerca do tipo de conhecimento e da importância dos grupos profissionais em nossa organização social.

Ainda que de maneira geral, é fato conhecido que a Universidade surge na idade média a reboque das mudanças econômicas, sociais, expansão dos centros urbanos e das corporações de ofícios, confrarias ou guildas (ROSSATO, 1998). Pode-se dizer, guardadas observações sobre diferenças entre as diversas cidades-sede e a área profissional enfatizada, que as Universidades se organizavam em torno das

Faculdades de Artes e das Faculdades Profissionais de medicina, direito e teologia (WOLFF, 1993; ROSSATO, 1998; SANTOS FILHO, 2001). Portanto, não podemos deixar de reconhecer a expansão e apreciação da Universidade por toda Europa, como espaço de preparação humanista de profissionais e disseminação de conhecimento, ainda que preponderantemente controlado pela igreja (ROSSATO, 1998).

Na transição social, econômica, política e cultural para a Idade Moderna, alguns aspectos estruturais das Universidades foram alterados. Evidentemente, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial também influenciaram as instituições universitárias (ROSSATO, 1998) marcadamente em dois aspectos, quais sejam: uma nova abordagem do papel da Universidade pela sociedade e o conhecimento tratado em seu interior. Tem-se a partir desse período, a idéia da Universidade orientada à pesquisa e principal vertedoura da produção de conhecimento (WITTRICK, 1996). Portanto, a referência de erudição universitária muda, fortemente influenciada pela concepção de Humboldt, ajustando-se aos canais disciplinares orientados à investigação, descoberta e especialização, no qual aparece a figura do “cientista profissional” (TORSTENDAHL, 1996).

Esse quadro de orientação à investigação, segundo Wittrock (1996), foi implantado em faculdades e universidades, junto às artes liberais⁴ e às formações profissionais, tanto das antigas profissões, como de outras que surgiriam conforme as demandas do Estado-Nação industrial e da sociedade (como por exemplo, engenharia, agronomia, farmácia, entre outros).

⁴ Educação Liberal, geralmente relacionada a humanidades, artes e letras, que recebem especial destaque no Reino Unido e Estados Unidos (ROTHBLATT, 1996).

Essa maneira de ver o conhecimento universitário ou superior iria influenciar irremediavelmente a concepção de conhecimento profissional. No entanto, o que percebi foi a necessidade de um exame mais circunstanciado em relação aos momentos históricos diferentes e às respectivas oscilações acerca da real importância do conhecimento universitário-científico, ou acadêmico-científico dentro das diversas carreiras.

Recorro a Torstendahl (1996) para identificar as implicações da relação dos grupos profissionais com Ensino Superior, especificamente o universitário, no momento em que esse aspecto fica patente, no século XIX. O “ideal amador” que remonta as origens da ciência na Europa renascentista do século XVII cede lugar para estabelecimento de um conjunto de métodos e de princípios fundamentais amplamente reconhecidos e de um conjunto de pré-requisitos para a análise frutífera da sociedade e dos homens. Isso permitiu aos acadêmicos ou cientistas fecharem suas linhas de pesquisa aos amadores e manter, ao mesmo tempo, suas diferenças sobre questões, consideradas por eles, como realmente importantes.

Torstendahl (1996), ainda descreve que houve uma identidade dual em relação ao *status* universitário, de forma que os professores definiram sua identidade social na relação com a instituição universitária em que trabalhavam; à medida que os cientistas a fizeram na relação com o conhecimento ou o ramo científico empregado. Esse processo universitário de “profissionalização” pautou-se no conhecimento científico e seguiu fundamentado no conhecimento disciplinar.

Apesar de serem depreciados pelos cientistas ou acadêmicos, aqueles excluídos desse círculo fizeram alianças econômicas com o Estado, o que implicou um

verdadeiro “contrato social” entre as Universidades que se auto-governavam e o Estado. De modo que, ao mesmo tempo, em que se reconhecia a autonomia profissional dos cientistas nas questões de investigação e de educação, as Universidades “*tiveram que nutrir o Estado com praticantes profissionais educados e necessários à sociedade, assim como para realizar tarefas especiais na administração pública*” diante das novas demandas vindas do desenvolvimento econômico industrial (TORSTENDAHL, 1996, p.2).

Portanto, novos grupos de profissionais com habilidades e saberes começavam se configurar consoantes ao crescimento da economia capitalista, como por exemplo, psicólogos, jornalistas, assistentes sociais, economistas, administradores, contadores, engenheiros industriais, entre outros; mesmo no meio rural, com o desenvolvimento da agricultura, materializa-se a veterinária e engenharia agrônoma. Não obstante, a complexidade do conhecimento solicitado e empregado ser maior, mesmo não existindo uma vinculação evidente com a Universidade, acabou havendo um deslocamento da educação profissional em escolas especializadas e isoladas, relativas a essas áreas, para o meio universitário (TORSTENDAHL, 1996).

Houve, sem dúvida, vários embates sobre a importância ou não da vinculação universitária e do conhecimento científico detido por ela junto a essas novas possibilidades (BURRAGE, 1996; TORSTENDAHL, 1996), fosse pelo fato do ensino universitário ser qualificado como muito acadêmico ou livresco, por uns, fosse pela defesa da necessidade de se empregar requisitos padronizados de ingresso, bem como, um ensino rigoroso e exigências de padronização de exames para obtenção do diploma.

Fato é que o emprego de aparatos científicos, como a investigação, a experimentação e conhecimento correlato ao desenvolvimento da técnica, foi suficiente para demarcar a importância e o alcance do desenvolvimento tecnológico e a sua ligação com os cursos de educação profissional. Ao mesmo tempo, não menos importante é a influência dos grupos ou associações ligados a esses segmentos com relação aos rumos, seleção e local de preparação dos conhecimentos considerados pertinentes à educação profissional numa determinada área aplicada ou profissional.

Tanto foi assim, que as profissões emergentes na época (século XIX) tiveram por parte de seus promotores, políticos e os próprios segmentos relacionados à indústria e ao comércio, justificativas para estabelecimento de escolas técnicas, senão ligadas à Universidade, então que promovessem o conhecimento próprio para preparação e treinamento de pessoas para atuar nesses diversos segmentos, e que fossem dentro dos padrões de ensino e recrutamento do ensino superior.

Torstendahl (1996), ainda coloca que se chegou a cogitar a constituição de uma ciência prática desenvolvida dentro dessas escolas que, com o processo de constituição e desenvolvimento de seu conhecimento, alcançariam o mesmo *status* do conhecimento universitário.

A transformação gradual da ciência e da educação profissional alcançou no final do século XIX uma nova fase, com o estabelecimento de novas relações mútuas. A ciência havia se convertido numa atividade esotérica que exigia uma instrução especializada nas exigências mínimas⁵, e um dentre vários conjuntos de normas ótimas em cada uma das disciplinas. A educação profissional [em diversas áreas] se fez cada vez mais científica. Esse processo significou três coisas. Primeiro, se formou um núcleo de teoremas, incluindo nas disciplinas especiais e técnicas, que constituiu uma base para um campo disciplinar definido por uma teoria. Segundo, nas partes teóricas das disciplinas técnicas se estabeleceu gradualmente conexões com teorias científicas “autorizadas” [ou reconhecidas/ credenciadas], que as vincularam com um corpo comum e coerente do saber científico. Terceiro, nas [próprias] disciplinas técnicas se produziu um processo de profissionalização científica, bastante correspondente com o que teve lugar nas disciplinas universitárias tradicionais, que significou que numa categoria do trabalho técnico e científico aceitável não se incluíam as experiências das “classes produtivas” em exercício/prática (TORSTENDAHL, 1996, p.149, grifo meu).

O que se vê é uma aproximação cada vez maior entre educação universitária, com seu caráter marcadamente científico, da educação profissional, portanto, a evidência da integração não demoraria muito a aparecer.

Do ponto de vista do tipo de conhecimento advindo da educação profissional, reconhecemos aí alguns elementos que fazem parte do conjunto de concepções que acompanham, até hoje, os referenciais de discussão sobre o conhecimento e o tipo de treinamento que deve ser evidenciado junto à Educação Profissional de qualquer área.

⁵ Torstendahl estabelece, a princípio, dois conceitos para nortear seus apontamentos: (a) exigências mínimas, para os requisitos em relação ao conhecimento que seja considerado acadêmico, mas que por ocorrerem numa determinada época e contexto sociais, não permanecem fixas durante muito tempo e (b) as normas ótimas que funcionam como verdadeiras diretrizes adotadas por um determinado grupo, “escola” ou proponentes de paradigmas, para efetivar as contribuições “interessantes”, “frutíferas”, “satisfatórias” ou “promissoras” à área. À medida que as normas mínimas direcionam-se para as questões de lógica e método, as normas ótimas orientam o núcleo cognitivo da área. Para o autor, é importante assumir essa referência para o estudo de grupos profissionais, pois ele supõe que haja alguma classe de conhecimento abstrato na constituição de uma profissão, sem esquecer, portanto, que também para os grupos profissionais as exigências mínimas e as normas ótimas se alteram com o tempo e com o contexto social.

É a partir dos primórdios da vinculação da educação profissional à Universidade que ficam demarcadas as implicações do desenvolvimento científico como categoria de classificação e valorização do tipo de conhecimento empregado, não apenas junto aos docentes e acadêmicos, mas também, aos grupos profissionais.

Logo, é a partir do século XIX que, em decorrência da significativa confiança e respaldo identificados no tipo de conhecimento, de natureza científica predominantemente, a Universidade vem se instituir, nas palavras de Wittrock (1996) como a instituição axial do mundo moderno.

O que nos mostra, da mesma forma, as origens e o porquê da importância de algumas características do conhecimento científico – a investigação e a experimentação – para o desenvolvimento do conhecimento aplicado às intervenções profissionais, como forma de seleção e demarcação de espaço, até mesmo dentro da Universidade.

Não sem motivo, universitária ou não, a educação profissional, a partir desse momento, vê na aproximação entre os conhecimentos profissional e científico e da racionalidade técnica, a possibilidade para estudo e desenvolvimento tecnológico como resposta às demandas por solução dos problemas típicos das áreas emergentes.

Nesse momento, é preciso destacar um evento importantíssimo e que marcou para sempre o tipo de organização do conhecimento e do conteúdo da educação profissional no geral, bem como a orientação dos parâmetros através dos quais uma profissão genuína deveria ser reconhecida.

Após uma avaliação da Educação Médica nos Estados Unidos e Canadá, no início do século XX, Abraham Flexner, teceu considerações acerca da situação observada por ele como inconsistente e caótica sobre o ensino na área da saúde (ROBILLOTTI, 1999; MATTOS, 2001). Apesar de enfrentar resistência e obter pouco eco em algumas áreas do seu próprio país, tal relatório, além de outras publicações relativas à Educação Superior Geral (ROBILLOTTI, 1999), teria profunda repercussão no Ensino Superior Norte-Americano e também em outros países⁶, e de maneira específica, sobre a Educação Profissional (WITTROCK, 1996).

Embevecido pelo ideal humboldtiano de Universidade, Flexner considerou indissociável o ensino da pesquisa (WITTROCK, 1996; SCHWARTZMAN, 2001), da busca do conhecimento e da verdade. Assim, pontua suas críticas em diversas direções: (a) superficialidade dos cursos e respectivas investigações das áreas; (b) trivialidade no conteúdo dos artigos e publicações; (c) atendimento de demandas fugazes, transitórias e imediatas, além das necessidades pretendidas de “supostas profissões” (WITTROCK, 1996).

Segundo Freidson (1998), Flexner foi um dos primeiros a tentar sistematizar um conjunto de critérios institucionais para definição do que caracterizaria as profissões. É importante salientar que diversos estudos sobre atributos, tipos de conhecimento ou mesmo traços derivaram desses apontamentos colocados por Flexner.

⁶ A título de exemplo, ver referências e críticas de TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964. p.27-47; e, também, SCHWARTZMAN, S. A qualidade no espaço universitário: conceitos, modelos e situação atual. I Congresso Internacional "Qualidade e Excelência na Educação – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1993. **Disponível em** <<http://www.airbrasil.org.br/simon/gamaf.htm>>. **Acesso em 20 set. 2001.**

Uma profissão autêntica para Flexner apresentaria elementos fundamentais (KROLL, 1982), a saber:

- a) possuir atividades de caráter essencialmente intelectual, pois, embora as habilidades sejam importantes, não são suficientes para qualificação de um membro da profissão, o que implicaria a formação específica baseada num corpo teórico sistematizado de conhecimento;
- b) ser de natureza prática, portanto, deve servir às finalidades que são socialmente significantes;
- c) a necessidade de existir uma constante interação entre os profissionais e o fluxo contínuo de novos conhecimentos e idéias originadas nos laboratórios e seminários, predominantemente universitários;
- d) auto-organização e capacidade de comunicação, que se relacionam com a organização entre os próprios companheiros da profissão, isso significa que o grupo deve deter a capacidade de administrar suas próprias práticas; de forma que as ações e tarefas devem ser orientadas por um código de ética, para facilitar a identificação de práticas insatisfatórias, bem como, identificar, assegurar e licenciar competências, ou seja, demarcar claramente pessoas qualificadas das não qualificadas;
- e) o altruísmo como diretriz filosófica fundamental que orienta as ações, ou seja, a motivação do profissional deve ser, acima de tudo, o interesse e bem estar dos outros.

BURRAGE (1996) ressalta que a partir da proposição de Flexner, a relação da Educação Profissional com a Universidade é assumida como imprescindível. Parte de suas sugestões com relação à reestruturação da Educação Profissional - de forma geral e da medicina, especificamente - podem ser reconhecidas ainda hoje em diversos cursos e perspectivas de vários docentes. Resumidamente é colocado da seguinte forma: de início o estudante deve ser confrontado com o conhecimento geral ou básico, tradicionalmente constituído nas disciplinas-mãe, só depois de iniciado no modo de pensar e construir conhecimento nessas áreas é que os alunos poderiam passar pelo conjunto de disciplinas específicas ou aplicadas, relacionadas às áreas de atuação; cessadas essas duas etapas aparece, então, a inserção do aluno na aprendizagem das habilidades práticas ou técnicas.

Portanto, evidencia-se também, no conjunto de idéias flexnerianas, a suposição de que quanto mais conteúdo e proximidade do modo de organizar e produzir conhecimento da ciência básica ou disciplinas-mãe a educação profissional mantiver, maior seria a consistência de sua educação profissional e, conseqüentemente, mais embasada estaria a intervenção profissional, além é claro da elevação presumida do *status* advinda dessa aproximação com o modo de fazer acadêmico e universitário.

As implicações desse matiz, mesmo onde ele foi aplicado parcialmente, podem ser resumidas, da seguinte forma: o ensino tem se caracterizado como tipo bancário baseado na transmissão de conhecimento, centralizado no professor, dissociado da dinâmica de inserção e intervenção profissional; os programas das disciplinas são de caráter conteudista e as avaliações baseadas, sobremaneira, na

memorização de informações e definições; e, finalmente, o aluno se posta em sala de aula para aprender passivamente aquilo que é ensinado pelo professor (NARDY e outros, 2001; P.B.L.-UEL, 2001).

É importante reconhecer que estipular laços com o conhecimento científico e a orientação acadêmica universitária fez com que diversas áreas tivessem uma orientação mais sistematizada sobre o que deveriam propor em termos de conhecimento e pesquisa. Por sua vez, a contrapartida foi um distanciamento dos verdadeiros problemas de intervenção de diversas áreas (LAWSON, 1990; BETTI, 1996).

Outrossim, não podemos esquecer a importância e influência direta ou indireta dos próprios grupos profissionais naquilo que deve compor os tipos de conhecimento e sua organização curricular. Ao contrário do que podem afirmar alguns estudiosos, não necessariamente a coesão entre os grupos está ligada a um corpo de conhecimento teórico, científica e academicamente constituído, pacificamente aceito.

Mais uma vez reitero a importância de reconhecermos nesse retrospecto histórico alguns elementos que marcam a orientação acadêmica e a idealização do conhecimento profissional de modo geral e da Educação Física, especificamente, e que fazem parte, mais fortemente, do discurso e intenções de pesquisadores e docentes universitários, mas que também perpassam as falas dos profissionais.

Buscar essas informações e realizar essa retrospectiva me permitiu um esclarecimento sobre alguns valores que cercam o modo de ver e o que estaria circunscrito na perspectiva de uma intervenção profissional "eficaz", a partir do universo

acadêmico-universitário. Procurei, com isso, melhores condições para balizar as considerações durante as análises e reflexões sobre as características “formalizadas” do conhecimento do profissional de educação física.

Ao discernir esses aspectos pude reconstituir, através de algumas peças, um quadro que serviu para reconhecer e dessacralizar a onipotência do conhecimento acadêmico-científico situando-o perante um contexto marcado por intenções, posições filosóficas, planos políticos, tensões e negociações que fazem parte, de toda e qualquer organização institucionalizada.

Nesse sentido, vale o alerta de Tardif & Gauthier (2001, p.181) quando afirmam que:

[...] toda construção teórica que tem por objeto as práticas deve ser interrogada de forma crítica, em um dado momento, quanto a natureza das idealidades, das abstrações que ela pressupõe ou elabora para fixar os limites de seu objeto, seus atores com seus saberes.

O que procurei então foi construir uma referência para escapar da armadilha que parece mais freqüente do que assumimos, que é transpor para o mundo da intervenção profissional as preocupações e questionamentos que nos acompanham no “mundo” acadêmico e universitário.

Portanto, o levantamento desses aspectos possibilitou-me identificar a origem de algumas idéias disseminadas entre o nosso senso comum universitário e que, muitas vezes, nos dirige a formas de preconceito, que são dissimuladas com a desculpa da busca de parâmetros de “qualidade” para enxertar um sem-número de conhecimentos constituídos com instrumentos e formas de pensar alheios a projetos de intervenção e operacionalização profissional.

Em síntese, reafirmo, que a partir desses elementos foi possível enxergar de forma mais perspicaz os agentes influenciadores sobre como vemos, ainda hoje, a constituição da educação e do conhecimento profissional – inclusive junto à Educação Física – e, então, reconhecer a qual é real participação do conhecimento “formalizado” nas intervenções profissionais.

3.3 Grupos profissionais e a educação profissional: diferentes segmentos interferindo na composição do conhecimento “formalizado”

Burrage (1996), a partir de um estudo realizado sobre o Direito, Medicina e Engenharia, desenvolvidos entre os séculos XVIII e XX, aponta um interessante levantamento sobre lutas e conflitos entre diversos interesses relativos a grupos profissionais, tais como as próprias associações profissionais, grupos de magistrados, profissionais em exercício, o Estado e os acadêmicos universitários, tecendo uma complicada teia de objetivos e conteúdos imbricados nos sistemas de Educação Profissional da Inglaterra, França e Estados Unidos. Dessa forma, o autor argumenta sobre a influência e a importância das reivindicações sobre o conhecimento, as estratégias e a organização curricular do processo de educação profissional, podendo variar conforme suas vinculações e negociações com o Estado e as organizações sociais diretamente ligadas ao grupo.

Além disso, esse mesmo autor tece algumas considerações acerca de como cada grupo pode ver a inter-relação do conhecimento prático e do conhecimento acadêmico. Então, em vez de tomar um quadro estático e homogêneo que pudesse dar conta de “explicar” tanto os elementos constituintes da Educação Profissional, como a

construção de conhecimentos próprios desses grupos, o que vejo, a partir da síntese das principais considerações de Burrage (1996) é uma complexa rede de tensões que variam de acordo com:

- a) O reconhecimento, maior ou menor, da necessidade do respaldo acadêmico para situações práticas, até mesmo para o *status* do grupo.
- b) A variação da resistência em aceitar a contribuição acadêmica da Universidade na determinação do conteúdo e estratégias da formação profissional, exceção feita à medicina que tem conseguido representações e simulações mais próximas de suas instituições de atuação, devido à presença dos hospitais-escola e laboratórios dentro da própria Universidade. Isso acaba atenuando, junto às associações médicas, os efeitos da dicotomia educação acadêmica e educação profissional.
- c) O tipo de relação ou vínculo empregatício, pois algumas categorias profissionais, que tiveram seu desenvolvimento com a Revolução Industrial e, portanto, preponderantemente relacionadas a um emprego assalariado como, por exemplo, a engenharia, pode ter suas diretrizes e organização curricular, fortemente influenciadas pelos empregadores.
- d) O controle do Estado em relação aos sistemas públicos de serviços e assistência social, tornando-se o principal emissor das diretrizes em relação aos papéis profissionais.

Por fim, é importante considerarmos, que qualquer análise sobre o conhecimento e educação dos grupos profissionais não pode ater-se apenas a eventos econômicos ou pedagógicos. Isso tornaria a análise simplista e fatalista, não permitindo

uma leitura da complexidade da constituição e desenvolvimento do conhecimento profissional, também atrelado a acontecimentos políticos relevantes.

Além disso, Burrage (1996, p.194) destaca que:

[...] ao longo de sua história, a universidade formal ou sistema acadêmico teve que se adaptar ou enfrentar um "sistema" concorrente da educação prática, [muitas vezes], mais firmemente estabelecido. Ignorar isto supõe passar por alto a experiência compartilhada [...] por dezenas de ocupações [...].

Outro ponto importante destacado por esse autor é que antes de discutir os níveis de excelência profissional, é importante considerar as origens dos vínculos, compromissos e circunstâncias que permeiam a relação desse profissional com sua preparação, pois muito mais que o caráter acadêmico ou universitário, seria necessário identificar os valores que o fazem escolher ou permanecer junto a determinado grupo profissional.

Bosk (1979, citado por BURRAGE, 1996), após o estudo das influências das considerações morais dos pares, em cargo de chefias (no caso, cirurgiões), sobre o trabalho de aprendizes (residentes), observou que os comentários que tinham conteúdos normativos, carregados de sarcasmo ou ironia, tendiam a marcar mais os aprendizes, do que as correções meramente "técnicas". Conseqüentemente, eram julgados muito mais por sua dedicação, interesse e meticulosidade, do que pelo conhecimento técnico que traziam. Até porque, ainda afirma Bosk, um desrespeito às "normas" era considerado, pelo cirurgião-chefe, implicitamente, um desrespeito à sua autoridade profissional.

Isso me fez refletir que por mais que uma área profissional seja academicamente orientada, esse é apenas um aspecto do dinâmico e complexo mundo das interações, construções e reconstruções relacionadas ao conhecimento profissional, pois as formas ou critérios de seleção para a tomada de decisão passam, também, pela dimensão social e moral, que sempre manterão sua intersecção com a construção das intervenções ou respostas profissionais. Obviamente, a proporção da participação desses elementos poderá variar nas respostas profissionais, mas sua simultaneidade é inerente ao processo de intervenção (BURRAGE, 1996).

Desde os primeiros apontamentos de Flexner, tem-se empreendido alguns estudos e tentativas de sistematização sobre o que caracterizaria e diferenciaria uma genuína profissão e o seu processo de construção como categoria social (FREIDSON, 1998). Quase que simultaneamente existem também referências importantes e críticas sobre a organização, o tipo de conhecimento e o real alcance daquilo que é desempenhado pelas profissões na sociedade em que está inserida (BOSI, 1996; FREIDSON, 1998).

Schein (1972) e Bosi (1996) nos mostram o desenvolvimento, por parte de sociólogos, de um conjunto de critérios que podem ter diferentes ponderações, mas segundo seus sistematizadores devem ser utilizados, para que se possa lançar mão de algum subsídio para o estudo de um grupo profissional qualquer. No entanto, por mais que possa variar o peso desse conjunto de critérios, acabam se tornando normas fixas para algo que é desempenhado em cenários que estão em constante mudança (Schein, 1972).

Não é fácil definir o que constitui uma profissão como alguém poderia precipitadamente assumir. O modelo pode até ser descrito, mas raramente aplicado na prática que está em constante transformação. Se nós quisermos compreender algumas dessas tendências, temos que analisar mais de perto os cenários dos profissionais e a natureza inconstante do cliente ou dos sistemas de clientes (SCHEIN, 1972, p.14).

Diante do exposto anteriormente sobre a ligação da Educação Profissional e a Universidade, bem como a configuração da evolução de alguns grupos profissionais, parece ficar mais aberto o caminho para discernir, junto a diversos autores dentro e fora da educação física, o peso e a importância atribuídos ao conhecimento “formalizado” para definição e demarcação da identidade profissional que, segundo eles, acaba implicando maior ou menor “autonomia” para tomar decisões.

Tal “autonomia”, para esses autores, seria talvez o mais importante e cobiçado aspecto do processo de profissionalização de um grupo, entendendo que essa “autonomia” pode ser descrita como a possibilidade de estipular padrões de desempenho, para julgar o que é certo ou errado, independentemente de outras áreas ou dos usuários, até porque se julga que esses não seriam capazes de decidir o que seria mais indicado para eles (WOLFF, 1993).

Na verdade, mais do que tentar impingir um conhecimento com “poderes” decisórios e diferenciadores sobre qualquer questão de intervenção, independente do contexto e dos participantes (profissionais ou usuários) num determinado cenário, o que está por trás da conquista dessa “autonomia” são tensões e disputas para garantia de abrigos de atuação, os quais tem sua importância atrelada ao suposto valor social das soluções especializadas que um determinado grupo possa apresentar a um problema em particular. Por sua vez, apenas os pares são autorizados

a revisar essa decisão. Para garantir qualidade de ambos os processos, podem ser estipuladas normas complexas para que alguém seja digno de pertencimento a esse grupo e, conseqüentemente, fruir dessa “autonomia” (SCHEIN, 1972; WOLFF, 1993).

O que se tem aí é, portanto, uma poderosa intersecção entre conhecimento estipulado formalmente, de base científica, e o seu uso como forma de estabelecer espaço de exercício de:

- a) poder político, pois se estabelecem territórios absolutamente demarcados, sobre os quais muitas vezes apregoa-se mais conhecimento e autoridade, do que realmente se tem, mas porque está direta ou indiretamente relacionado à base cognitiva pertencente a um determinado grupo. Fica garantida, então, sua supremacia nas negociações que surgirem, até mesmo com reflexos para a própria legislação (FREIDSON, 1998); e
- b) poder econômico, pois o grupo profissional, para garantir a “qualidade” do que é prestado, passa a controlar o recrutamento, o treinamento e o credenciamento, assim consegue regular diretamente o número disponível de praticantes para satisfazer a demanda, resultando num controle de honorários e no alcance administrativo e econômico de integrantes de outros grupos profissionais que trabalham com conhecimento correlacionado (FREIDSON, 1998).

Esses aspectos servem como propulsores de severas críticas às instituições credenciadoras e de como institucionalizam o processo de profissionalização (LABAREE, 1992.; LESTER, 1995; FREIDSON, 1998.; KELLY, HICKEY & TINNING, 2000). Mas tenho a impressão que restringir a avaliação da estrutura do conhecimento do profissional a apenas esses elementos, é correr o risco

de perder de vista a caracterização e as estratégias de organização e re-organização das rotinas (LAWSON, 1990; BETTI, 1992, 1996; LAWSON, 1999), que o profissional acaba empregando e desenvolvendo ao longo de seu ciclo de atuação.

Nesse processo, muito mais político do que acadêmico, a exemplo do que Freidson (1998) se reporta, encontrei poucos autores que destacam com mais ênfase e rigor as características do conhecimento profissional: (a) sua origem; (b) como é estabelecido e reconhecido e (c) como seu desenvolvimento e utilização são organizados, avaliados e controlados. Especificamente, "*poucos têm sido os estudos sobre o conteúdo da ideologia profissional e menos ainda do conteúdo do 'conhecimento' profissional como ideologia*" (FREIDSON, 1998, p.105).

Vista dessa forma, tal perspectiva remete à possibilidade de compreender, também, a influência de outros grupos mais estruturados na capacidade decisória do grupo tido como "menos organizado" com relação às tarefas ou execução do próprio trabalho. Isso pode acontecer, tanto pelo fato de estarem à mercê das decisões de outrem (BOSI, 1996), como também, por tomarem emprestadas as formas de lidar com o problema, conforme as lentes do grupo dominante – sendo, portanto, pouco capazes de exercer o controle sobre seu trabalho e seus resultados, principalmente, sobre os métodos e estratégias empregados. Ou ainda, acabam adotando o discurso do grupo mais forte numa tentativa ou estratégia de sobrevivência (BECHER, 1996).

Um dos elementos marcantes dos grupos profissionais é autoridade facultada pelo domínio sobre uma determinada área, que implica, *grosso modo*, o controle sobre a realização do próprio trabalho. (SCHEIN, 1972; BOK, 1988, BOSI,

1996, FREIDSON, 1998). Geralmente, o reconhecimento dessa autoridade junto aos grupos profissionais é tido como *expertise* e, contrariando o que sempre se afirmou a respeito desse tema, pode ser arriscado, quando ao procurar apreendê-lo, “*objetivar erroneamente variáveis sociais como tecnologia “pesada”, conhecimento “científico” e habilidade “complexa”, pois a expertise é estabelecida, sobretudo, por um processo social e político (FREIDSON, 1998, p.101).*”

Portanto, direcionar ou restringir a abordagem do conhecimento “formalizado” dos grupos profissionais apenas à racionalidade técnica, com sua respectiva alegação da necessidade de uma definição objetiva e “clara” do problema (LESTER, 1995), como é colocado pelos defensores da predominância do conhecimento científico, não dá conta de explicar ou compreender o que constituiria as estratégias que o indivíduo necessita, por exemplo, para gerenciar “conflitos” (ACKOFF, 1979, citado por LESTER, 1995), ou mesmo, para lidar com ambientes e situações diárias, as quais muitas vezes requerem rotinas ou conjunto de procedimentos constituídos mais pelo filtro da intuição do que pelo conhecimento técnico-racional (LESTER, 1995; PERRENOUD, 2001A; TARDIF & GAUTHIER, 2001).

Não podemos negar, no entanto, que as possibilidades de decisão e diversificação nesse conjunto de procedimentos podem estar ligadas ao aprimoramento conceitual e de aplicação profissional pelo qual um indivíduo apreende e vivencia numa determinada área. Examinando dessa forma, os grupos profissionais necessariamente vão se caracterizar como aqueles que detêm um conjunto de conhecimentos (conceituais e de aplicação, teórico e tácito), constituídos a partir não só do

conhecimento acadêmico-científico de sua área, mas também, desses procedimentos ou rotinas (LAWSON, 1990; 1999).

Schein (1972) aponta variações e influências de diferentes fatores na conformação do próprio grupo e, conseqüentemente, no tipo de resposta profissional. Eu aproveitaria para acrescentar que se tratam de elementos que passam despercebidos pelos cursos de educação profissional. Sinteticamente esses itens são:

a) Mudanças gerais que trazem implicações para o cenário no qual os indivíduos trabalham, por exemplo, se trabalham por conta própria e em tempo integral, se dividem parte do tempo por conta própria e a outra parte como funcionário de alguma organização, se são associados de outros profissionais ou se são empregados de alguma organização dirigida à prestação de serviço na área, entre outros.

O autor afirma que essas diferenciações devem ser consideradas, pois podem influenciar fortemente a auto-imagem, a própria definição de quem é o usuário e a forma adequada de lidar com o público-alvo. Por exemplo, caso o profissional trabalhe para uma organização estritamente formalizada, sua autonomia estará restrita às normas da organização. Por outro lado, se ele for um prestador de serviço, seu usuário final é a empresa e o consumidor dos serviços dessa empresa passa, então, a desempenhar a função de consumidor indireto.

Marcadamente, as respostas ou intervenções profissionais contarão com a pressão de três instâncias decorrentes do tipo de cenário em que o profissional atua: o trabalho que deve ser bem realizado (sua própria necessidade profissional), a qualidade do serviço ou produto (as necessidades do consumidor final) e as

considerações de velocidade para obtenção do serviço ou produto (necessidades do empregador).

Somando-se a isso, assevera-se a crescente complexidade da sociedade e de suas organizações, que acaba forçando o surgimento de especialidades, juntamente com problemas jurisdicionais dentro e fora dos grupos profissionais, forçando novas definições do próprio profissional e de suas responsabilidades diante dos usuários, impondo, necessariamente negociações e renegociações acerca de suas intervenções, demandando algum tipo de integração ou esforços para coordenação de seu próprio trabalho com outras especialidades que também pressionam o seu desempenho;

b) Questões relativas às necessidades dos usuários dos serviços, implicando especificidades, caso sejam tidos como indivíduos ou como organizações. Parece inevitável considerar, também, uma relação íntima entre aumento da complexidade tecnológica e mudança de valores sociais. Na mesma medida, cada vez torna-se mais difícil para os grupos profissionais conservarem uma certa clareza com relação às necessidades dos usuários e que referência profissional atender, dado que essas mudanças trazem diferentes formas de ver quem é o “usuário”, se a organização ou o indivíduo, de modo que esses aspectos devem ser avaliados em seu impacto nas formas de proceder do profissional durante as intervenções.

Embora a maior parte dos grupos profissionais tenha uma preparação mais voltada para a relação profissional-usuário (indivíduo), é preciso considerar a crescente presença dos serviços profissionais junto às organizações.

Seria importante, então, avaliar como os profissionais enfrentam conflitos derivados de objetivos divergentes entre diferentes categorias de usuários, como por exemplo: (1) quem o profissional definiria como seu real usuário, quando lida ao mesmo tempo diretamente com usuário-indivíduo e usuário-organização; (2) quais estratégias de reconciliação o profissional adotaria se os diferentes tipos de usuários (individuais e organizacionais) apresentassem necessidades divergentes; (3) se o fato do usuário-indivíduo não ser propriamente o responsável direto por sua remuneração ou honorários, o profissional daria ou não algum tipo de prioridade na avaliação de seus interesses; (4) se as normas de conduta e ética são configuradas, na maioria das vezes, com base na relação profissional e usuário-indivíduo, que tipo de adaptação os profissionais realizariam para outros sistemas de usuários; e (5) se o profissional seria capaz de trabalhar para sistemas múltiplos de usuários.

Em resumo, a maioria das profissões está enfrentando complexos problemas de definição de quem é o seu cliente, da discriminação entre as necessidades de clientes intermediários, imediatos e finais, da solução de conflitos entre diferentes partes de todo o “sistema de clientes” e da determinação de como reconciliar ou integrar as necessidades do indivíduo com as necessidades da comunidade e da sociedade (SCHEIN, 1972, p.29).

Para finalizar os aspectos referentes aos usuários, é preciso considerar que há uma tendência cada vez maior de sua emancipação, ou seja, há uma mudança patente de sua postura dócil e receptível diante do profissional para o indivíduo que negocia e participa da proposição das soluções colocadas para ele. Já do lado das organizações, cada vez mais elas ditam o que desejam de seus grupos de profissionais, utilizando diversas estratégias de competição e controle intra e intergrupos, ou ainda criando a figura de “projetos multiprofissionais”. Parece inevitável que esses aspectos

acabem por influenciar e, até mesmo, pressionar as respostas profissionais, tornando-as difusas ou imprecisas, portanto, diferente do que se esperaria do tipo de resposta dos grupos profissionais.

c) Mudanças das necessidades da sociedade. Parece ponto pacífico que o crescimento e desenvolvimento dos grupos profissionais acontecem em função das necessidades específicas encontradas e o seu conjunto de conhecimentos especializados para lidar com elas. Ao mesmo tempo, figuram-se algumas críticas: (a) à medida que vão sendo identificados novos e complexos problemas sociais, os grupos profissionais são vistos como insuficientemente responsivos; (b) os grupos profissionais têm falhado em tirar proveito de todo o conhecimento disponibilizado para eles; (c) conforme vão aumentando o número de problemas e sua complexidade, dificilmente pode-se considerar que apenas um grupo profissional consiga dar conta de sua solução, ao mesmo tempo, encontra-se grande dificuldade em desenvolver conexões entre os diversos grupos profissionais; e (d) da mesma forma que fracassam os cursos de educação profissional para lidar tanto com a antecipação e complexidade dos problemas como, também, em criar estratégias para vivências e aprendizagens em interação com outros grupos.

Em síntese, esses aspectos parecem estar relacionados na exata medida em que os cursos de educação profissional não têm sido capazes de olhar os problemas de maneira “holística”, não identificando, portanto, interconexões entre diversas áreas e, pelo contrário, o que tem feito é procurar reforçar limites ou fronteiras conceituais entre as áreas que os fundamentam.

Além disso, é comum junto aos grupos profissionais o direcionamento de seus esforços com usuários “ideais”. Desde cedo em sua educação profissional, presume-se o desenvolvimento de projetos e assistências para aqueles usuários que oferecem possibilidade de articular suas necessidades e que, logicamente, podem pagar pelos serviços profissionais. Esses elementos geram um ciclo muito difícil de ser quebrado, o que acaba concentrando uma população extensa de profissionais em determinadas áreas, atendendo a grupos reduzidos de pessoas, demandando uma educação profissional restrita que lida sempre com um “ideal” de usuário.

Enfim, o “sistema acaba articulado na direção do trabalho com clientes os quais precisam adaptar-se dentro de uma certa área e paradigmas bem definidos” (SCHIFF, citado por SCHEIN, 1972, p.38). Aqueles que não se “ajustam”, findam por justificar a criação de mais especialidades para lidar com “problemas isolados”. Desse modo, “há um pequeno incentivo dentro da profissão para reexaminar seu papel básico, seu modelo de prática e suas fronteiras” (SCHEIN, 1972, p.38).

A partir dessa síntese das principais considerações de Schein (1972) sobre variáveis importantes que influenciam o tipo de intervenção dos grupos profissionais, conseguimos alguns elementos para uma avaliação cautelosa e mais criteriosa sobre o que pode estar influenciando e pressionando os componentes da composição de uma intervenção profissional, mas sobretudo redimensionando adequadamente a participação desses fatores junto a educação profissional.

Bok (1988) reforça os apontamentos de Schein ao afirmar que há, por parte de quem discute os grupos profissionais, uma “super-ênfase” na educação profissional como responsável direta pelos problemas e falhas das intervenções

profissionais. Mas, que é preciso considerar que existem variantes tais como instituições e contextos sociais, nos quais os profissionais desempenham seus papéis e que são poucas vezes observados também como agentes desencadeadores.

Contudo, esse autor destaca que existem algumas particularidades importantes relacionadas à própria Educação Profissional e que são, em grande medida, relacionadas à cultura típica que norteia o curso da preparação profissional. Também não podemos deixar de reconhecer que mesmo antes de findar o curso, o estudante experimenta seus primeiros contatos de socialização profissional, seja na interação com os docentes, em atividades de pesquisa ou em decorrência dos estágios.

Todavia as escolas ou faculdades profissionais são perenemente influenciadas pelas expectativas e demandas de diferentes segmentos sejam eles:

[...] a comunidade acadêmica, os estudantes, a profissão e a grande sociedade. Esses grupos co-participam de certas áreas do ensino profissional. Todos eles reconhecem que a sociedade deve ter profissionais competentes e bem treinados para atender às necessidades de clientes, de empregadores e do público. Todos admitem a necessidade de se produzir novos conhecimentos para o esclarecimento de suas respectivas clientela. Mas no bojo da concordância em torno desses princípios gerais espreitam diferentes ênfases e perspectivas (BOK, 1988, p.92).

Pode-se dizer que cada um desses grupos terá valores, prioridades, formas de definir excelência e *status* diferenciados conforme o que entendem como conteúdos de uma adequada educação profissional.

Segundo as observações de Bok (1988), temos que considerar o fato dos cursos sofrerem pressões de diversos segmentos, de modo que, por parte da comunidade acadêmica, a pesquisa e a busca por descobertas e conhecimentos são

condicionantes da competência docente; já os profissionais demandam constantemente alunos adequadamente preparados para pronto atendimento e solução de problemas práticos; por sua vez, os estudantes desejam professores capazes de ensinar e realizar sínteses entre aquilo que pesquisam e o melhoramento e aquisição de habilidades profissionais. Acrescenta-se, ainda, outros tipos de coerções tais como fatores materiais e intelectuais, ou mesmo as reivindicações feitas por diversos setores da sociedade, que podem limitar o que é possível na sala de aula e interferir fortemente nos hábitos e atitudes arraigados dentro da própria faculdade (BOK, 1988).

Tendo esses aspectos em mente é importante ponderar que para qualquer área de atuação profissional é patente a exigência de um conjunto de informações relevantes, o domínio de habilidades especiais e a capacidade de analisar problemas complexos. No entanto, o que vai variar em cada faculdade ou área, será a ênfase dada a essas formas consideradas por Bok (1988) como atividades mentais.

Por outro lado, invariavelmente, as dificuldades em lidar com o ensino e a preparação de habilidades humanas e de aplicação profissional parecem um ponto comum em diversas áreas. Em jogo, obviamente, não está apenas a presença ou ausência do desejo por parte dos docentes, em lidar com essas habilidades. Aceitar esta justificativa como suficiente implicaria perder a oportunidade de pontuar fatores como a própria dificuldade em identificar, selecionar e ensinar essas habilidades, ou mesmo, a pouca compreensão dos docentes sobre essas habilidades para que possam construir generalizações ou estruturas para facilitar sua compreensão (BOK, 1988).

É preciso considerar que muitas habilidades podem ser onerosas e difíceis de ensinar, sobretudo nos moldes disciplinares. Há sim, a necessidade de um

esforço maior de investigação, integração e estudo para sistematização dos conteúdos dessas habilidades. Destaco, nesse momento, a importância da complementaridade das diversas dimensões do saber profissional, de modo que:

O que a universidade pode fazer é ensinar os estudantes a analisarem diferentes habilidades, compreenderem seus elementos constitutivos e perceberem como os elementos funcionam para alcançar um resultado desejado. Desse modo, a instrução formal capacita os estudantes a refletirem mais proveitosamente sobre suas últimas experiências e, através dessa reflexão, chegarem a um nível mais elevado de competência (BOK, 1988, p.126, grifo meu).

Em decorrência desses fatores, aproveito para acrescentar que qualquer análise realizada sobre pontos críticos da educação profissional isolada das tensões que a alcançam, poderia significar, num primeiro momento, não considerar os fatores que dão o tom da cultura específica de uma determinada área, na preparação de seus profissionais.

Coerentemente, é preciso reconhecer que a constituição do conhecimento “formalizado” dos grupos profissionais é *“expressa e transmitida por uma diversidade de agentes e instituições, [ao contrário do que se pode afirmar] não depende exclusivamente das relações profissional-cliente ou das atividades oficiais das associações”* (FREIDSON, 1998, p.71). O que se pode constatar é que os grupos profissionais poderão ter mais de uma orientação para constituição de seu conjunto de conhecimentos e realização do trabalho competente, podendo apresentar também, conceitos e aplicações profissionais contrastantes, *“apresentadas por especialidades formais e segmentos informais ou escolas diferentes”* (p.71).

Nesse caso, acredito ter levantado elementos importantes e influenciadores da constituição e da dinâmica do conhecimento dos grupos profissionais; o que nos abre caminho para a discussão sobre a origem e combinação dos componentes da própria intervenção em educação física.

4 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO SUBSÍDIO PARA O ESTUDO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

4.1 A noção de competência: preâmbulo sobre polêmicas e usos do termo

Em diversos países da Europa e América tem havido por parte de autoridades ligadas a instituições educacionais, empresas e associações de grupos profissionais, uma acentuada preocupação com a noção ou idéia de “competência profissional”. Apesar dessa preocupação ter sido mais pressionada pelo resultado do processo conhecido por “reestruturação produtiva” do setor industrial e da economia globalizada (DESAULNIERS, 1998; MANFREDI, 1998), muitas de suas referências foram importadas, modificadas e aplicadas no setor educacional e profissional.

Ropé & Tanguy (1997a) chamam a atenção para o fato de não haver uma definição precisa e conclusiva sobre o que deveria dizer respeito à competência. Justificam que isso se deve, sobretudo, pelos diversos usos que se faz da noção de competência em diversas áreas, como economia, trabalho, educação e formação profissional. Consideram ainda que essa noção tende a tomar o espaço de outras noções que eram dominantes em diversas áreas, como por exemplo, a de “saberes e conhecimentos” na educação e de “qualificação” no universo do trabalho (DESAULNIERS, 1998). Portanto, “[...] *é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que [o] reveste e das idéias que veicula [...]*” (ROPÉ & TANGUY, 1997a, p.16).

Hirata (1994, citada por MANFREDI, 1998) confirma a imprecisão e polissemia da noção de competência, mas acrescenta que a intensificação de seu uso surgiu da necessidade crescente de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades. Nesse caso, decorrentes da reestruturação produtiva, surgiram novos modelos de produção, os quais propiciaram o aparecimento de crescentes exigências – “competências” - colocadas à realização do trabalho, que por sua vez acabaram por resultar em novos conjuntos de habilidades profissionais, cujas descrições são genéricas e deixam de estar estritamente ligadas aos postos de trabalho.

Devido à plasticidade da noção de competência, Desaulniers (1998) e Ropé & Tanguy (1997a) sugerem que fosse tomada, então, como categoria de pensamento ou de análise, que segundo a acepção de Durkheim, seria caracterizada como indispensável aos homens para que se comuniquem, podendo ser constantemente construída e modificada pela prática social (ROPÉ & TANGUY, 1997a).

Cabe ressaltar que a origem e amadurecimento do uso e das reflexões sobre competência partem em grande medida de economistas, sociólogos, psicólogos e pedagogos ligados ao estudo e pesquisa junto ao setor do operariado fabril. Sendo que a impressão que temos é que os demais setores que se apropriaram e utilizaram a noção de competência, o fizeram muito mais pelo fato de ser um termo no qual se opera algum tipo de representação, e que várias pessoas têm acesso permitindo, desse modo, um certo grau de comunicação. Contudo, os usos que se faz do termo se aproximam muito mais do senso comum, do que de algo constituído e refletido sistematicamente.

Assim, podemos reconhecer no discurso de educadores, autoridades governamentais, economistas e até pesquisadores algumas “habilidades e capacidades” gerais, como por exemplo, habilidades interpessoais, trabalho em equipe, comunicação, espírito inovador, negociação, ação, intervenção, decisão, entre outros, que são supostamente requisitadas e tidas como muito importantes diante das exigências do contexto sócio-econômico, no qual o pretense profissional deverá lidar simultaneamente com o grande volume de informação, as rápidas mudanças tecnológicas, a reestruturação produtiva, o deslocamento do capital industrial para a “acumulação flexível”, a ampliação do setor de serviços, entre outros.

Nesse sentido, alguns autores (ROPÉ & TANGUY, 1997a; MANFREDI, 1998; STROOBANTS, 1998) argumentam que na atual ênfase na noção de competência, o que há na verdade é um deslocamento ou ressignificação da noção de qualificação, de modo que consideram que a adoção da primeira se dá em função de uma ampliação dos conteúdos e requisitos colocados anteriormente para a segunda, tornando mais fluido alguns códigos sociais que já existiam, mas demarcavam mais claramente:

[...] as relações entre saber, especialização profissional, cargos, carreira e salários possibilitando a alguns empregadores a utilização de mecanismos idiossincráticos e unilaterais na definição do enquadramento profissional e dos critérios de mobilidade ocupacional dentro da empresa e quiçá no mercado formal de trabalho (MANFREDI, 1998, p.29-30)

Embora sejam absolutamente importantes as reflexões sobre as implicações macro-econômicas e sociológicas a respeito do deslocamento da noção de qualificação para competência (ROPÉ & TANGUY, 1997a; STROOBANTS, 1998;

TANGUY, 1998) e observando a possibilidade polissêmica da noção de competência, haverá sempre diferenças consideráveis no conteúdo de sua definição, conforme nuances de cada área de atuação, em relação às suas respectivas tarefas, valores ou ainda matizes epistemológicos de cada campo de conhecimento. De qualquer maneira, sejam quais forem as referências para o estudo de uma intervenção profissional, elas serão circunstancialmente diferentes daquelas utilizadas para pesquisa, análise e reflexão do trabalho operariado, que é objeto de grande parte da literatura sobre competência.

Junto a isso, então, devemos assumir também que o meio onde o profissional deve operar uma determinada intervenção é contingente e vinculado a espaços sócio-culturais. Portanto, para Manfredi (1998) algumas conotações relativas à noção de competência precisam ser examinadas com cautela, pois são pautadas exclusivamente em princípios de racionalidade técnica, constituída muitas vezes a partir de referências comportamentalistas (PATTO, 1981, citada por MANFREDI, 1998). O que de certa forma, se está procurando são medidas universalizadas e padrões a serem seguidos, encobertos por subterfúgios como habilidades gerais, referências de conduta e determinadas experiências individuais, os quais acabam servindo como parâmetros de exclusão ou para não reconhecimento de habilidades outras que não aquelas colocadas como referência.

Manfredi (1998) sintetiza algumas dimensões e atributos originários dessas referências de racionalidade técnica sobre competência, confirmando a necessidade de atenção ao serem examinados:

a) a análise do desempenho é feita em consideração às construções individuais;

- b) o desempenho é avaliado conforme a racionalidade e eficiência tendo em vista os aspectos necessários entre as várias instâncias da intervenção, ou seja, a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados;
- c) o perfil comportamental agrega capacidades cognitivas, sócio-afetivas, habilidades operacionais que são adquiridas através de percursos e trajetórias individuais;
- d) as intervenções profissionais visam sempre funcionalidade e rentabilidade de uma determinada organização ou serviço.

Evidentemente, esses são pontos de partida para a organização de listas, geralmente elaboradas a partir de agentes e critérios externos, tendo como alvo exclusivo o profissional, não sendo observado o contexto e o tipo de tarefa.

Perrenoud (2001a), ao abordar a problemática da noção de competência aplicada à profissão do professor, também destaca que alguns “referenciais de competências” que são construídos para fomentar a formação inicial, acabam se tornando, por via de regra, referenciais muito gerais, na maior parte das vezes, desconectados de uma real análise das tarefas que fazem parte da intervenção profissional. Argumenta ainda que “[...] *as competências permitem-nos enfrentar a complexidade do mundo e nossas próprias contradições. Seria surpreendente que elas coubessem em algumas listas [...]*” (p.14).

Stroobants (1997, 1998) destaca que muitos dos estudiosos concordam sobre a complexidade e extensão das manifestações de competência durante o processo de intervenção, no entanto, pontua que não há consenso no momento de se definir os conhecimentos observados. Para essa autora, mais importante do que adotar

categorias de saberes e de competências como fatores explicativos, é preciso tomá-las como objetos a explicitar.

Para o aprimoramento e estudo da competência, então, parece ficar clara, segundo Meghnagi (1998) a necessidade de se avançar da idéia de meramente definir ou demarcar tarefas, procurando uma correlação instaurada mecanicamente com conhecimentos que, supostamente, as embasariam.

[...] faz-se necessário para caracterizá-la desenvolver a capacidade descritiva, e não prescrita, em relação a fenômenos em que os aspectos individuais, de grupo e de contexto se entrelaçam fortemente, envolvendo variáveis sociais e psicológicas tais para condicionar, em seu agir conjunto, as formas de exercício de uma determinada atividade (MEGHNAGI, 1998, p.52).

Na verdade não podemos ser ingênuos e acreditar que a estipulação de critérios de competência seria suficiente para interpretar as realidades do trabalho. Contudo, como afirma Stroobants (1997), é preciso assumir que tais critérios fazem parte do mesmo contexto no qual esse trabalho está inserido e, portanto, exigem serem abordados também.

Quando tratamos de aspectos relacionados à educação profissional, procuramos sempre nos pautar naquilo que supostamente estaria identificado com grandes grupos de competências, sobretudo, pelo fato de se apresentarem como importantes indícios para formação e avaliação durante a formação inicial dos profissionais (PERRENOUD, 2001a). Entretanto, esses indícios acabam representando uma função muito mais cartorial, compondo programas e planos curriculares, sem pistas ou orientações de como serem operacionalizados em simulações ou vivências de situações próximas daquilo que deveria fazer parte das intervenções profissionais.

Assim, apesar de assumir a importância da identificação de alguns grupos de competência, coaduno com Perrenoud (2001a, p.14) quando declara que estão faltando “[...] *as representações do que acontece na construção e na aplicação das competências* [...]”.

Até porque “[...] antes de propor dispositivos e procedimentos de formação, temos de compreender melhor a gênese dos esquemas, das competências e dos saberes subjacentes às práticas” (PERRENOUD, 2001a, p.16).

Tratar desse aspecto, pelo menos para mim, é iniciar uma trilha por um caminho insólito e que, pela forte presença do senso-comum no modo de ver a noção de competência, até mesmo no meio acadêmico e universitário, torna-se absolutamente desafiador. Daí decorrendo o risco de uma supersimplificação que não se difere, nem acrescenta muito aquilo que já temos sobre o assunto, mas que por outro lado, pode exercer uma grande atração se o pesquisador mantiver uma postura arrogante ao acrescentar um ou outro conceito ou “estratégia” de análise, tentando forçar com que um fenômeno mutável e fluido seja colocado dentro de definições, listagens e “modos de ver”, originados exclusivamente da racionalidade científica (TARDIF & GAUTHIER, 2001).

De modo que, para ensinar as colocações sobre as limitações e delimitações dos usos da noção de competência, bem como para sugerir os elementos para avaliação da intervenção profissional, apresentados a seguir, a racionalidade científica e o saber erudito devem me servir muito mais como um exercício de humildade, conscientização da circunscrição das escolhas quanto ao meu próprio

referencial, do que analisar de forma prepotente as intervenções profissionais dos meus pares.

4.2 Os usos da noção de competência: limitações e delimitações

Considerada como categoria de análise, construída socialmente (Ropé & TANGUY, 1997a; DESAULNIERS, 1997, 1998), a abordagem dos saberes associados às intervenções profissionais se caracteriza com referência à sua valorização social (STROOBANTS, 1997). A partir dessa perspectiva, é possível, inclusive, considerar que a diferenciação entre perícia especializada e habilidade comum não está necessariamente no tipo ou propriedade do raciocínio empregado, “[...] *mas no estatuto social do conhecimento em questão [...]*”. O que explica a causa de grupos profissionais buscarem, na maior parte do tempo, “[...] *resolver um problema de reconhecimento das formas [...]*” que empregam para intervir num determinado ambiente (STROOBANTS, 1998, p.34).

Uma vez que o problema de reconhecimento das formas perpassa a necessária inserção social do tipo de conhecimento a ser empregado por um profissional, vale nesse momento esclarecer que, embora existam importantes discussões acerca das distinções entre saber e conhecimento, concordo com Perrenoud (2001a, p.19), quando afirma não ser possível “[...] *delimitar claramente os saberes instituídos, públicos, separados de seus produtores e de seus usuários, e os conhecimentos subjetivos, provenientes do pensamento privado [...]*”.

Esse mesmo autor ainda coloca que por mais que os “saberes” se aproximem das representações íntimas do real (aquelas que só pertencem ao sujeito e apenas ele pode fazer uso devido a sua “sistematização” pessoal), e o conhecimento das representações compartilhadas e passíveis de verbalização (aquelas que se configuram como teorias, noções, teses e problemas), é preciso reconhecer que existem níveis intermediários, para os quais classificações dicotomizadas, como “saber *versus* conhecimento”, não contribuem para o discernimento dos usos que se faz de um ou de outro no processo de intervenção profissional. Sendo assim, para finalidade desse trabalho, seguindo as indicações de Perrenoud (2001a), apesar de tratarem-se de categorias distintas, usarei “saber” e “conhecimento” de modo indiferente.

Acredito também que o valor de um trabalho, no qual é proposto o estudo da intervenção profissional está em identificar como os profissionais de educação física organizam seus saberes em função da realidade que atuam, resultando numa ação competente (ZARAFIAN, 1998; PERRENOUD, 2001a e 2001b). Contudo, é preciso reconhecer o predomínio da psicologia ou das ciências cognitivas em algumas configurações, as quais influenciam sistematicamente, tanto o senso comum, como os estudos sobre saberes e competências. Uma das conseqüências, talvez a mais visível, seja a divisão e, até oposição, entre o saber formal e informal, do conhecimento e o seu uso. Essa separação assume outras denominações também conhecidas, como, por exemplo, saberes declarativos e procedimentais, *know that* e *know how*. Tais distinções acabam ganhando cada vez mais espaço e força junto aos critérios de qualificação e preparação profissional (STROOBANTS, 1998).

Autores como Ropé & Tanguy (1997a), Tanguy (1997), Stroobants (1997, 1998) e Desaulniers (1998) destacam a influência desse modo de ver as intervenções que é decorrente da aproximação e valorização do tipo de conhecimento formalizado e escolarizado, naquilo que se constituiria como “saberes” típicos da competência. De modo que temos três categorias de “saberes” que orientam alguns referenciais sobre a constituição de uma intervenção profissional competente:

- a) “saber” (*know that*): são conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissível e formalizada;
- b) “saber-fazer” (*know how*): noções que são adquiridas na prática, na forma de procedimentos, tarefas, regras e as informações próprias para realização da intervenção;
- c) “saber ser”: são as qualidades pessoais, saberes sociais os quais aparecem nos casos em que o problema a resolver não é dado ou representado, e que são constituídas não apenas pelo contexto de intervenção, mas cuja construção também se dá através de vivências e aprendizagens em diversos contextos culturais e lúdicos.

Obviamente, a organização da noção de competência em torno desses componentes não dá conta de identificar e denotar a amplitude e complexidade que estão por trás mesmo de tarefas consideradas simples ou rotineiras.

Os processos pelos quais as competências transmitem-se, adquirem-se, diferenciam-se, estruturam-se são precisamente o que mais falta nesses estudos dos saberes, como se a experiência da atuação de trabalho bastasse para explicar [o que se passa na constituição de uma intervenção] (STROOBANTS, 1998, p.94).

Concentra-se aí um fator de limitação para quaisquer análises que venham a ser empreendidas com o objetivo de sistematização de elementos sobre competência e que acabam pontuando apenas as experiências ou respostas práticas “[...] *de modo que os processos de socialização e bem particularmente a formação escolar quase não representam algum papel [relevante]*” (STROOBANTS, 1998, p.94).

Por outro lado, como a identificação de uma intervenção competente é estabelecida entre o conhecimento e a situação (TANGUY, 1997), inúmeras vezes, o pesquisador acaba sendo atraído pela classificação dos conhecimentos ou construção de tipologias, como já ressaltai anteriormente, resultando, muitas vezes, numa secundarização do que realmente deveria ser revelado ou estar à prova que são: as referências da relação entre conhecimento e ação (TANGUY, 1997).

Essa colocação abre caminho para entendermos a noção de competência como um conjunto de propriedades instáveis constantemente colocado à prova (Tanguy, 1997). Além do que, parece clara a ausência de um modelo ou sistema para pensar as diferenças entre as competências (JAMATI, s.d., citada por STROOBANTS, 1997). A fim de compreender essa diferenciação, Stroobants (1997) afirma que seria interessante tê-la como resultados de processos, ou seja, produtos, de habilidades ou "habilitações" seqüenciadas, ainda sim, deve-se chamar a atenção que não se trata de uma estipulação de "grades" ou *check-lists*.

No entanto, muitas vezes, ao utilizar a noção de competência não se faz referência às capacidades anteriormente desenvolvidas pelos profissionais ou trabalhadores. Isso parece estar ligado ao fato: (a) das competências mobilizadas serem reduzidas aos perfis das colocações de trabalho ou capacidades requeridas e (b)

da proximidade das normas escolares e da lógica das colocações, o que dificulta a criação de critérios independentes, remetendo a avaliações pautadas em listas de tarefas precedidas de “ser capaz de”. Isso acaba resultando uma visão intelectualista da ação humana (TANGUY, 1997).

De qualquer forma, o que parece ficar demarcada é a estreita relação da noção de competência com a avaliação de como o indivíduo realiza a tarefa, procurando identificar que esquemas adota durante suas intervenções, o grau de autonomia, o tipo de combinação de conhecimentos utilizados, a reconstrução dos conhecimentos a partir dos esquemas interiorizados ou já existentes etc., ou seja, procurando explicitar as “[...] *representações das práticas e do mundo social do qual fazem parte as competências mobilizadas* [...]” (PERRENOUD, 2001a, p.21).

Com relação a esse último aspecto, Jamati (1997) chama a atenção para o fato de que a noção de competência não pressupõe as condições de aquisição. No entanto, ao avaliarmos uma intervenção, é possível com grande margem de certeza afirmar que uma aquisição ocorreu e, ainda, identificar com facilidade quem tem condições de empregar ou não tal aquisição. O critério, obviamente, está atrelado ao fato de ser bem sucedido na realização da intervenção.

Na verdade, ao examinar a noção de competência, é preciso cuidado com anteparos deterministas sobre o conhecimento ou saber empregado numa situação de intervenção. Isso

[...] abre novas perspectivas para a problematização da noção de competência, relevando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual e mostrando que é possível construir instrumentos de aferição e avaliação que não se ancorem, necessariamente, numa perspectiva uniformizada e padronizada (MANFREDI, 1998, p.40).

Em outras palavras, o que se deve observar cautelosamente são as finalidades subjacentes a essas propostas e listagens (MANFREDI, 1998), ou ainda, ao fato delas serem colocadas sempre de maneira muito genérica, sem respeitar as peculiaridades de cada área, mas, principalmente, sem considerar as estratégias de aprendizagem e desenvolvimento profissional que podem ser empreendidas pelos grupos profissionais (BURCHELL, 1995).

Acrescento, ainda, que muitas vezes é desconsiderada a importância das interações e subjetividade que compõem as intervenções profissionais (BURCHELL, 1995; PERRENOUD, 2001a, 2001b). Desse modo, podemos ampliar a noção de competência da restrita idéia de performance e, então, acrescentar que parte dessa noção condiz a como percebemos a nós mesmos, a tarefa ou função que desempenhamos e a situação na qual nos encontramos, ou seja, o esquema de desenvolvimento de uma determinada intervenção. Baseando-se em Hodkinson (1992), Burchell (1995) nomeia essa soma, performance e esquema, como modelo de competência interativa. Assim, a noção de competência, em si, é vista como dinâmica, com diferenças e em constante mudança em seu significado e interpretações.

Deter inúmeros recursos não repercute necessariamente uma ação bem sucedida. Muitas vezes, isso acaba incidindo em profissionais que até sabem avaliar, porém não conseguem interceder de maneira positiva, pois:

A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas **na própria mobilização desses recursos**. A competência pertence à ordem do “saber mobilizar”. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...) (LE BOTERF, 1994, citado por PERRENOUD, 2001a, p.21, grifo do autor).

Carr (1993) afirma que a utilização da noção de competência com características quase-empíricas e psicométricas, talhada em alguns tipos de instrumentos de medida e aliada aos modelos de profissionalização, pode restringir-se às idéias de identificação, distinção e medida. Já o problema nesse caso é que a aplicação da noção de competência e seus componentes vem acompanhada de ambigüidades e confusões. Assim, para falar da performance de uma dada pessoa como competente pode-se dizer que está de acordo com certas normas de comportamento estabelecidas por um grupo ou organização, ou que a performance foi realizada de uma forma eficiente ou eficaz. Porém, uma boa parte das abordagens acerca da noção de competência pode ser grosseiramente reducionista e, sobretudo, falhar em discutir dimensões morais, motivacionais e afetivas no trabalho de natureza profissional (CARR, 1993).

A problematização da noção de competência e sua utilização nos oferecem alguns elementos para apreciação e reconhecimento de suas especificações, instrumentalizando a observação das possibilidades de combinação industriosa⁷ entre os seus componentes durante uma dada intervenção profissional.

A despeito das considerações sobre a cautela a ser tomada quanto à difusão e adoção da noção de competência, devido à tendência de modelização (ROPÉ

⁷ Com base nas notas de Schwartz (1998), entendo que industrioso(a) é um adjetivo empregado pelo autor exatamente para qualificar ou identificar o “uso de si” que o indivíduo faz em situações de escolha, nas quais deve arbitrar entre valores diferentes e, às vezes até mesmo, contraditórios. Portanto, esse “uso de si” tem de ser habilidoso e perspicaz, ou seja, industrioso, no enfrentamento das situações de trabalho.

& TANGUY, 1997b), observamos por outro lado, que a sua aceitação permite avaliar propriedades específicas manifestadas nas intervenções profissionais, em contextos variados.

A identificação dessas propriedades específicas pode permitir o questionamento constante, a redefinição e o melhoramento de métodos, além da estipulação de referências e parâmetros que, em vez de definir de antemão o direcionamento a ser tomado, poderão orientar o encaminhamento para as intervenções profissionais (LESTER, 1995).

Portanto, concordo com Schwartz (1998), quando afirma que há uma ênfase e preocupação “hipertrofiada” com a competência, por parte de diversos segmentos da sociedade, trazendo como consequência estudos fragilizados pelo enfoque equivocado ou mesmo pela não possibilidade de extensão a um tratamento multidisciplinar. Porém, ainda segundo esse autor, seria uma irresponsabilidade criticar a preocupação de estudiosos em avaliar as competências das pessoas no trabalho, “[...] *uma vez que nenhum projeto humano escapa a essa regra [...]*” (p.102). Negar isso com intuito de superar o discurso ingênuo implica beirar a demagogia.

Meghnagi (1998) destaca que, tanto na construção, como na caracterização da competência profissional estão vinculados múltiplos fatores, tais como:

- a) a aquisição de conhecimentos, tanto escolarizados, como também, por meio de processos informais de aprendizagem que podem acontecer em momentos e espaços distintos;

- b) orientações de valores possibilitando ou não o suporte para inovações;
- c) pertencimento a uma comunidade profissional;
- d) a constituição e apropriação de um saber a partir da própria situação de aplicação

Junto a isso, o mesmo autor afirma que a complexidade da competência, no seu sentido mais completo, está além da capacidade de desempenhar e assumir um determinado trabalho ou problema, de modo que “[...] *a capacidade de auto-gestão numa realidade existencial, em que as certezas vão se reduzindo, funda-se sobre um saber consolidado e sobre uma capacidade para compreender, agir e decidir*” (p.57).

O que temos, então, quando observamos o agir profissional, são elementos tácitos que interferem na intervenção, mas que são muito difíceis de descrever, seja por não possuímos instrumentos ou estratégias para mapeá-los, seja porque nem mesmo o profissional tem como reconhecer ou quer reconhecer tais aspectos. Em síntese, são “[...] *faculdades ou competências que nos permitem agir mesmo quando não é possível realizar uma ação totalmente racional*” (PERRENOUD, 2001a, p.24).

O grande desafio, ainda segundo Perrenoud (2001a) está em assumir e operacionalizar a capacidade de tomar consciência, de explicitar e descrever sem julgar esses elementos tácitos por parte dos pesquisados. Nesse caso, o resultado mais importante desse processo é perceber que o aumento da competência para realização de uma intervenção, não está ligado apenas a uma racionalidade integral, crescente,

como querem alguns; mas, sim, no entendimento e na proposição da necessária junção entre razão e subjetividade.

Embora Tardif & Gauthier (2001) façam um alerta sobre vários estudos tenderem a caracterizar como “saber” qualquer manifestação do profissional em relação ao seu trabalho como, por exemplo, hábitos, opiniões, personalidade, entre outros, observo, por outro lado, não ser possível negar que a partir de sua relação com o meio e das estratégias que detém, o profissional também elabora suas hipóteses, conceitos e noções, sempre permeados pela diversidade de significações pessoais, tradições acadêmico-filosóficas, situações de trabalho. Isso pode denotar que qualquer proposta de formação que enfatize apenas o conhecimento acadêmico ou erudito, não necessariamente implicará um profissional mais bem preparado, portanto mais competente.

Assumo, então, como equivalente para a preparação profissional aquilo que Perrenoud (2001a, p.36) afirmou para a escola: *“Não é mais possível acreditar; com toda a honestidade, que ‘mais escola’ significa mais competência e sabedoria para todos [...]”*, até porque os profissionais, por via de regra, também utilizam outras estratégias para construir e reformular seu campo de conhecimento para intervenção profissional.

Becher (1996) realizou um estudo para identificar como os profissionais se organizam diante das demandas por novos tipos de competência. Assim, observou que fatores contextuais, como por exemplo, políticas locais, interferência do tipo de gerenciamento e negócios, fatores econômicos, geração de novas técnicas, mudanças tecnológicas e informacionais podem influenciar a natureza do conhecimento

profissional, implicando muitas vezes reestruturações das próprias profissões – em outras palavras, algumas tarefas ou modos de realização das intervenções dos grupos profissionais podem ser criados ou mesmo desaparecerem. O autor reporta-se aos modos de aprendizagem profissional mais usuais destacados pelos componentes dos grupos profissionais que pesquisou, são eles: cursos e conferências, as próprias interações profissionais, a rede de relações do próprio trabalho ou especialidade, consulta aos peritos ou mais experientes, pesquisa pessoal, aprendizagem enquanto realiza a tarefa, aprendizagem através da instrução relacionada à tarefa e outro profissional.

Freidson (1998), reforça fatores multi-influenciadores nas configurações das respostas profissionais, principalmente os processos de interação e organização informal: *“A interação entre trabalhadores e entre trabalhadores e supervisores determina também o modo de conceber as tarefas, quem deve realizá-las e como devem ser realizadas”* (p.94).

Outrossim, as lutas jurisdicionais entre grupos profissionais no próprio local de trabalho acabam também interferindo no processo de construção das intervenções profissionais; de maneira que limitações rígidas e legalmente colocadas têm suas fronteiras negociadas e renegociadas no cotidiano das intervenções profissionais, trazendo conseqüências para as definições das tarefas e até mesmo para identidade do profissional atuante (FREIDSON, 1998).

Como pudemos verificar mais uma vez, não é possível explicar a competência profissional a partir de atuações constantes, sobre problemas relativamente homogêneos e idênticos entre si.

Caracteriza-se, sobretudo, pela variedade teoricamente ilimitada de questões e de imprevistos a serem enfrentados adequando e reelaborando o saber que se possui. Esta variedade é neste sentido flexível, exigindo um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades (MEGHNAGI, 1998, p.67).

Segundo Desaulniers (1997), essa possibilidade de reelaboração de “saberes” não está restrita aos tipos de qualificação, entendidas aqui como essencialmente formais ou escolarizadas. As manifestações competentes são muito mais abrangentes, diversificadas e complexas, pois é preciso observar a relação entre o repertório cognitivo e as referências de valor do indivíduo a qual, consoante a Meghnagi (1998), caracteriza-se como referência para discernir as possibilidades de seleção que são realizadas durante o exercício profissional. Daí, o mesmo autor considerar limitante a alusão da competência apenas a componentes lógico-científicos, ou no outro extremo, à inventividade ou iniciativa, implicando capacidade de encontrar soluções novas.

Para Trépos (1992, citado por DESAULNIERS, 1997), a mobilização da competência surge na presença de problemas, levando o indivíduo a submeter a teste aquilo que sabe. Portanto, mais uma vez é preciso considerar que a competência é inseparável da ação (ROPÉ & TANGUY, 1997a). E, a partir das orientações de Meghnagi (1998), acrescento o processo de tomada de decisão como ponto crucial da requisição ou mobilização de competências, dado que a solução de problemas vai se passar necessariamente pelo processo decisório. Conseqüentemente, isso implicará, por parte do profissional, um exame interpretativo do contexto, superando o estudo analítico, dado que as apreciações sobre as situações que vier a fazer não podem ser universais e homogêneas.

Desse modo, é importante observar que:

A aquisição do conhecimento não é resultado de um processo cumulativo e mecânico, em que os conteúdos transmitidos são acolhidos de maneira idiossincrática pelo sujeito que aprende. Mas sim resultante, como temos tentado mostrar, de percursos complexos de se compreender, dentre os quais é necessário considerar os contextos de vida e de trabalho, em que o *locus* de experiência e de saber são estruturados, absorvidos e elaborados (MEGNHAGI, 1998, p.75).

Dito dessa forma, o que devemos considerar é que, guardada as especificidades de cada situação de trabalho entre os indivíduos e as suas particulares formas de intervir (SCHWARTZ, 1998), não há como definir precisamente os saberes ou habilidades demandadas durante uma ação competente, o que advém da grande flexibilidade de sua construção, influenciada, por sua vez, pela potencial e ampla variedade de percursos profissionais (MEGNHAGI, 1998). Portanto, para a análise do processo de evolução do saber necessário ao trabalho, ou seja, para o estudo da competência, “[...] *parece mais produtivo tender a refletir sobre as necessidades de conhecimentos mais do que tender para uma análise das demandas formativas*” (MEGNHAGI, 1998, p.81).

Até aqui, colocadas essas observações, tenho que, para estudar a intervenção profissional por meio da noção de competência, balizando-me pelas limitações e delimitações de seus usos, há necessidade de enfrentar incertezas, imprecisões, ambigüidades e contradições de um fenômeno complexo, para utilizar os termos de Morin (1982).

A partir de então, fica clara para mim a impossibilidade de se criar um sistema ou protocolo fixo de avaliação para aferir uma intervenção competente. Mas

ainda insisto na necessidade de se compreender as implicações de alguns aspectos no “agir” profissional. Pensando com Perrenoud (2001a), o que busco é, a partir do exercício de reflexão proporcionado pela realização desse estudo, partilhar o reconhecimento da complexidade “[...] não só como *dimensão pessoal da experiência de cada um, mas como dimensão coletiva e profissional*” (p.47).

4.3 Competência profissional: elementos para o estudo da intervenção profissional

A tônica de boa parte das referências e estudos acerca da noção de competência acaba incidindo nas questões relacionadas ao saber, mas na maior parte das vezes, dizem respeito à importância e necessidade de ampliar e aprofundar os saberes originários da produção acadêmico-científica. Porém, pouco se tem abordado sobre os usos e as interferências de outros tipos de saberes ou estratégias de ação.

A característica multidimensional que a intervenção profissional detém é o primeiro passo para o reconhecimento da combinação complexa entre os seus vários elementos. Mesmo correndo o risco de repetir algo que muitos já disseram, gostaria de reafirmar que tal complexidade inerente à intervenção profissional não reside apenas na sofisticação erudita do conhecimento acadêmico, nem necessariamente no aprimoramento tecnológico advindo do conhecimento científico, mas na articulação de diversos tipos de saberes e de recursos, como também, no reconhecimento de que existem maneiras muito particulares de organização e elaboração de respostas profissionais.

Apesar de haver diferenças significativas entre os aportes teóricos que procuram estudar e promover a compreensão da noção de competência, todos eles, críticos ou assertivos, parecem não se diferenciar naquilo que é básico a esta noção: o entendimento da competência como uma capacidade de ação para a qual são mobilizados alguns recursos (ZARAFIAN, 1998; PERRENOUD, 2001a), tais como conhecimentos, qualidades, habilidades e aptidões que possibilitam o estudo, a investigação, a reflexão, a discussão, mas fundamentalmente, a decisão sobre o que se refere à intervenção profissional (SORIANO, 1998).

Obviamente, a ênfase ou intensidade de mobilizar um ou outro recurso vai depender da relação de construção que o profissional mantiver, pois ela estará vinculada muito mais à subjetividade, do que muitos pesquisadores supunham ou gostariam de admitir, visto que entram em cena nesse processo de construção: a identidade, a imagem de si mesmo, a sua inserção nas relações sociais e o seu itinerário pessoal ou familiar (PERRENOUD, 2001a).

Perrenoud (2001a) e Tardif & Gauthier (2001) demonstram preocupação e resistência com relação à descrição da natureza dos saberes profissionais. Pois, na tentativa de colocar sob a “égide do saber” inúmeros recursos cognitivos, o que há é uma exagerada ampliação da noção de saber, forçando-os a assumir características e perspectivas que não têm.

Nos termos de Perrenoud (2001a), isso se daria por conta do “*imperialismo dos saberes*”, resultado direto da participação cada vez maior das Universidades na formação de profissionais. Por conseguinte, no momento de se justificar o conteúdo dos cursos, os acadêmicos mais à vontade com o tipo de

conhecimento que veiculam, vão acabar defendendo uma preponderância dos saberes, impondo, decerto, um tipo de formação que não pode deixar de transmitir saberes, incorrendo assim na salvaguarda do papel da Universidade, sem que a sua principal identidade corra algum risco.

Mas são Tardif & Gauthier (2001) que alertam para uma saturação de projetos de pesquisa com relação à atuação de professores, originários de diversas linhas e abordagens, às vezes até concorrentes, que supõem a busca da transformação ou de melhoria; seguramente essa observação poderia ser transposta e reproduzida em diversas áreas. Essa super-ênfase nos defronta com o oposto do que se deveria propor, pois o que há é uma banalização da noção de saber, na qual a indefinição, imprecisão e hiper-flexibilidade batem de frente com uma adequada sustentação para as investigações acerca das intervenções profissionais.

Retomo, nesse momento, que a opção pelas proposições teóricas colocadas aqui se dão na medida em que, concatenadas com a diretriz metodológica proposta, favoreçam maior visibilidade acerca dos componentes e dimensões relacionadas à intervenção profissional.

Evidentemente, esse referencial não foi escolhido com a pretensão de se delinear um quadro esquemático ou protocolar para análise da intervenção competente. Considero essa tarefa exageradamente prepotente para ser realizada durante a consecução de um doutorado, mas as perspectivas escolhidas aqui proporcionam algumas possibilidades instigantes para se estudar a intervenção profissional:

- a) os saberes eruditos ou acadêmicos científicos são colocados como um dentre outros elementos para uma intervenção profissional competente;
- b) a compreensão da existência de agentes multi-influenciadores no modo de operar uma resposta profissional;
- c) assumir para noção de competência um caráter formativo, pois literalmente na constituição de seu processo é possível avaliar como vai se compondo a intervenção do profissional;
- d) assumir o caráter perene das transformações que as intervenções sofrem, de modo que a proposição de algum tipo de lista de atributos, favoreceria uma visão “congelada”, quase que fotográfica, das respostas profissionais.

Em suma, saliento a dificuldade e os cuidados que se deve ter ao combinar, concatenar, compilar alguns traços conceituais e de aplicação junto a diversos aportes teóricos relativos a essa temática, dado que, durante o desenvolvimento desse estudo, foi possível perceber que a investigação da intervenção profissional através da noção de competência é mais incipiente do que eu gostaria que fosse.

O caráter transitivo que reveste as intervenções profissionais é, sem dúvida, o maior e mais provocativo desafio para quem procura estudá-las. Nesse sentido, se faz necessário encarar a natureza multidimensional da subjetividade do profissional, que vai imprimir no seu modo de agir elementos em comum dentro de um grupo, conforme as inscrições culturais, mas que, ao mesmo tempo, vão se diversificar de acordo com a sua inserção social, política, econômica e educacional.

Quando um profissional define um problema ele escolhe e nomeia os aspectos que irá observar [...] [assim, por exemplo a] identidade profissional e perspectivas econômicas e políticas determinam a forma como as pessoas vêem uma situação problemática [...]. Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertamos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível (SCHÖN, 2000, p.16).

Porém, meu temor era, ao descartar a perspectiva da “lista de atributos” ou *check-list*, ficar sujeita a armadilhas subjetivistas e terminar sem parâmetro algum para analisar as intervenções, sujeitando qualquer manifestação relacionada a elas uma descrição e identificação correspondente à ação competente. Nesse caso, também estaria cometendo um erro, só que, ao contrário da “lista de atributos”, o número de elementos seria incompatível com a finalidade de se obter algum sentido e distante de qualquer valor discriminatório (TARDIF & GAUTHIER, 2001).

Simultaneamente, o sentido de “navegar” por áreas que estudassem trabalho, subjetividade e educação profissional pulsava com a mesma intensidade de se esclarecer o que estava subjacente aos termos “dinâmica, indeterminada e complexa”, os quais ladeiam “intervenção profissional” em vários textos correlacionados. É ponto pacífico a necessidade de se reconhecer e considerar essas características, mas assumindo o compromisso de empregá-las como referencial de alerta para quaisquer simplificações das respostas profissionais

Da mesma forma, assumo a necessidade de uma postura humilde em relação a esse tipo de fenômeno e, portanto, às limitações das compilações e sínteses colocadas aqui. Isso demonstra tanto a possibilidade e necessidade de refino teórico

sem fim, como também, a exigência de reflexão constante para rever as proposições colocadas.

Cabe, então, para os propósitos desse trabalho nomear alguns elementos que poderiam conduzir um estudo mais aplicado acerca da intervenção profissional, principalmente com o objetivo de descrevê-la em alguns de seus componentes.

Schwartz (1998) emprega o termo competência industriosa com o intuito de indicar a heterogeneidade dos componentes ou ingredientes que a constitui. Isso acaba implicando, segundo o autor, o desafio e a dificuldade em se apreciar uma manifestação competente, pois um ingrediente pode requerer a mobilização de 'diferentes saberes. Em vista disso, a análise e a avaliação das competências vão se constituir num verdadeiro problema.

Não obstante essa dificuldade, Schwartz (1998) afirma que toda atividade de trabalho tem, em algum grau, a possibilidade de ser descrita. Assim, a avaliação da competência, a partir da dinâmica de seus ingredientes, implicaria uma referência tanto para balizar a real importância do conhecimento "formalizado", como também, evidenciaria a manifestação de outros tipos de componentes contidos numa intervenção competente. Em decorrência dessa múltipla perspectiva, do que ele chama, competência industriosa, considera a necessidade de observar o paradoxo sobre o delineamento de seus elementos, pois apesar de ser um exercício essencial é, simultaneamente, insolúvel, não determinístico.

Schwartz, em suas reflexões e observações sobre esses ingredientes da competência, procura ao mesmo tempo esclarecer as dinâmicas intervencionistas,

como também destacar o nível de reflexão necessário a qualquer pesquisador no assunto. Nesse sentido, entendemos como imprescindível para o estabelecimento do objeto desse estudo, realizar uma síntese dos principais pontos sobre o emprego e a noção de competência, diante da complexidade e densidade dos fatores identificados por esse autor.

Ao todo, são descritos cinco ingredientes que compõe a competência industriosa relacionada à atividade de trabalho. Sendo que o ingrediente *um* trata do conjunto de conhecimentos formalizados, advindo tanto de áreas científicas, como também, das normas e regulamentos do funcionamento organizacional de onde o indivíduo atua. Enfim, são saberes identificáveis e anteriormente armazenados, circunscritos a algum tipo de formação escolarizada ou inicial.

A qualidade de apropriação dessas diversas “linguagens” durante os percursos escolares e universitários é um trunfo fundamental no confronto com a vida ativa. Sua relativa ausência é uma desvantagem que certamente poderá ser reduzida ulteriormente, mas que *a priori* limita o leque de ocupação de cargos e de trajetórias profissionais (SCHWARTZ, 1998, p.111-112).

O que há de interessante no posicionamento de Schwartz é o reconhecimento da influência e importância do conhecimento formalizado, ou como ele chama, ingrediente *um*, mas que, no entanto, não é colocado como mais ou menos importante que os outros ingredientes, mas que deve ser acatado como um dos componentes entre os outros. Além disso, é preciso observar forte influência que tais elementos trazem junto às representações que o próprio profissional tem de si, pois uma vez considerado o valor social e econômico do conhecimento formalizado, ele

acaba assumindo um “potencial” caráter avaliador e discriminatório em relação à intervenção do profissional.

Nesse sentido, Schwartz (1998) chama a atenção para o fato de que:

Determinar esse primeiro ingrediente da competência industriosa em cada caso particular, [e] avaliar seu grau de apropriação pelos indivíduos supõe, portanto, procedimentos ajustados à própria definição desse tipo de ingrediente (p.112).

Em outras palavras, isso pode significar que entre os componentes da complexa dinâmica das manifestações competentes, relacionadas às intervenções profissionais, apenas esse primeiro ingrediente poderia se aproximar de uma avaliação tipo *check-list*, ainda que sob pena de não obter suas reais inconstâncias e inconsistências.

Já o ingrediente *dois* da competência industriosa é colocado em oposição ao anterior, dada a sua dimensão experimental e contingencial.

As fontes de variabilidade, visivelmente ou não, fazem de toda situação de trabalho uma combinação parcialmente inédita, entre os conhecimentos formalizados obtidos anteriormente e os materiais, objetos técnicos, relacionamentos interpessoais e coletivos, acabando por constituir uma situação nunca idêntica a outras quaisquer. O que há é uma *ressingularização*⁸ produzida e reproduzida incessantemente. “‘Saber’, ‘saber-fazer’, ‘conhecimento’? *Essas distinções não nos parecem, aqui, muito relevantes. Mais pertinente nos parece ser a capacidade para*

⁸ Ressingularizar é um termo utilizado na tradução no texto de Schwartz para explicar que apesar de alguns elementos já terem sido apropriados, singularizados e particularizados pelo indivíduo num primeiro momento ou vivência anterior, esses poderão diante de uma outra demanda, tomar outras configurações e combinações tornando-se algo novo e passível de uma nova assimilação e particularização.

tomar decisões, para arbitrar, levando essas ‘conjunturas’ em conta” (SCHWARTZ, 1998, p.113).

No caso do ingrediente *dois* pode-se identificar com clareza a dificuldade de definir e medir alguns componentes da competência industriosa, uma vez que são adquiridos a partir da experiência histórica e da sua duração – dinâmica bastante diferenciada do ingrediente *um*.

Outrossim, são de difícil verbalização, ou até mesmo, transmissão, isso não quer dizer que não se esteja realizando atividades operatórias ou cognitivas. Porém, trata-se de elementos difíceis de serem descritos, explorados e ordenados. O que denota ressalvas com relação às entrevistas para avaliação de desempenho.

Ao mesmo tempo, graças às suas características

Esse ingrediente não pode, por definição, ser ensinado, verbalizado nem avaliado segundo o modo em concordância com a “disciplina”, ou até mesmo com a ascese das conexões conceituais próprias ao primeiro ingrediente [...] sabemos que sua abordagem pode apenas ser específica de uma situação de trabalho, de um emprego (SCHWARTZ, 1998, p.115).

Além disso, é preciso considerar a influência dos hábitos coletivos constituídos no local de trabalho que acabam por influenciar e configurar tratamento de imprevistos ou situações complexas.

Não obstante a diferença, ou mesmo oposição entre o ingrediente *um* e *dois*, o que podemos ver é uma estreita ligação do segundo com o primeiro, afinal ele também se caracteriza como uma forma de armazenamento de saber iniciado com o ingrediente *um*. No entanto, as particularidades do saber do ingrediente *dois* fogem da padronização ou “modelação” dos componentes da competência em termos

estritamente cognitivos, pois se feito dessa forma, corre-se o risco de desconsiderar a intersubjetividade, ou seja, a exclusão de elementos como comunicação entre os indivíduos dentro da equipe, a coesão e os processos de influência (FAITA, 1994, citado por SCHWARTZ, 1998).

Em resumo, diante dos fatores presentes no segundo ingrediente da competência industriosa, é preciso considerá-los por meio de três elementos problematizadores: (a) a duração entendida pelo intermédio do histórico da situação e que não é incorporada, necessariamente, no instante de sua realização; (b) a formação que só é obtida através da própria intervenção, diferente de qualquer formação clássica; e (c) a dificuldade de sua avaliação, uma vez que o próprio ingrediente tem graus variáveis em função das pessoas.

É a partir dessa diferença entre o ingrediente um e o dois que surge o ingrediente três que “[...] pode ser definido como capacidade e propensão variáveis para ‘estabelecer uma dialética’ ou uma consonância entre os dois primeiros” (Schwartz, 1998, p.119). Em outras palavras, a cada novo desafio, o processo decisório será obviamente enriquecido quando o indivíduo transita, tanto pelas bases conceituais e reconhecimento de mecanismos, como quando realiza escolhas procedimentais em função das especificidades locais. Esse ir e vir entre os dois primeiros ingredientes só pode ser consubstanciado pelo ingrediente três.

Marcelle Stroobants [...] chamou com muita pertinência a atenção sobre essa questão da relação entre o método e o caso particular, entre o método e o conteúdo. [afinal] “Apenas os que souberem reconhecer o caso em que o método se aplica têm condições para transformá-lo” (SCHWARTZ, 1998, p.120).

A presença desse terceiro ingrediente se manifesta com mais clareza nas atividades imbricadas na relação profissional-usuário, pois de um lado existem os estudos de características e perfis dos usuários, de outro, a situação singularizada pelo enfrentamento de demandas pessoais, de modo que a escolha do correto procedimento implicará um terceiro tipo de atitude, resultado das inter-relações ou ajustamentos, tanto da formação e conhecimento formal, como também, dos vários casos e relações que constituem o cotidiano do profissional.

Os ingredientes 1 e 2 são necessários mas não bastam, pois instaurar essa dialética é um verdadeiro trabalho, um exigente 'uso de si por si', um reajustamento indefinido, uma vigilância sensorial, relacional e intelectual (SCHWARTZ, 1998, p.122).

Mais uma vez tomamos a estreita relação entre as manifestações competentes e os valores envolvidos, e que pode ser ignorada, em função da insistência no conhecimento conceitual e em detrimento do conhecimento obtido em ação (SCHWARTZ, 1998). Então,

[...] se elas [as competências] são inseparáveis nas suas modalidades do complexo particular dos valores [...], o transferível não depende apenas do objetivo, do mensurável, do armazenado, mas da evolução desse complexo de valores na nova situação (SCHWARTZ, 1998, p.124).

A disponibilidade e/ou sinais positivos em direção a algum problema imprevisto no ambiente de trabalho, manifestados perante uma coletividade, impingindo antecipação e solidariedade em relação à situação de grupo, compõe parcialmente o ingrediente *quatro* das competências industriais. De modo que, quando manifestado, o ingrediente *quatro* denota uma recorrência dos outros três ingredientes.

O que na verdade acontece é que em determinada circunstância o indivíduo é capaz de irromper com uma solução que se manifesta devido à dinâmica interação dos outros três ingredientes, mas que ainda precisam ter acrescentadas algumas reflexões sobre o fato de que “*as pessoas chegam até seu campo de atividades industriais já carregadas de histórias, de possíveis, de limites*” (SCHWARTZ, 1998, p.129). Enfim, a circunscrição do ingrediente *quatro* só pode ser avaliada no exato momento em que acontece, apenas naquele contexto imediato.

O *quinto* e último ingrediente também é extremamente complexo de se descrever, dado seu caráter coletivo, pois a noção de pertencimento a algum tipo de equipe também demanda a constituição de equilíbrios variados e complementares dos outros ingredientes.

De fato, pode-se constatar rapidamente que “*a eficiência de conjunto não é a soma de competências individuais avaliadas separadamente*” (SCHWARTZ, 1998, p.130). Admite-se, então, a partir da colocação desses dois últimos ingredientes, que não há como obter uma concretude da avaliação da competência sem considerar a dinâmica multifacetada do espaço de realização da tarefa, “*sempre há uma pertinência local forte do que se pode dizer sobre essas competências*” (p.132).

Não há uma classificação ascendente ou descendente entre os ingredientes, nem tampouco, problema em realizar avaliações por ingredientes, “*na medida em que ninguém poderia acumular em si o ‘melhor’ de cada gênero*” (p.132).

Isso nos dá abertura para interpretar e analisar diversos tipos de situações com lentes apropriadas, diminuindo o risco de falsas conclusões sobre a

aplicação ou não de algum tipo de conhecimento, o que poderia determinar equívocos de abordagem em relação às intervenções profissionais serem ou não competentes.

Estão claras, portanto, a densidade e complexidade impelidas na construção de competências industriosas, mais ainda o nível de dificuldade e a intensidade da reflexão, por parte do pesquisador, quando se tratar do estudo da constituição das habilidades intervencionistas do profissional.

Complementando essa abordagem acerca das competências, recorro a Perrenoud (2001a, 2001b) que, centrado na idéia de ESQUEMA⁹ e *HABITUS*¹⁰ também procura demonstrar a importância do contexto das vivências do profissional, no caso do professor. Porém, o aspecto mais genérico e importante de suas discussões pode ser transposto para análise e discussão de qualquer construção profissional.

O que há de importante para o meu estudo e que deve ser destacado em relação a esse autor é a possibilidade de complementaridade que ele oferece para abordagem e estudo da competência junto às intervenções profissionais.

Ao procurar relativizar quaisquer usos, ênfases e aplicações dos saberes, sejam quais forem, Perrenoud (2001a) assevera que não se pode imaginar o profissional como alguém que só coloca saberes em prática. Essa implementação é problemática e exige o exercício de reflexão, por parte de quem deseja estudar o assunto relacionado à mobilização de recursos, dado que: “*Sem essa capacidade de*

⁹ Perrenoud empresta de Piaget a noção de esquema de pensamento e de ação, para tentar explicar o mecanismo que está por trás de aplicações que, ao mesmo tempo se assemelham e se re-adaptam numa dada intervenção, conforme a configuração do ambiente ou da situação.

¹⁰ Perrenoud busca na noção de *Habitus* uma ferramenta conceitual que permita pôr em evidência um sentido que o indivíduo apresenta, sem necessariamente raciocinar para se orientar e situar.

mobilização e de atualização dos saberes, não há competências, mas apenas conhecimentos” (PERRENOUD, 2001a, p.142).

Em parte, são os outros saberes — metodológicos ou procedimentais — que permitem mobilizar saberes teóricos ou informações factuais. Em última instância, porém, para implementar métodos e procedimentos, recorreremos a recursos cognitivos que não são saberes, nem mesmo metacconhecimentos, mas esquemas de pensamento, ou seja, esquemas de raciocínio, de interpretação, de elaboração de hipóteses, de avaliação, de antecipação e de decisão. Esses esquemas permitem identificar os saberes pertinentes, selecioná-los, combiná-los, interpretá-los, extrapolá-los e diferenciá-los para enfrentar uma situação singular. (PERRENOUD, 2001a, p.142)

Nessa perspectiva os conhecimentos procedimentais não podem ser confundidos com os ESQUEMAS. Portanto, mesmo detendo um conjunto razoável de conhecimentos procedimentais¹¹, não significa que o profissional conseguirá implementá-los numa situação qualquer, de forma adequada e pertinente, porque os ESQUEMAS só existem em estado prático, em função do profissional que os aprimora e se utiliza deles.

Em outras palavras, mesmo que tentemos transcrever esses esquemas categorizando-os, o que vai acabar acontecendo é uma codificação que até poderá ser transmitida, mas ainda se aproximará muito mais do conhecimento procedimental, no universo do saber, do que necessariamente ser incorporado de fato.

Agregar essa perspectiva à análise das combinações e construções que os profissionais supostamente realizam possibilita discernir sobre recursos diversos, como por exemplo, estratégias de utilização de informações, habilidade de

¹¹ Perrenoud (2001a, 2001b) deixa claro que, para ele, conhecimento procedimental não é o mesmo que “saber fazer”, ou *savoir faire*, mas sim saberes sobre o procedimento.

relacionamento interpessoal, estratégias de resgate de conhecimentos, de comunicação entre outros. O emprego desses recursos está no cerne das operações que os profissionais lançam mão, não necessariamente, na origem e no tipo de conhecimento que possuem. “*Portanto, o esquema é a estrutura da ação – mental ou material, o invariante, o esboço que se conserva de uma situação singular para a outra e é investido, com alguns ajustes, em situações análogas*” (PERRENOUD, 2001a, p.145, grifo meu).

Ainda que a noção de esquema permita a compreensão da existência de recursos cognitivos para possibilitar ação do sujeito, tornando-a operacional (VERGNAUD, 1991, citado por PERRENOUD, 2001b), é preciso reconhecer, a partir da abordagem antropológica, a complexidade do funcionamento entre diversos esquemas, conforme as inscrições e inserções sócio-culturais do profissional.

Nessa direção, Perrenoud (2001b) insere a noção de *habitus* para tentar esclarecer o sistema de disposições adquiridas que funciona no nível prático como categorias de percepção, avaliação, pensamento e ação ou, em outras palavras, como princípios classificatórios e de organização da ação (Lawley, 1994). Portanto, a noção de *habitus* oferece, tanto a possibilidade de se agregar esquemas que podem gerar inúmeras práticas, como também possibilita o entendimento do sistema simbólico sob o qual um determinado grupo pode conduzir suas ações.

A noção de *habitus*, coerente com o estudo das intervenções profissionais, auxilia a descrição e compreensão da estrutura das intervenções profissionais, pois denota o seu componente subjetivo estabelecido na sua construção e

também seu caráter objetivo quando o indivíduo operacionaliza ou emprega alguma intervenção (SULKUNEN, 1982, citado por LAWLEY, 1994).

Nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa “estrutura estruturante”, a essa “gramática geradora de práticas” (Bourdieu, 1972), somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas [...] (PERRENOUD, 2001b, p.154).

Em síntese, temos que o *habitus* é um conjunto de expectativas e compreensões operacionalizadas individualmente baseada no conjunto de experiências, no caso, do profissional e vai seguramente dirigir ou ajustar o seu senso de “regras do jogo” (BOURDIEU, 2002). “*É o que regula as interações dentro de um campo de uma maneira observável ‘objetiva’ que afeta não apenas o indivíduo mas todos que interagem com aquele indivíduo*” (LAWLEY, 1994, s.p.).

A maior contribuição da conjunção dessas duas noções (esquema e *habitus*), indubitavelmente, está em demonstrar o fato daquilo que subjaz a intervenção profissional não poder ser limitado à questão dos saberes (acadêmico-científicos ou procedimentais):

a) se de um lado temos esquemas operativos que até podem ser passíveis de codificação (PERRENOUD, 2001a) e se transformarem em saberes de uma ou de outra categoria, por outro, vão estar baseados em aplicações profissionais, consoantes a um determinado modo de proceder; transpassado pelo agir do profissional ou grupo de profissionais.

A maior parte das ações emergem (*sic*) **ao mesmo tempo** em proporções diversas, do pensamento racional guiado por saberes e da

reação governada por esquemas menos conscientes, produtos de sua história de vida, assim como de sua experiência profissional (PERRENOUD, 2001b, p.161, grifo do autor).

O *habitus* vai, então, orquestrar, através da “subjetividade socializada” (HUMES, 1998) o conjunto de esquemas operatórios para gerar uma intervenção, ou seja, à medida que alguns componentes típicos de uma determinada área vão sendo cada vez mais freqüentes e presentes nas inscrições culturais do profissional, maior é a sua evidência na forma dele agir e tomar decisões (BOK, 1988; PERRENOUD, 2001a, 2001b). A prática vai se manifestar então através desses esquemas e do *habitus*, podendo gerar novos *habitus* (HUMES, 1998; PERRENOUD, 2001a, 2001b).

O *habitus* não se opõe aos saberes como o instinto se oporia à razão. Ele simplesmente traduz nossa capacidade de operar “sem saber”, em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano. Isto não significa de modo algum que operamos sem saberes, sem representações da realidade passada, virtual, desejável, sem teorias de fenômenos com os quais somos confrontados e que desejamos dominar. Em toda ação complexa, mesmo em situação de urgência ou no quadro de uma rotina, manipulamos informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes sociais. Em todos os ofícios, mesmo nos mais artesanais, utilizam-se informações e conhecimentos [...]. Mas é o *habitus* que governa esses tratamentos (PERRENOUD, 2001b, p.161-162).

A partir do balanço sobre os agentes influenciadores tanto na constituição da noção de competência e de seus respectivos usos, bem como a elucidação do que está por trás da manifestação competente durante uma intervenção, acredito ter composto um quadro de referência para alguns direcionamentos e caracterização da intervenção profissional em educação física, relativizando o nível de participação do conhecimento formal, de caráter acadêmico-científico e, ao mesmo

tempo, abrindo espaço para compreensão do dinâmico processo de intervenção. Até porque como afirmam PRATE & RURY (1991), o mero domínio do conhecimento abstrato e científico não é suficiente para formar um senso de competência e auto-estima. Consentâneos a essa observação, também são enfáticos ao afirmar que algumas habilidades só podem ser julgadas no contexto de desempenho.

A seguir, então, procurarei mapear, a partir da estrutura conceitual constituída anteriormente, como tem sido representada e refletida a intervenção profissional em educação física, a partir da perspectiva sobre o que deveria compor a educação profissional na área e as características do conhecimento “formalizado”.

5 INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E IMPLICAÇÕES PARA APLICAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

As abordagens e discussões sobre o que deveria constituir o conhecimento formalizado e a educação profissional, bem como, sobre as características de um trabalho competente, sempre foi, junto a diversas áreas, objeto de grandes embates e de pouco consenso (BURRAGE, 1996; TORSTENDAHL, 1996). Não seria diferente junto à Educação Física, cujo discurso de incipiência tem se esgotado como justificativa de poucas propostas ou estudos sobre os elementos de síntese e intervenção profissional. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a investigação e reflexão sobre temas ligados à intervenção profissional são dispendiosas e consomem grande quantidade de tempo, dedicação de pesquisadores e necessariamente deve resultar do trabalho contíguo aos profissionais atuantes (LAWSON, 1990; BETTI, 1992).

Não obstante, importantes reflexões e ensaios têm sido publicados sobre os pontos críticos da educação profissional, área de conhecimento e, até, desempenho profissional. Porém, tais apontamentos têm em suas referências ou citações poucos ou quase nenhum estudo de campo, a partir do qual realmente poder-se-ia constatar as implicações ou resultados de uma determinada forma de agir, em função da educação profissional equivocada ou da imaturidade do ponto de vista acadêmico (LAWSON, 1990; RANGEL-BETTI, 1998).

A esse respeito, caberia questionar se não há uma tendência em convergir todas as características e problemas da intervenção profissional em educação

física para o nosso modo de ver os fenômenos da área. Em outras palavras, é preciso observar se não estamos “examinando” os acontecimentos com as lentes e instrumentos inadequados, o que pressuporia transferir para os profissionais ou para as situações de intervenção, de maneira geral, as preocupações e questionamentos que acompanham a nossa vida acadêmica, como pesquisadores e docentes do meio universitário, os quais, a despeito de possíveis inter-relações, muitas vezes, não são originados, amadurecidos e debatidos, nem junto aos profissionais, nem no contexto no qual as ações são construídas.

Nesse sentido, o que acaba acontecendo é que somos levados a enxergar na ação de outrem, no caso os profissionais de educação física, aquilo que falta para o nosso próprio domínio instrumental e acadêmico. O resultado parece, então, se distanciar operacionalmente, tanto do entendimento do que realmente acontece nos contextos de atuação, como também, da proposição de soluções dos problemas lá originados, dificultando, inclusive o surgimento de linhas de investigação ou utilização de encaminhamentos metodológicos que levem em consideração as peculiaridades de cada situação intervencionista.

Por fim, se por um lado toda a produção acadêmico-científica da educação física dos últimos anos permitiu visualizar, com outras referências, importantes problemas da área, inclusive da intervenção, por outro, precisamos estar atentos e transformar essa produção num ponto de reflexão, mas não necessariamente “o” ponto pelo qual todo e qualquer conhecimento sistematizado sobre a intervenção não poderá prescindir, em hipótese alguma (LAWSON, 1995). Especialmente porque alguns fatores não podem ser explicados pelo caráter mais ou menos acadêmico que

uma área possa vir a ter, nem sequer aprimorados pela extensão e implicação do conteúdo da educação profissional (FREIDSON, 1998).

Por isso, entendo ser urgente e necessário para quem se dedica às questões de educação e intervenção profissional, o entendimento de como sucedem:

- a) a organização das tarefas e do trabalho realizado individualmente e em grupo;
- b) as peculiaridades do tipo de respostas profissionais, a partir da configuração do grupo ao qual pertence o profissional;
- c) a visão que o profissional de educação física possui acerca da importância e significado do trabalho que realiza no contexto social no qual está inserido, junto aos usuários e pares;
- d) as representações do papel desempenhado pelo profissional de educação física enquanto inserido em uma determinada área de intervenção;
- e) as características e modificações que vão se realizando junto ao conhecimento empregado pelo profissional de educação física no decorrer de suas intervenções profissionais.

Desse modo, o olhar para educação física através das lentes dos grupos profissionais se deu muito mais pela possibilidade de se ter um instrumento para entendimento e análise do desempenho profissional, do que necessariamente, tentar restringir a uma interpretação maniqueísta para classificar se suas respostas profissionais estão mais relacionadas à profissão ou ocupação. Como se esses elementos fossem completamente antagônicos, quando na verdade não o são (MOORE, 1970, citado por BOSI, 1996).

Não pretendo fazer um estudo sobre o processo de profissionalização da educação física, dado que não é foco desse trabalho a compreensão da sucessão de mudanças a que se submetem algumas ocupações para elevar seu prestígio, poder e merecimento (BOSI, 1996). No entanto, na busca de informações para apreensão da composição da intervenção profissional, entendo que alguns elementos, como por exemplo, o “[...] *tipo do conhecimento e do trabalho realizado que fazem parte do complexo processo de profissionalização [...]*” (HALLIDAY, 1985; ABBOT, 1988; citados por FREIDSON, 1998, p.40) a que os grupos profissionais se submetem, intencionalmente ou não, direta ou indiretamente, podem funcionar como fatores para orientar a direção a ser tomada.

Ao procurar construir uma visibilidade conceitual para discussão desses aspectos em relação às intervenções em educação física, acabei me remetendo às preocupações anteriores colocadas por alguns autores nacionais e estrangeiros sobre a necessidade da educação física ser científica e academicamente orientada (FELSHIN, 1972; KROLL, 1971; MORFORD, 1972, 1982 ;TANI, 1996, 1998; PARK, 1989). O que esses autores defendem é um avanço qualitativo da Educação Física, especificamente do seu “corpo de conhecimento”, de maneira que isso se mostraria muito vantajoso para melhoria da visão, condição e “posturas ocupacionais” atribuídas à área que, na maioria das vezes, são assim classificadas devido à baixa complexidade do tipo de conhecimento e, conseqüentemente, baixa qualidade das intervenções profissionais (KOKUBUN, 1995 a e b).

No entanto, para nos aproximarmos de alguns elementos relacionados aos grupos profissionais e a sua vinculação com a educação física, ou ainda, realizar

qualquer apontamento sobre a necessidade ou não da aproximação do conhecimento acadêmico e científico, valeria à pena ponderar alguns pontos: o primeiro, diz respeito à estreita relação da literatura em educação física no Brasil com aquela dos países anglo-saxões dentro dessa temática, nos quais os grupos profissionais são bastante estudados por sociólogos (FREIDSON, 1999); o segundo, ainda considerando essa aproximação, seria a forte polêmica entre os defensores da orientação acadêmica para os cursos de educação profissional e os defensores da ênfase em temas “intervencionistas” ou profissionalizantes, como diretriz para produção de conhecimento e da educação profissional; e, finalmente, o terceiro ponto, reservando uma característica mais localizada, relativa às produções brasileiras, nas quais o foco da discussão gira em torno de qual orientação epistemológica deveria guiar a produção de conhecimento em educação física, se pedagógica, sociológica, político-ideológica, antropológica, orientada para o esporte, entre outras.

Assim, o que estou conjugando são elementos de diferentes instâncias dentro e fora da Educação Física, que aparentemente acontecem de forma isolada, mas que devem ser considerados, mesmo que brevemente, para que se possa, então, introduzir a necessidade de compreensão da dinâmica e característica dos grupos profissionais, especificamente do conhecimento empregado.

Por outro lado, cabe esclarecer que não pretendo me fundamentar num sistema de critérios para avaliar se a educação física é ou não profissão. Ao tomar como base as reflexões de Schein (1972), Bosi (1996), Burrage (1996) e Freidson (1998), posso afirmar que o fenômeno da profissionalização é muito mais complexo, principalmente se, em vez de dicotomizarmos ocupação e profissão,

tomarmos por referência que os grupos profissionais possam fazer parte de um conjunto mais amplo chamado de estruturas ocupacionais (FREIDSON, 1998; BONELLI, 1998).

Sendo assim, a conhecida “reivindicação por exclusividade na produção e atuação numa determinada área de conhecimento” torna-se desfocada se a colocarmos como o único ponto (ou como o ponto mais importante), pois literalmente, pode-se perder a nitidez ou clareza para uma possível aproximação de como o fenômeno da construção do conhecimento profissional se manifesta em várias áreas e dimensões. Nesse sentido, mais do que a defesa de um monopólio sobre determinada área e/ou segmento da divisão ocupacional, torna-se importante uma ampliação da compreensão daquilo que compõe o conhecimento para e durante a intervenção profissional numa determinada área.

Para identificar, então, as representações subjacentes ao conteúdo da intervenção profissional e suas respectivas orientações, procurei assumir inicialmente uma intenção de complementaridade junto às informações (TANI, 1998). Apesar de entender como necessárias as contraposições entre os diversos pontos de vista sobre um determinado assunto, muito mais trabalhosa é a disciplina que o pesquisador deve manter para não se perder nas “particularizações” das abordagens, trazendo como conseqüência o risco de ser remetida à discussões vazias, pouco propositivas e dicotomizantes. O que, por sua vez, restringiria a possibilidade de captar o dinâmico processo de articulação de diversas vertentes, que é o que acaba acontecendo, de fato, na constituição do universo da intervenção profissional.

Desse modo, a partir das propriedades “formalizadas” do conhecimento profissional e da articulação da noção de competência, busquei identificar junto às intervenções profissionais em educação física pontos relacionados ou que sofrem influência devido às abordagens em relação à área de conhecimento, à produção de conhecimento, à educação profissional e o dia-a-dia profissional.

Porém, como já coloquei anteriormente, é necessário considerar que muitas das mudanças no campo da educação física acontecem também em outras áreas, e segundo Lawson (1999), quase que pelas mesmas razões. Recorrer a esse raciocínio ajuda a entender porque disciplinas, profissões e universidades têm tantas similaridades estruturais e culturais, mas ao mesmo tempo servem como identificadores de singularidades contextuais de nossa área, que também merecem ser destacadas (LAWSON, 1999).

Nesse sentido, as principais justificativas para busca de uma orientação acadêmica e científica típicas de uma disciplina acadêmica, se davam devido à falta de clareza sobre o domínio da educação física, resultando numa seleção de objetivos e metas que se aproximavam mais da Educação, da Saúde ou outras áreas. Como resultado, Kroll (1971, 1982) aponta a pouca concordância sobre as prioridades, responsabilidades e o que deveria compor os programas da educação profissional. Para exemplificar, cita um levantamento realizado por Neilson, junto aos catálogos de 28 faculdades de educação física e constatou 671 disciplinas diferentes, procurando demonstrar que a superficialidade dos elementos da própria educação profissional conduzia a um quadro difuso e que a dispunha à mercê das mudanças sociais e econômicas.

Na tentativa de superação desse quadro, Kroll (1971, 1982), busca em Flexner, elementos para constituir um quadro de referência e orientação para o direcionamento, tanto da produção de conhecimento como da educação profissional. Relembrando o impacto que teve as considerações de Flexner, de base humboldtiana, sobre o ensino médico num primeiro momento e, posteriormente, sobre o Ensino Superior Norte-Americano, é de se esperar a grande valorização do conhecimento formal de caráter científico, desenvolvido predominantemente em Universidades. Tais elementos também se manifestariam no discurso de vários autores que começaram a se apegar a uma determinada idéia de “profissionalização” da educação física, cujo desenvolvimento poderia ser redentor de sua fragilidade epistemológica e, conseqüentemente, de seu fracasso na proposição de uma *expertise* e autonomia perante outras áreas coligadas.

Para Kroll (1971), baseando-se em Flexner, era óbvio que a *expertise* se manifestava em situações de intervenção, afinal nenhuma profissão seria apenas prática ou teórica, mas a sua característica principal era o desenvolvimento de seu campo, com absoluto respaldo dos pressupostos da pesquisa científica e da orientação acadêmica.

O contexto é considerado sempre de forma “objetivada” (LAWSON, 1990), passível de explicação e controle, dentro dos princípios da racionalidade técnica (RANGEL-BETTI & BETTI, 1996). Assim, para instrumentalizar os profissionais de educação física seria necessário, acima de tudo, fazer com que fosse superado seu estado de “ocupação”, através da perseguição de uma série de critérios institucionalizados, espelhados de maneira geral nos procedimentos, licenciamento e

credenciamento da medicina e do direito. Mas que, principalmente, tivesse como requisitos o desenvolvimento de uma base de conhecimento - científico e orientado academicamente -, marcadamente específico, especializado e exclusivo.

Faz sentido, então, a organização curricular de muitos cursos, inclusive da educação física, sobre a qual se arranjam áreas de conhecimentos e disciplinas curriculares, primeiro para justificar sua presença no interior da Universidade e obtenção de prestígio acadêmico; segundo e como decorrência do primeiro, parte-se do pressuposto que o conhecimento profissional só poderia ser reconhecido como tal se fosse relacionado e/ou resultado de investigação sistemática. Desse modo, a educação profissional se dispõe nessa ordem (SCHÖN, 2000; P.B.L.–UEL, 2001): (a) disciplinas ou matérias da área básica ou disciplinas-mãe, articuladas no currículo numa tentativa de demonstrar o relacionamento da Educação Física com áreas consolidadas acadêmica e cientificamente; (b) disciplinas ou matérias aplicadas, mas que muito mais tem se aproximado de outras áreas do que da aplicação particular aos problemas da Educação Física; e finalmente (c) estágios ou ensino de habilidades profissionais concebidos para serem realizados como última etapa, visto que só depois que o estudante supostamente tiver acumulado um número de conhecimento e bagagem crítica suficientes, será considerado apto para intervenção junto à sua clientela.

Também é fato conhecido a importância e o marco histórico dos apontamentos de Henry (1964) em resposta aos questionamentos sobre se a educação física deveria ou não permanecer no ambiente universitário, devido a duvidosa consistência de sua produção acadêmico-científica e, conseqüentemente, à qualidade dos cursos de educação profissional.

Ao procurar justificar a educação física no espaço universitário, Henry ajudou a promover uma re-leitura das finalidades da produção de conhecimento da área, resultando na busca da aproximação das artes liberais e da disciplina acadêmica e a justa oposição aos assuntos práticos ou profissionalizantes (LAWSON, 1990, 1999).

Todavia, destaco dois fatores pouco mencionados, mas que são importantes para realizarmos acauteladamente derivações e discussões sobre a pertinência da orientação acadêmica para área:

- a) toda vez que encontramos referência aos objetivos da disciplina acadêmica de forma isenta dos interesses práticos, ou mesmo em posição antagônica aos da profissão, é preciso ter em foco, que na ânsia de mostrar diferenças em relação ao que vinha sendo realizado, a solução encontrada foi situar-se em oposição ao chamado “profissional” ou prático, sem no entanto, lançar mão de uma reflexão mais aprofundada das características do conhecimento empregado pelos profissionais. Emerge, então, uma visão enviesada pela busca de referências da orientação eminentemente acadêmica. A busca e desenvolvimento da disciplina tornam-se, então, pré-requisito de uma “verdadeira” profissão, procurando diferenciá-la, nessa especificidade, de um ofício ou ocupação;
- b) os elementos contextuais nos quais Henry e outros autores se encontravam e que influenciaram fortemente a sistematização de suas reflexões e propostas, os quais Lawson (1999) nos oferece alguns detalhes esclarecedores, como por exemplo, o fato daqueles autores estarem alocados no sistema da Universidade da Califórnia e que, por força de um projeto de lei (Fischer Bill), foram compelidos a se adequar àquilo que caracterizavam como “acadêmico”, ou seja, o modo de produzir

conhecimento das artes liberais e disciplinas científicas; isso se quisessem ser mantidos nos institutos universitários academicamente orientados e, conseqüentemente, mais valorizados. A constituição e defesa da disciplina acadêmica têm aí, um forte caráter político, que vai mediar garantias de espaço e sobrevivência de docentes e suas incipientes linhas de pesquisa.

Origina-se, diante desses fatores, uma influência definitiva no modo de ver a produção de conhecimento da Educação Física e no que deveria fazer parte dos fundamentos da educação e desempenho profissional. O que se pretendia era a possibilidade de um campo unificado, estruturado, específico e mais amplo, mas o que se viu foi a acentuação da fragmentação da produção de conhecimento (BETTI, 1996; LAWSON, 1999) e uma educação profissional à mercê de alterações curriculares conforme novos nomes e direcionamentos de sub-áreas, mas que sem clareza sobre que profissional formar (TANI, 1996), também agregava nomes e áreas diretamente relacionadas à demandas passageiras ou não do mercado.

Os docentes tornam-se, então, pesquisadores por excelência e começam a ser avaliados e valorizados devido a sua afiliação subdisciplinar, muitas vezes autoproclamadas (BRESSAN, 1982). A conseqüência, junto aos cursos de educação profissional é a transferência direta desse “modo de ser”, pelo menos em boa parte, o currículo que continham tais disciplinas ou matérias. Isso resultou docentes pouco capazes de comunicar conhecimentos sintetizados, a valorização de complexos sistemas estatísticos e validação de instrumentos e provas, sendo que muitas vezes seria muito mais interessante e ilustrativo a utilização e domínio de levantamentos tipo “survey” (KROLL, 1971).

Irremediavelmente, ensino e pesquisa começam a se rivalizar (BERELSON, 1960, citado por KROLL, 1971). Kroll (1971) também menciona a influência do projeto de lei Fischer, para credenciamento dos professores, organização universitária e valorização definitiva do modo de ser das disciplinas científicas e artes liberais. Esse autor ressalta algumas críticas realizadas sobre os efeitos e alcance que a referida lei teria no Ensino Superior Universitário, tais como, a busca do prestígio, por parte dos docentes, através da realização da pesquisa, o pouco envolvimento com a graduação considerando as obrigações para com o ensino um obstáculo, além da tendência dos professores que se envolvem com pesquisa permanecerem um tempo cada vez menor nas instituições as quais estão vinculados, devido às funções derivadas de sua função de pesquisador, tais como consultores, conferencistas e licenças para pesquisa.

Soma-se a isso, o volume sempre crescente de informações a ser gerenciado junto aos currículos de educação profissional, contando-se, no entanto, com a mesma carga horária (BETTI, 1996; RANGEL-BETTI & BETTI, 1996), o que acaba por resultar a necessária habilidade, por parte dos estudantes, para lidar com tantos e diferentes repertórios de vocabulários e linguagem (FARINATTI, 1998; RANGEL-BETTI, 1998; LAWSON, 1999). Muitas vezes, os estudantes se familiarizam e incorporam de tal forma o repertório de linguagem de uma determinada sub-área ou sub-disciplina que, segundo exemplifica Kokubun (1995 a e b), são capazes de expressar com bastante propriedade especificidades e elaborações absolutamente complexas dessa sub-área, sem, no entanto, conseguir justificar e/ou explicar como se daria adaptações ou transposições desses conhecimentos para um determinado programa, para quaisquer

grupos de usuários. Nas palavras de Tani (1996, p.21), temos essa situação colocada da seguinte forma:

[...] cada disciplina curricular tem desenvolvido o seu conteúdo específico isoladamente e não tem havido comunicação e articulação efetivas entre as diferentes disciplinas. O resultado tem sido a formação de profissionais com capacidade analítica, mas com grandes dificuldades em sintetizar conhecimentos.

Com certeza, a pretensa proposição de uma área com uma sólida identidade, também não se realizou, principalmente se observarmos o crescente aparecimento e abertura de inúmeras sub-áreas (BRESSAN, 1982; SOBRAL, 1996; LAWSON, 1999), mesclando nos seus objetivos, programas e sistemas de avaliação, outras finalidades, distanciadas tanto da própria composição de uma área de conhecimento, como também, das temáticas profissionais que deveriam ser abordadas (KOKUBUN, 1995 a e b; SOBRAL, 1996; FARINATTI, 1998).

Na ânsia de obter, o mais rápido possível, o status e a respeitabilidade acadêmicos, esse movimento deu muita ênfase à pesquisa básica, estimulando e valorizando sobremaneira aquelas subdisciplinas de investigação mais relacionadas às ciências naturais, em detrimento de pesquisas relacionadas às ciências sociais e humanas e, principalmente, de pesquisas aplicadas comprometidas com a solução de problemas enfrentados pela prática profissional. O resultado concreto desse investimento foi um inegável avanço acadêmico-científico, evidenciado, entre outras coisas, pelo aumento significativo no volume de estudos conduzidos, no número de periódicos especializados, na quantidade de eventos científicos realizados, no número de publicações até mesmo em periódicos de maior tradição acadêmica. Por outro lado, não foi possível observar um impacto mais significativo dos conhecimentos produzidos na melhoria da prática profissional (TANI, 1996, p.19).

Através desse processo, alguns mitos e equívocos puderam ser sanados da própria aplicação profissional. No entanto, Lawson (1990) alerta a carência da abordagem sobre vários elementos importantes do currículo de educação

profissional junto à literatura da área, os quais seriam determinantes da relação entre pesquisa e prática. Caberia, então, questionar se os avanços foram significativos realmente e se tiveram sucesso, porque já há um expressivo número de profissionais que possuem em sua formação os conteúdos desse avanço científico; ou se essa evolução está restrita a pequenos grupos e centros de pesquisas universitários em sua maioria.

Por conseqüência, uma questão que fica é quanta aquisição de natureza intelectual e quanta pesquisa seria necessária para examinar a base prática de uma profissão, antes que ela se torne acadêmica ou teórica demais, resultando na deterioração do próprio serviço prestado à sociedade.

Lawson (1990) destaca que as principais características do modelo baseado no conhecimento científico podem ser colocadas da seguinte forma: (a) o foco é no conhecimento como produto; (b) o papel assumido pelo profissional é de um consumidor passivo de conhecimento; (c) o papel desempenhado pelos pesquisadores diz respeito ao uso da investigação para encontrar objetivos e tecnologias que podem servir para os profissionais; (d) o fluxo de conhecimento é de mão única, controlado pelos pesquisadores; (e) a imagem e *status* do conhecimento se dá sempre de cima (Universidades e laboratórios) para baixo (profissionais consumidores).

Segundo esse autor, são patentes as falhas desse modelo na constituição do conjunto de conhecimentos para ação necessária ao profissional, sobretudo porque não se leva em consideração as realidades comportamentais, culturais e políticas do mundo da prática e as formas como essas realidades circunscrevem as concepções e ações, em relação aos diversos tipos de conhecimento,

como por exemplo, os conhecimentos da própria tarefa, o conhecimento adquirido pela vivência, o conhecimento construído coletivamente num determinado ambiente de trabalho, entre outros.

À medida que o fluxo de produção de conhecimento se der sobremaneira em mão única e no sentido dos centros de pesquisa universitários para os profissionais, temos evidenciada aí uma das tensões mais típicas entre diversas ocupações, qual seja a busca da garantia da supremacia de uma determinada visão e o conseqüente domínio de um grupo sobre o outro (FREIDSON, 1998); no caso, entre pesquisadores da educação física e os profissionais, cuja estratégia fica garantida através da produção de conhecimento de caráter científico e seu respectivo convencimento sobre a “necessidade imprescindível” de seu uso, para que o grupo possa superar o quadro ocupacional e se distinguir como uma legítima profissão. No entanto, apenas o primeiro grupo, o dos pesquisadores, tem o instrumental, o potencial crítico e a preparação necessária para constituir o tipo de conhecimento defendido (LAWSON, 1990, 1999).

Partindo desse ponto, Lawson (1990) trouxe importantes reflexões acerca das particularidades da sistematização e da realização das tarefas pelos profissionais, como por exemplo, o fato de parecer claro que cada profissional desenvolve rotinas. Tais rotinas são repertórios perceptivos e comportamentais e, como o *script* para os atores, uma vez aprendida e internalizada, essas rotinas vão guiar as ações e percepções relacionadas ao trabalho. Esse autor vai argumentar sobre a importância de se compreender essas rotinas como construídas e estruturadas socialmente.

Ao agir dessa forma, poderíamos ter a possibilidade de explicar em que se baseiam as seleções e escolhas que os profissionais de educação física realizam, incluindo aí tipos de objetivos e estratégias, ou seja, tentar avaliar porque alguns elementos são selecionados em detrimento de outros. Lawson (1990) sustenta, ainda, que com o tempo e experiência, algumas rotinas (ou *scripts*) tornam-se mais elaboradas e numerosas.

Esses elementos levam Lawson (1990, 1999) a sugerir que a prática torne-se o foco de pesquisa.

Em função da variabilidade do contexto, os profissionais constroem sua própria visão de conhecimento útil, que Lawson denomina conhecimento de trabalho ou conhecimento operacional. É um tipo de conhecimento tácito, que resulta do processo de socialização no interior da profissão. Um profissional aprende com outros colegas, aprende por tentativa e erro, adapta suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade, etc. Neste processo, seleciona e adapta conteúdos e estratégias de ensino aprendidas na sua formação acadêmica, e despreza outros. A frase de Bowers (apud Lawson, 1990): “Profissionais sabem mais do que podem dizer”, certamente encontra eco entre muitos professores de Educação Física (BETTI, 1996, p.103).

Conhecimento do trabalho ou conhecimento operacional é a denominação sugerida por Lawson (1990) para as finalidades de pesquisa ou de conhecimento que devem se tornar centrais junto aos cursos de educação profissional (BETTI, 1996; RANGEL-BETTI & BETTI, 1996). No entanto, Rangel-Betti & Betti (1996, p.12) apontam criticamente a ausência de um encaminhamento mais preciso sobre “*Como ter acesso a este conhecimento, como organizá-lo, como transmiti-lo a futuros profissionais?*”

Tani (1996) menciona a estipulação de linhas de pesquisa para investigação de temas profissionalizantes, cujos resultados fossem colocados

diretamente à disposição dos cursos de educação profissional. Se por um lado o autor realiza uma crítica que merece ser considerada com relação às poucas investigações ou estudos empíricos por parte daqueles que estudam aspectos da preparação e intervenção, por outro deixa em aberto quais seriam os “temas profissionalizantes” a serem estudados ou quais seriam os seus constituintes.

Um possível encaminhamento seria reconhecer e conhecer as especificidades das tarefas e intervenções profissionais em educação física (RANGEL-BETTI, 1998). Recorro mais uma vez a Lawson (1990, p.171) para evidenciar algumas fontes de variabilidade que a organização do trabalho profissional pode vir a sofrer:

- a) receptividade e adoção de tecnologias relacionadas ao trabalho;
- b) extensão da especialização do trabalho;
- c) culturas e sub-culturas organizacionais;
- d) táticas de socialização organizacional e sistemas de comunicação;
- e) relações para ampliar o ambiente organizacional: autonomia organizacional *versus* heteronomia, competição com outras organizações prestadoras de serviços;
- f) características dos clientes: homogeneidade *versus* heterogeneidade, prestação de serviços individualizados *versus* atendimento em grupos; composição de gênero, socioeconômica e racial; receptividade e aceitação das normas; poder formal e informal;
- g) sistemas de apoio organizacional: público *versus* privado, organizações não governamentais *versus* organizações financeiras;

- h) gerenciamento organizacional: sua estrutura, estilo e prerrogativas;
- i) objetivos do programa e sistemas de avaliação: objetivos singulares ou múltiplos, objetivos reais ou procedimentais, sistemas de responsabilidades.

Mesmo colocados de maneira geral, esses aspectos nos dão uma dimensão da complexidade de variáveis organizacionais e de sua combinação, as quais estão submetidas às intervenções profissionais em educação física. Betti (1992) destaca que nem só no ambiente de pesquisa, especificamente o Universitário, no qual a maioria dos cursos de educação física está instalada, que se tem variabilidade e incerteza, características essas típicas da pesquisa. O contexto no qual se dá a ação profissional, demanda uma série de problematizações complexas, cujas resoluções a contento encerrariam também muitos elementos ou partes.

Então, o principal problema em centrar exclusivamente as análises, descrições e compreensões no tipo de raciocínio científico, é que o trabalho profissional em Educação Física como pertencente à organização social do trabalho, compartilha de suas variáveis, tais como divisão do trabalho, características da clientela, sistemas de suporte, sistemas de recompensa etc. Esses aspectos são, muitas vezes, ignorados no momento da realização ou sistematização do conhecimento advindo da pesquisa. O que acaba acontecendo é o fato do próprio profissional, à medida que vai vivenciando e experimentando algumas situações, “construir” um conjunto de referências para suas respostas não necessariamente advindas do conhecimento científico (LAWSON, 1990; LOVISOLO, 1996; RANGEL-BETTI, 1998).

Nessa direção, embora não enfocando necessariamente o profissional de educação física atuante fora da escola, existem alguns ensaios e pesquisas que

revelam a importância de se reconhecer a complexidade de recursos diversos que não apenas o conhecimento científico para o desenvolvimento de programas de educação física (LOVISOLO, 1996; RANGEL-BETTI, 1998).

Lovisolo (1996) sugeriu que mais do que a validade e o volume do conhecimento científico empregado, em seus termos, pelo *educador físico*, o que se destacará de fato será o alcance de objetivos sociais, para os quais serão combinados conhecimentos, técnicas e tecnologias, resultando em programas que, intencionalmente ou não, estarão realizando objetivos e valores políticos, sociais, estéticos, entre outros. Por conta dessa combinação de conhecimentos, técnicas e tecnologia, balizados pelos valores e objetivos sociais, o autor apregoa que o profissional de educação física opera como um *bricoleur*, pois é no cotejo desses elementos diante de uma determinada demanda, que se dá o “*produto intelectual de sua atividade*” (p.20)

Um elemento a mais a ser destacado, com relação a esse autor, é que ao articular conhecimentos de áreas diversas, temos que o *educador físico* em sua

[...] intervenção, então devia e deve, tudo indica, basear-se nos conhecimentos científicos das disciplinas que podem auxiliá-la. Entretanto, nem a definição dos valores orientadores da intervenção nem a seleção das disciplinas ou conhecimentos auxiliares são decisões científicas (LOVISOLO, 1996, p.21).

Lovisolo (1996), nos aponta, sem dúvida, a necessária desmitificação do aporte científico, que por meio da formação inicial, tornaram-se os principais redutores da pouca valorização do papel da educação física junto aos grupos profissionais e sociais, nos quais os profissionais vêm se vinculando. Pois o enfoque de sua ação/intervenção seria a mediação e para tal, não apenas os conhecimentos

disciplinares seriam suficientes, mas também “*A representação e avaliação da história, do presente e futuro de sua atividade [...] [assim como] Também os valores que escolhe promover e realizar em suas propostas*” (p.29).

Rangel-Betti (1998), apoiando-se no referencial da educação que tem como aporte a discussão da identidade e dos saberes da docência, sinalizou a importância do percurso profissional e a necessidade de se reconhecer os saberes da experiência, que a princípio podem parecer simples, mas que consistem em estratégias internalizadas, produzidas cotidianamente, sendo exemplificadas como organização de ambiente, seleção de materiais, características da faixa etária com a qual o professor irá trabalhar, até mesmo as relações interpessoais estabelecidas no local de trabalho.

Na direção de apontar a expansão do mercado de trabalho na área e, conseqüentemente, o aumento de variáveis com as quais os profissionais de educação física têm de lidar, bem como a complexidade de suas interações, Godbout, Samson & Bérubé (1992) citam algumas implicações diretas associadas com esse crescimento das possibilidades de intervenção profissional e que valeriam à pena serem mencionadas, sem a pretensão de esgotá-las:

- a) algumas características que são inalteradas, como por exemplo as faixas etárias;
- b) características do público-alvo que são temporárias ou permanentes, tais como gravidez, problemas cardiovasculares, obesidade, deficiência mental, deficiência física, entre outros;

- c) tipos diversificados de atividades físicas, incluindo categorias como as típicas do esporte, da dança, várias estratégias de condicionamento físico, além daquelas relacionadas ao trabalho;
- d) contextos nos quais as pessoas realizam atividade física, como por exemplo, escolas, parques e locais públicos, indústrias, hospitais, agências governamentais, penitenciárias, clubes, empresas particulares, academias, casas de repouso, entre outros;
- e) processos através dos quais, de alguma forma, as pessoas se relacionam com a atividade física os quais, num primeiro momento, acontecem de maneira indireta, na busca de informações especializadas, ou como espectadores;
- f) níveis de implementação, num sentido mais amplo, de programas de atividade física, os quais muitas vezes tem muitos requisitos associados a eles, mas que nem sempre são de envolvimento óbvio, tais como, equipamentos, materiais, estratégias instrucionais, vestimentas, entre outros.

Esses autores colocam, ainda, que o considerável aumento do número de pessoas envolvidas nos programas de atividade física tem resultado crescimento, diversificação e refinamento dos serviços diretos e indiretos, que dão suporte ao planejamento e operacionalização de projetos organizacionais, provocando algumas diversificações nos papéis dos profissionais de educação física. Começam a surgir, com um caráter especializado e sistematizado algumas tarefas ou funções, até então desenvolvidas empiricamente pelos profissionais de educação física, juntamente com o tradicional planejamento, execução e avaliação de programas:

- a) administração/gerenciamento, supervisão e direção técnica dos programas, cujo foco da prática está centrado no desenvolvimento e avaliação das condições técnicas e de operacionalização dos programas de atividade física;
- b) executivos, direcionados à direção, liderança e formulação de políticas junto às organizações e agências, com os quais os administradores e diretores técnicos deverão lidar;
- c) consultores, cujo foco da prática é a avaliação, o aconselhamento e solução de problemas.

Embora esses sejam apontamentos importantes, precisamos reconhecer que apesar de recentemente regulamentada a educação física no Brasil, os dados acerca das variáveis da intervenção profissional carecem de indicativos e levantamentos significativos e mais precisos sobre as áreas e locais de atuação profissional, de modo que as mesmas confusões conceituais e áreas excessivamente abrangentes ainda permanecem¹².

Ainda que seja necessário reconhecermos como natural junto ao processo de regulamentação da profissão, que se procure ampliar ao máximo possível os limites de atuação (FREIDSON, 1998), é importante frisar a dificuldade de sustentar tamanha abrangência, em termos de produção de conhecimento, fundamentação e vivências, dentro de educação profissional e de programas de educação continuada.

¹² Ver na atual CBO (classificação brasileira de ocupações), a reformulação encaminhada pelo CONFEF, disponível em www.mtecbo.gov.br>. Acessada em 10/10/2002.

Até o presente momento não foram encontrados dados sobre como estão distribuídos os profissionais de educação física no Brasil fora da educação escolarizada, como por exemplo, quanto ganham, quantas horas de trabalho perfazem por semana ou em que setores estariam mais concentrados. O que até certo ponto é curioso, dado que a preocupação com o tipo de desempenho ou perfil do profissional é tema recorrente nos encontros científicos da área, artigos e ensaios.

6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para realização do objetivo desse estudo, entendi como necessária a adoção das diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa, especificamente do tipo etnográfico (TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995; HAMMERSLEY & ATKISON, 1996; TEDLOCK, 2000). A seguir, delimito algumas indicações para justificar o encaminhamento metodológico consentâneo ao problema e ao quadro conceitual colocado nesse estudo. Primeiramente, então, destaco algumas orientações que guiaram minha escolha para, depois, discorrer sobre o que realizei.

Ao assumir a necessidade de compreender como se articulam os conteúdos da intervenção profissional em educação física, dos quais fazem parte os saberes EM e PARA uma dada intervenção, depreendi, também, a necessidade de um plano de pesquisa que fosse coerente com a estrutura conceitual assumida e, portanto, condizente com a adoção de um conjunto de procedimentos que, ao mesmo tempo, (a) estivesse “em aberto”, passível de constantes alterações, (b) fosse rigoroso e (c) fizesse justiça à complexidade do cenário social a ser estudado (ANDRÉ, 1995; JANESICK, 2000; STAKE, 2000).

Nesse sentido, a realização desse estudo, a partir da abordagem qualitativa, se deu para que eu pudesse empreender uma compreensão de representações e significados vividos pelos participantes, segundo eles mesmos (ANDRÉ, 1995; JANESICK, 2000). Até porque, como indicam Hammersley & Atkison (1996, p.7), as ações humanas são “[...] *baseadas ou inspiradas pelos significados sociais: isto é, pelas intenções, motivos, crenças, regras e valores*”.

Sem entrar no mérito da importante discussão da característica qualitativa e quantitativa da produção de conhecimento científico, vale ressaltar que minha decisão por uma abordagem qualitativa se deu conforme as recomendações de alguns autores como Triviños (1987), André (1995), Hammersley & Atkison (1996) e Janesick (2000), uma vez que não pretendi “provar” nada, nem tampouco controlar o que os participantes faziam. Pelo contrário, tive a intenção de lançar um olhar sobre as relações existentes dentro de um determinado cenário, necessariamente para sua compreensão, e não para sua predição. No caso, tal intenção se estendeu para os tipos e conteúdos das intervenções profissionais em educação física não escolar.

Além disso, como destacado por André (1995) e Janesick (2000), entendo que a utilização de algumas técnicas qualitativas, como por exemplo, observação e entrevista, ou mesmo a ausência de dados numéricos, não são suficientes para caracterizar os tipos de pesquisas que podem se realizar no interior da abordagem qualitativa. Na tentativa de dirimir esse equívoco, é importante e necessário que o pesquisador, por meio de uma documentação cuidadosa do trabalho durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, promova também descrições e explicações detalhadas referentes ao seu plano de pesquisa (JANESICK, 2000).

Por outro lado, Janesick (2000) usa o termo metodolatria para questionar uma certa obsessão com a seleção e defesa de métodos, sugerindo acontecer muitas vezes uma servil adoção e, por conseqüência, devoção ao método, perdendo-se de vista o objeto a ser estudado. Tais condições são típicas da tentativa de aproximação da produção de conhecimento em ciências humanas, de maneira geral, da

forma de produção de conhecimento das “ciências naturais” (HAMMERSLEY & ATKISON, 1996).

Enfim, concordo com Janesick (2000) quando afirma que a abordagem qualitativa depende da apresentação de dados solidamente descritos, de tal forma que o leitor possa compreender a própria experiência empreendida no estudo. Portanto, ainda segundo a autora, apesar de importantes e significativas questões do tipo: “Quantas entrevistas serão necessárias?” “Por quanto tempo se deve manter a observação?”, faz-se necessário “pensar qualitativamente”, refletindo sobre: (a) que tipo de entrevista fazer, (b) com quais participantes seria mais sensato a realização do estudo, dada proposta do projeto de investigação e (c) quais as questões exploratórias que guiarão o estudo. Em outras palavras, mais importante do que perguntar “QUANTOS”, devemos antes refletir sobre como formular questões que sejam consistentes, significativas e estruturadas.

Por fim, assumindo essas diretrizes da abordagem qualitativa, a seguir coloco o encaminhamento metodológico trilhado, bem como aquilo que realizei em campo.

6.1 Estudo tipo etnográfico

Uma vez que tive como elemento norteador a necessidade de compreender quais processos aconteciam e interferiam na composição da intervenção profissional em educação física, e depreendendo que essa tarefa de investigação seria melhor efetuada se eu buscasse estratégias para compreensão de grupos e

organizações, considerei que uma das formas de encaminhamento para entender as direções das ações humanas, em determinados cenários sociais, era empregar um estudo do tipo etnográfico (SPRADLEY, 1979; ANDRÉ, 1995; TEDLOCK, 2000).

Julguei, então, que esse tipo de estudo favoreceria a compreensão acerca da dinâmica do cenário no qual a intervenção profissional de educação física se realiza e as suas implicações junto às respostas que os profissionais cotidianamente constroem e reconstroem (DAOLIO, 1995). Da mesma maneira, acredito que essa escolha possibilitou realizar uma leitura de como os profissionais de educação física selecionados compreendem e apreendem o seu trabalho e os significados subjacentes a ele.

Nesse momento é importante destacar que de maneira geral na abordagem qualitativa e, especificamente, nos estudos do tipo etnográfico, o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; SPRADLEY, 1979; ANDRÉ, 1995; JANESICK, 2000; HAMMERSLEY & ATKISON, 2000). É assumindo o pesquisador como instrumento que se tem a possibilidade de situar e recontextualizar o projeto de pesquisa a partir da experiência compartilhada com os participantes/sujeitos do estudo (ANDRÉ, 1995; JANESICK, 2000). Sobretudo, quando consideramos central para análise a influência que o pesquisador pode apresentar no contexto (SPRADLEY, 1979; LAPLANTINE, 1988).

Apesar da origem da Etnografia como paradigma filosófico (HAMMERSLEY & ATKISON, 1996; TEDLOCK, 2000), adaptações têm sido feitas, com relação ao tempo de permanência em campo, o número e tipos de casos estudados. De maneira que a etnografia tem sido adotada mais recentemente como “ferramenta

metodológica” em estudos culturais, estudo de grupos e organizações, direito, teoria literária (HAMMERSLEY & ATKISON, 1996; TEDLOCK, 2000) e educacionais (ANDRÉ, 1995). Desse modo, os estudos do tipo etnográfico são realizados com base nas descrições acerca da realidade cultural.

Devo ressaltar, entretanto, que os estudos do tipo etnográfico não se bastam apenas da produção de novas informações, pois segundo Tedlock (2000), o elemento caracterizador mais forte desse tipo de estudo está na maneira como essas informações e dados são transformados numa forma escrita, observando assim, a combinação de plano de pesquisa, trabalho de campo e vários métodos de investigação para se produzir considerações, descrições, interpretações e representações acerca da vida de indivíduos que estão situados histórica, política e pessoalmente (LAPLANTINE, 1988).

Através da interação com os participantes em sua vida cotidiana, os pesquisadores que lançam mão do estudo de tipo etnográfico podem alcançar uma melhor compreensão de suas crenças, motivações e comportamentos; aspectos esses que estão presentes de forma direta ou indireta nos processos de tomada de decisão, no caso, dos profissionais de educação física (DAOLIO, 1995), tendo em conta que os são tão presentes e importantes quanto os domínios materiais e orgânicos da existência (TEDLOK, 2000).

Como diretriz, essa perspectiva vai suscitar o suporte de um plano de pesquisa reflexivo e aberto (TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995; HAMMERSLEY & ATKISON, 1996; JANESICK, 2000), uma vez que os focos da investigação sejam

[...] constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. [pois] O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p.30).

Para Chambers (2000) a compreensão cultural¹³ pode ser adquirida a partir de uma variedade de dados, como por exemplo: (a) observação de padrões de comportamento humano; (b) obtenção de considerações sobre normas explícitas relacionadas a valores e comportamentos; (c) análise de regras ou padrões de interpretação, descobrindo quais são particulares para um grupo; e (d) realização de um estudo das dimensões mais tácitas dos processos cognitivos ou simbólicos. Ainda segundo o autor, pode-se freqüentemente combinar esses dados, ao sentirmos que será produtivo para os objetivos da pesquisa.

Com intuito de apreender de que forma alguns processos se tornam significativos nas tomadas de decisão do profissional em detrimento de outros, o que busquei foram estratégias para compreender como são construídos e negociados os componentes relacionados à intervenção profissional, sobretudo a partir de interações sociais decorrentes do ambiente de trabalho.

Posso asseverar que a escolha pela realização desse tipo de estudo aconteceu por considerar a oportunidade que é propiciada para

[...] revelar como significados culturais podem ser intercambiados e negociados como um resultado de tentativas intraculturais de encontrar soluções para problemas [...] [entendendo que o processo de interação é dinâmico e por meio do qual] as pessoas se esforçam ativamente para prover significado a partir de relações e circunstâncias em constante mudança (CHAMBERS, 2000, p.856).

¹³ Para esse autor, cultura é composta daquelas compreensões e formas de compreensões que são julgadas como sendo característica de um grupo.

Outrossim, é preciso reconhecer, como já colocado anteriormente, que as pessoas constituem e reconstituem suas representações e significados a partir do campo de experiência; por isso mesmo eles estão sempre sendo colocados à prova e, portanto, continuamente em construção (CHAMBERS, 2000, p.856-857).

Na tentativa de compreender a estrutura (de conhecimento) das intervenções profissionais em educação física, posso inferir que o estudo tipo etnográfico permitiu tomar conhecimento das características dos encontros, eventos e compreensões específicas que, por sua vez, estão inseridos num contexto mais complexo e significativo (SPRADLEY, 1979; TEDLOCK, 2000).

Entrar em contato com o cenário no qual atua o profissional de educação física possibilitou, utilizando as palavras de André (1995, p.41) “[...] *colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia* [...]” e, portanto, compreender a partir de que elementos ele estrutura sua intervenção, bem como, desvelar “[...] *ações relações e conteúdos [que] são construídos, negados, reconstruídos ou modificados*”.

6.2 Seleção dos participantes

Hammersley & Atkison (1996) enfatizam a importância de tornar o mais explícito e sistemático possível os critérios empregados para seleção de casos. Portanto, as decisões têm que ser tomadas tendo sempre em vista ONDE e QUANDO observar; QUEM fala o que para quem; O QUE perguntar; e também O QUE e COMO registrar. Desse modo concordo com Stake (2000), que afirma existir escolhas

subseqüentes à seleção que se vai realizar, portanto, relacionadas ainda às próprias pessoas, lugares e eventos que deverão ser observados.

Desse modo, as indicações sobre minha decisão circunscreveram-se às realizações e atividades empreendidas pelos profissionais de educação física, no desenvolvimento de programas fora do ambiente escolarizado, ou seja, o que fiz foi acompanhar (três) profissionais de educação física durante o desenvolvimento de programas de condicionamento físico para adultos em um espaço institucional específico: academias.

Dito de outra forma, ao contrário do que costumamos supor, o desenvolvimento dos programas, nesse ambiente, pode guardar variadas configurações, pois vão contar com complexas combinações de saberes, diante dos componentes típicos do trabalho profissional em educação física, como por exemplo, coordenação entre os objetivos, o tipo de usuário, o material encontrado, o relacionamento interpessoal profissional-usuário ou profissional-profissional dentro e fora da educação física, da origem e do tipo de conhecimento formalizado empregado pelo profissional, entre outras.

Ao me deparar com o profissional de educação física envolvido com o desenvolvimento de programas de atividade física, tive em mãos a oportunidade de conhecer processos relacionados à articulação de vários componentes de competência profissional durante a intervenção profissional, empregados numa situação que embora pareça bastante “familiar” (DAMATTA, 1978; VELHO, 1978), paradoxalmente, tem sido pouco estudada, pelo menos desse ponto de vista.

[...] dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social, nem as regras que estão por detrás dessas interações [...] (VELHO, 1978, p.40).

Além disso, justifico minha opção por acreditar que, a despeito das diversificações e das novas tarefas com as quais os profissionais têm se envolvido de maneira crescente, na origem dessas novas atuações situam-se, ainda, o atendimento e a prestação de serviços na forma de programas de orientação à atividade física. Em outras palavras, embora os profissionais de educação física realizem atividades de coordenação, administração, consultoria, investigação projeção, construção de equipamentos e produtos, entre outras, essas tarefas se originam e se organizam em função de programas de atividades físicas.

O que ambicionei, portanto, foi obter a melhor compreensão possível de um quadro ou fenômeno (VON WRIGHT, citado por STAKE, 2000), de modo que também tivesse oportunidade e potencial para aprendizagem (STAKE, 2000).

André (1995, p.52) sintetizou o que me conduziu preponderantemente à escolha dos participantes:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Ao buscar um entendimento ampliado dos elementos da intervenção profissional em educação física, procurei apoio nas indicações de Spradley (1979), Angrosino & Pérez (2000), Fontana & Frey (2000) e Tedlock (2000) para operacionalização do trabalho de campo. A seleção dos participantes se deu intencionalmente, considerando aqueles que fossem essenciais, segundo o ponto de vista do investigador¹⁴ (TRIVIÑOS, 1987; HAMMERSLEY & ATKISON, 1996).

Desse modo, entendi como importante selecionar profissionais que já tivessem alguns anos de experiência, para os quais fossem possíveis variações nas respostas, e que mantivessem um sistema de relacionamento interpessoal diversificado. Busquei em Huberman (1992)¹⁵ o respaldo necessário para que minha intenção estivesse amparada em relação às características apontadas acima, dado que ele afirma ser possível, durante o desenvolvimento na carreira, o profissional apresentar uma fase na qual a diversificação de experimentações é mais plausível e freqüente; essa diversificação pode começar em torno dos sete anos de experiência e chegar até os vinte e cinco. Em nenhum momento, entretanto, esse autor dá um caráter determinístico a esses ciclos, ele os propõe apenas como uma interface para o estudo do desenvolvimento profissional, manifestado através das atividades e atitudes que os

¹⁴ Além disso, presumi como valiosa para essa decisão a discussão empreendida em minha banca de Exame de Qualificação, na qual foi destacada a não intenção de predição e generalização dos resultados obtidos.

¹⁵ Utilizei Huberman (1992) em minha dissertação de mestrado (Satisfação no trabalho do professor de educação comparada com a satisfação de professores de outros componentes curriculares Campinas, 1997. 127p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas), como um dos referenciais para discussão do desenvolvimento da carreira do professor, especificamente, nas considerações sobre satisfação no trabalho do professor de educação física. É preciso chamar a atenção para o fato de que a fundamentação teórica de Huberman para discutir as várias fases do ciclo de vida profissional, parte tanto do interacionismo simbólico, voltado para o estudo das interações que os indivíduos realizam em sua vida cotidiana (André, 1995), como também, para estudos de grupos profissionais.

profissionais podem vir a concretizar, depois de terem experimentado e operacionalizado, respectivamente, tarefas e objetivos.

Aspecto confirmado por Megnhagi (1998, p.57) que revela dois elementos importantes em relação à passagem do tempo:

[...] a dilatação do espaço temporal permite tanto uma extensão quantitativa das escolhas possíveis como a repetição de algumas escolhas feitas; [e] a atualização cronológica das próprias escolhas é diferente em cada biografia individual, incluindo cada vez menos elementos generalizáveis, no tempo e no espaço.

Foi então que a partir das indicações de Rangel-Betti (1998), comecei a pedir sugestões de nomes/profissionais a docentes da Universidade Estadual de Londrina, proprietários de estabelecimentos prestadores de serviços na área, coordenadores de clubes esportivos, profissionais de educação física atuantes em Londrina e, até mesmo, alunos de graduação, a fim de chegar a uma lista de profissionais, que de alguma forma, eram referência para essas pessoas e trabalhavam na região metropolitana de Londrina.

Obtive uma lista com 25 nomes de profissionais que atuam em academias, clubes, atendimento personalizado, entre outros. Comecei os contatos telefônicos para sanar algumas dúvidas preliminares como, por exemplo, tempo de experiência, tipo de programa que desenvolve e se aceitaria um encontro para esclarecimentos do estudo, coincidentemente, a maioria atendia a população adulta e/ou idosa. Dessa lista inicial, cheguei a 4 profissionais de educação física, os quais tinham entre 7 e 25 anos de experiência, que desenvolviam programas de condicionamento físico e não colocaram nenhum tipo de empecilho para o desenvolvimento do estudo. No entanto, um deles, uma profissional, viajou para o

exterior e, portanto, não pôde prosseguir no trabalho de campo. Meu estudo, então, se deu no acompanhamento desses três (3) profissionais de educação física, os quais aceitaram participar do estudo. Para preservar a identidade dos profissionais-informantes, durante a análise e descrição dos dados troquei seus nomes.

6.3 O processo de obtenção das informações

Vale repetir que minha opção por um estudo tipo etnográfico se deu na tentativa de buscar uma forma alternativa para ver e analisar as experiências profissionais em educação física, pois tive como princípio, apreender as representações e significados que estão na raiz da intervenção do profissional, para então compreender como esses aspectos são articulados nos processos de julgamento e tomada de decisão, presentes no dia-a-dia dos profissionais investigados.

Porém, é importante destacar que a obtenção de informações não ocorre por uma simples deliberação do pesquisador; fundamentalmente, há necessidade da criação e ampliação de um processo de empatia (DAMATTA, 1978; SPRADLEY, 1979).

No nosso caso, a receptividade foi mútua, apesar de perceber uma certa hesitação momentos antes do desenvolvimento de nossa primeira conversa, o que é esperado em qualquer situação entre pessoas que não se conhecem. À medida que fui explicitando os objetivos que me conduziram até eles, foram se mostrando bastante receptivos, de modo que não houve por parte dos profissionais nenhum

obstáculo ou censura com relação à utilização de aparelhos de gravação, filmagem ou tipo de pergunta realizada.

Essa receptividade se confirmou durante todo o processo de permanência com eles, diluindo meu temor em introduzir equipamentos de registro ou em realizar anotações durante as “aulas”, interferindo muito na forma de agir e na sua rotina de trabalho. Porém, como sugerido por Spradley (1979), sempre que tinha oportunidade deixava claro meu objetivo, os procedimentos a serem utilizados, mas fundamentalmente, minha condição de aprendiz no processo de entender e compreender como falam, como agem e como articulam os conhecimentos que possuem, diante de uma situação de intervenção.

Não há, junto ao estudo tipo etnográfico, uma condição de tempo de permanência em campo *a priori* (ANDRÉ, 1995). Portanto, o que deve orientar a permanência em campo é o sentido de refinamento e aproximação dos significados e interpretações dos participantes do estudo, de modo que é possível combinar múltiplas técnicas de pesquisa dependendo da disponibilidade de tempo e conhecimento do pesquisador (SPRADLEY, 1979).

Foram contabilizados cerca de três meses, de observações de “aulas”, entrevistas, conversas casuais e anotações num diário de campo seguindo as orientações e experiências de Spradley (1979) e Rangel-Betti (1998).

Todas as sessões que observei geraram cerca de 60 fichas¹⁶, nas quais foram registrados aspectos relacionados às principais partes das “aulas”, como por

¹⁶ A ficha utilizada para orientação das observações encontra-se no Apêndice A.

exemplo, organização das atividades, estratégias de solução de problemas, formas de comunicação, informações que os profissionais passavam, perguntas e respostas dos usuários.

Para registro das aulas, entrevistas e conversas casuais, foi utilizado um mini-gravador eletrônico com um microfone de lapela, pois fazia parte de nosso acordo que, assim que eu chegasse ao local, o equipamento seria colocado junto deles. Desse modo, obtive informações na íntegra, de forma bastante clara e audível das comunicações, das respostas às minhas perguntas, dos diálogos e interferências processadas durante as intervenções, além de conseguir mapear a maioria das interações entre os profissionais e seus clientes. Esse material resultou em 250 páginas transcritas para análise.

A construção e condução das entrevistas¹⁷ foi apoiada, de maneira geral, nas sugestões de Spradley (1979) que assinala a entrevista com características etnográficas como sendo um “evento discursivo”, o qual por sua vez pode ser descrito pelo modo de conduzir alguns diálogos em ocasiões ou encontros sociais. Portanto, todos os eventos discursivos têm regras sociais para começar, terminar, retomar, fazer questões, pausar e mesmo para manter-se próximo(a) a outra pessoa – permitindo entender que um diálogo decorrente de um encontro entre amigos é um exemplo de evento discursivo.

É melhor pensar as entrevistas etnográficas como uma série de conversações entre amigos, dentro das quais o pesquisador suavemente introduz novos elementos para ajudar os informantes a responder como informantes. O exclusivo uso dos elementos

¹⁷ Mesmo a construção de boa parte das perguntas ter partido das observações, foi necessária a utilização de um roteiro inicial, com pontos orientadores para realização das entrevistas, o qual se encontra no Apêndice B.

etnográficos, ou introduzi-los muito rapidamente, fará as entrevistas tornarem-se como uma interrogação formal. A concordância dissipará e os informantes podem descontinuar sua cooperação. A qualquer momento durante a entrevista é possível retomar uma conversa amigável. Poucos minutos de conversa despreocupados, entremeados aqui e ali durante a entrevista, trarão enormes dividendos para concordância (SPRADLEY, 1979, p.59).

A entrevista, no caso do meu estudo, foi realizada muito mais com o intuito de complementar ou esclarecer aquilo que foi observado no transcorrer do período em que acompanhei esses profissionais. Trataram-se portanto, de entrevistas abertas por meio das quais eu quis deter mais atenção sobre como os profissionais-informantes trilharam algumas trajetórias para constituição do tipo de intervenção que detêm, bem como, identificar como eles organizam e intercambiam o conhecimento que possuem.

Por outro lado, considerando que as tentativas adotadas e os erros cometidos no campo constituem informações que o pesquisador deve levar em conta, tanto quanto o encontro que surge freqüentemente com o imprevisto ou com o evento que ocorre quando não esperávamos (LAPLANTINE, 1988), empreendi a construção de um diário de campo. Para mim, realizar esse diário de campo manifestou-se literalmente como uma “tarefa árdua” devido a dois fatores: manter a disciplina de anotar emoções, inseguranças, assumir fragilidades, tentativas fracassadas; e segundo, admitir a importância dessas coisas, dada a minha história anterior, no qual o controle dos aspectos de minha subjetividade deveria neutralizar qualquer uma dessas inquietações.

Porém, com o passar do tempo, o diário tornou-se uma importante fonte de dados, principalmente quando relembramos que, no caso desse tipo de estudo, o

pesquisador é o principal instrumento de pesquisa (SPRADLEY, 1979; ANDRÉ, 1995; HAMMERSLEY & ATKISON, 1996). Além disso, ao realizar essa forma de registro introspectivo do trabalho de campo, tive a possibilidade de considerar vieses e sentimentos e, então, compreender minha própria influência na pesquisa, exatamente como sinalizou Spradley (1979).

O que fiz então, a partir dos dados obtidos, foi uma espécie de triangulação com a matriz conceitual e metodológica, sem perder de vista as possibilidades daquilo que o próprio “campo” teve a me dizer. Ao utilizar essa triangulação como elemento norteador, busquei “pensar no papel” (SPRADLEY, 1979), fazendo as ligações necessárias entre o lido e o acontecido. Procurei, então, fazer uso do estranhar aquilo que pudesse ser familiar e me familiarizar com aquilo que era estranho (DAMATTA, 1978; DAOLIO 1998).

7 CARACTERÍSTICAS E ARTICULAÇÕES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

Esquadrinhar as informações derivadas do trabalho de campo e tentar ordená-las, foi um exercício confesso de exaustão e superação de estados constantes de impaciência com a minha falta de habilidade em organizar meu próprio trabalho, visto que os números e a adequação dos tratamentos estatísticos já não mais se faziam presentes para organização e referência tanto da análise, como também, da exposição de minhas principais incursões.

Afinal, nenhuma pesquisa etnográfica pode ser considerada completa e válida até que se tenha experimentado transformar aquilo que foi realizado em campo, muitas vezes manifestado por meio de uma lista ou seqüência de eventos desconexos, numa narrativa que tenha um ponto temático que os una e lhes dê sentido, uma vez que “um bom observador pode desenvolver a habilidade de captar como os membros da comunidade compreendem os significados culturais, mas igualmente importante é a habilidade de descrever minuciosamente o relatório, de tal modo que, transmita aquele significado para um leitor interessado [...]” (ANGROSINO E PÉREZ, 2000, p.689)

Spradley (1979) alertara sobre o fato de nem todo registro etnográfico entrar na redação final no trabalho. Por pura inexperiência procurei sustentar até o final a possibilidade de utilizar e esgotar todas as transcrições, anotações e registros dos diários. Impossível! Esse fator se configurou, para mim, uma frustrante e inevitável

constatação durante o processo de análise, talvez originária de um velho vício de controle de variáveis.

A fim de esclarecer meu percurso em direção aos elementos que circunscrevem as intervenções profissionais dos participantes, organizei os dados em três blocos: no primeiro, foram reunidas indicações gerais sobre quem são os informantes, seus trajetos profissionais e, sobretudo, as vivências e aspectos relacionados ao local de trabalho, onde eu os observei e acompanhei no decorrer de minha investigação; no segundo, busquei identificar o que está na base das articulações entre os diversos recursos que os profissionais detinham para enfrentar as situações profissionais; finalmente, no terceiro, pretendi estabelecer uma conexão entre o lido e o acontecido, buscando compreender e apreender o que estava subjacente à intervenção profissional.

7.1 Referências gerais para elucidar o contexto das intervenções profissionais dos participantes

7.1.1 Os profissionais: histórias e vivências

7.1.1.1 Histórias e vivências de *LIE*

Lie é proprietária da academia, na qual eu a observei e entrevistei, também está à frente de uma parte das “aulas”. Foi citada pela maioria das pessoas a quem pedi sugestões de nomes. Seu trabalho é, portanto, amplamente reconhecido.

Embora fosse licenciada¹⁸ em educação física há 25 anos, atuava com programas de educação física enfocando condicionamento físico há quase 20 anos. Como muitos profissionais de sua geração, direcionou-se para educação física em decorrência de sua participação junto ao Esporte, nas modalidades voleibol e atletismo. Começou como atleta e passou, depois de formada, à direção de equipes nessas modalidades. Atribuiu grande importância a essa vivência, pois considerava que através desse relacionamento com Esporte, experimentou e estabeleceu muitas experiências essenciais para constituição da sua forma de agir. Além, é claro, de ter ampliado e mantido uma importante e estratégica rede de relações com profissionais de outras áreas, dado que a maior parte deles também era de atletas contemporâneos seus.

Lie se denominou como “*uma pessoa que teve uma formação tecnicista*”, pois sua graduação enfatizava a “prática” relativa ao esporte e a ginástica. Ela não via nenhum problema nesse aspecto, pois sua extensa vivência como “atleta” e como “técnica” – possuía *lato-sensu* em voleibol -, somada à sua formação, propiciou-lhe uma certa experiência, principalmente no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância das “diferenças individuais”. Esse aspecto se destacou em suas ações, tanto nas avaliações físicas que fazia, como também durante as “aulas”¹⁹, para as quais, mesmo sendo em grupo, conseguia dar instruções diferenciadas conforme observava posições e execuções inadequadas das atividades.

¹⁸ Lie é licenciada em educação física pela Universidade Estadual de Londrina.

¹⁹ Utilizei os termos “aula” e “aluno” entre aspas, por serem de uso corrente junto aos profissionais-informantes e que é conduzido historicamente fora do ambiente escolarizado em nossa área. Isso pode ser explicado pelo fato de nossa formação profissional ser, predominantemente, a licenciatura de características generalistas (REIS, 1993; VERENGUER, 1996). Essa aproximação também se confirmou devido ao processo de comunicação e as tarefas instrucionais, realizadas por eles, se assemelharem às práticas e conteúdos tidos dentro do processo ensino-aprendizagem da educação física na escola.

A importância de professores de educação física, durante o seu período de escolarização, também se fez presente em seu relato, principalmente quando destacou e valorizou a humildade, seriedade, a retidão e a responsabilidade como principais referências de bom profissional que ela mantinha.

Lie destacou como importante para configuração de seu modo de ser e de trabalhar, algumas referências familiares, principalmente o pai, que transmitiu algumas atitudes tais como perseverança e humildade. Além disso, o pai sempre buscou informar-se auto-didaticamente, denotando sempre uma valorização e importância do conhecimento a se adquirir, sempre com intuito de ampliar a “*bagagem cultural*”. Esse aspecto tornou-se para ela, uma valiosa moeda nas trocas e ampliação de sua rede de relações profissionais e pessoais”.

7.1.1.2 Histórias e vivências de ANA

Ana trabalhava com programas de educação física, com enfoque em condicionamento físico, há quase 20 anos. Ocupa atualmente dois espaços, como prestadora de serviço, eu a observei e entrevistei apenas em um desses locais.

Assim, como Lie, Ana também era licenciada²⁰, teve o começo de seu percurso profissional voltado para escola, mas há quase 15 anos dedica-se exclusivamente ao desenvolvimento de programas de educação física, só que para grupos de duas ou três pessoas, ou ainda, de maneira personalizada (*personal trainer*).

²⁰ Ana é licenciada em educação física pela Universidade Estadual de Londrina.

Ana considerou marcante e importante para o desenvolvimento de sua carreira e de seus valores, uma experiência junto à educação física na escola, que era localizada numa favela em Londrina; lá ela pôde experimentar diversas tarefas e papéis que foram fundamentais, pois por completa falta de infra-estrutura, assumia e executava um conjunto de papéis, que variavam entre ser “cozinheira” e até mesmo “psicóloga”, sendo que mesmo estritamente em relação às suas aulas, havia necessidade de improvisar espaços e materiais. O ápice de seu trabalho nesse local, foi ter conseguido levar as crianças dessa escola para participar de um festival, pois através de patrocínio buscado por ela, adquiriu calçados e roupas, cuidando também da higiene e aparência delas. Essa experiência, sem dúvida, marcou a forma e as referências de ser profissional de Ana.

Depois se mudou para outro Estado, onde trabalhou em escolas pública e particular e, também foi iniciada por um outro profissional, técnico da seleção do Estado, em programas de preparação física para jovens praticantes de futebol de salão. Apesar da condição de técnico, seu colega não era formado, embora ela reconhecesse qualidades que não desmerecia seu trabalho por conta de sua condição de leigo. Além disso, foi ele quem buscou nela a possibilidade de um trabalho especializado para o desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas, para maximização dos resultados da equipe que dirigia.

Já nessa época mantinha contato com fisioterapeutas, por conta de sua atuação na equipe de futebol e procurou estender alguns princípios, frutos dessas trocas de informação para sua atuação nas escolas, desenvolvendo programas de

conscientização sobre postura e adequação de carteiras, junto às professoras de classe e os alunos.

Após essa temporada voltou para Londrina, e sem perspectiva de emprego, adquiriu alguns materiais e equipamentos para montar uma academia. Ana sentiu, então, necessidade de realizar mais alguns cursos, principalmente sobre musculação. Considerou essa fase bastante importante, pois devido a uma busca pessoal por informações através de contatos com profissionais de outras áreas, e mesmo profissionais da educação física mais experientes, construiu uma rede de relações, a qual lança mão até hoje.

A partir de então a sua academia cresceu e ela teve oportunidade de experimentar algumas iniciativas, entre elas manter uma equipe multidisciplinar, que continha nutricionistas, fisioterapeutas e médicos que trabalhavam conjuntamente para atender aos usuários. Segundo ela própria, esse aspecto, somado ao fato de atender alguns “alunos” de maneira personalizada, eram propostas ousadas para uma época em que o importante era “*massificar numa mesma aula todo mundo*”.

Devido a um episódio de ordem pessoal, teve de fechar a academia, porém, manteve os equipamentos e a sua razão social, de modo que conseguiu espaço para oferecer de forma terceirizada, programas de condicionamento físico para pequenos grupos e o atendimento personalizado.

Ana mantém, como referências igualmente importantes, as suas duas especializações *lato sensu*, uma realizada no outro Estado por onde passou, feita na área de metodologia de ensino, na qual manifestou algumas inquietações acerca de conhecimentos, considerados por ela, importantes para que os técnicos de futebol de

salão – grupo investigado - dominassem e que, também, interfeririam diretamente no desenvolvimento infantil das crianças; a segunda, já em Londrina, foi realizada na área de avaliação física, ainda preocupada com o desenvolvimento infantil, acabou focalizando, princípios de individualidade, procurando identificar adequações entre os exercícios e as características dos “alunos”.

Esses foram eventos que de maneira geral, segundo Ana, proporcionaram e foram constituindo seu aprendizado e solidificando suas intervenções profissionais.

7.1.1.3 Histórias e vivências de *ANDRÉ*

Dos três, André é o mais novo e, portanto, somando os três anos que estagiou aos sete anos de formado, ele mesmo incorporou em sua experiência, dez anos de intervenção profissional. Embora tenha vivenciado e considerado importante as experiências com futebol e na área escolarizada, desde o início direcionou suas ações e intenções para atuação junto ao trabalho em academia. André também é licenciado em educação física²¹, embora nunca tenha pretendido atuar na área escolarizada. Várias vezes, ele fez questão de deixar claro, as diferenças entre as “*formas de intervenção nos segmentos profissionais da educação física*” e que, portanto, poderia ser possibilitado ao aluno se dedicar mais durante a graduação àquilo que realmente tivesse intenção de assumir profissionalmente:

“Então acho que eu perdi muito tempo estudando algumas coisas que pra mim hoje são irrelevantes”.

²¹ André é licenciado em educação física pela Universidade Estadual de Londrina.

André atribuiu uma rica aprendizagem à possibilidade de ter contatado diversos tipos de “alunos”, sobretudo, questões de relacionamento humano, o que compensou, em parte, a dificuldade que sentiu pelo fato da área “*não ter muita coisa teórica*” na época em que passou pela graduação.

Por outro lado, André admitiu que não tem buscado muitas informações novas nos últimos tempos, pelo menos de maneira formalizada pois, ao assumir outros papéis como, por exemplo, o de marido e o de pai, algumas perspectivas mudaram, pois buscou se atualizar de maneira mais informal, principalmente no contato com profissionais de outras áreas e com profissionais da área recentemente graduados.

Como é casado com uma fisioterapeuta, por si só, acaba trazendo segundo ele duas possibilidades, concomitantemente: uma troca de informações e um embate territorial, o qual já foi superado pela vantagem dos intercâmbios de conhecimento e pela aceitação das possíveis e necessárias diferenças entre a Educação Física e a Fisioterapia.

Para ele, foi fundamental a possibilidade de ter iniciado e ter sido orientado por profissionais mais experientes e disponíveis, principalmente para discutir casos, mas principalmente como uma referência ou critério de diferenciação de sua própria intervenção e seu modo de agir e produzir uma resposta profissional a uma eventual demanda. Em síntese, simultaneamente na congruência e contraposição com outro profissional, foi construindo sua própria identidade ocupacional e, de certa forma, espacial.

7.1.2 O trabalho: local de atuação, materiais e procedimentos

7.1.2.1 Local de atuação, materiais e procedimentos de *LIE*

A academia onde Lie trabalha é estrategicamente situada na cidade, pois está localizada em uma área verde, próxima à região central da cidade, portanto de fácil acesso, mesmo tendo várias outras academias, num raio de um quilômetro, que podem ser rapidamente descritas como convencionais. Com o passar dos dias, fui percebendo que esse fator não fazia a menor diferença, nem trazia grandes implicações para o trabalho desenvolvido lá, tanto por Lie como pelos outros profissionais. Isso se dava pelo fato dela atender outro tipo de público, com objetivos semelhantes ao que tradicionalmente conhecemos em relação a uma academia, porém com estratégias diferenciadas.

Lie está instalada nesse endereço há pelo menos quatro anos. Nitidamente, as características do serviço que presta são uma extensão do seu modo de atuar, pois mesmo não sendo a única profissional no local, pude perceber que a organização e disposição dos materiais se emparelham ao seu modo de ser e de trabalhar.

As instalações podem ser descritas da seguinte maneira: a sala na qual trabalhava era retangular e nas paredes mais estreitas ficavam, de um lado, um grande espelho e do outro, os materiais separados em caixas de armazenamento, sempre organizados e sinalizados conforme a variação de material e peso que continham. A sala, de maneira geral, era equipada com halteres de mão (1/2, 1 e 2 quilos),

tornozeleiras (1/2, 1 e 2 quilos), colchonetes, bolas de borracha, tiras de lona, local para guardar pertences. Todas as paredes tinham barras de ferro, colocadas paralelamente em relação ao chão, a exemplo daquelas utilizadas por dançarinos.

A sala estava sempre limpa, com os materiais higienizados e organizados. Os próprios “alunos” rotineiramente os re-colocavam em seus respectivos lugares. Mesmo nos intervalos entre as “aulas”, havia uma senhora que limpava novamente os colchões e reordenava algum material que, por ventura, ficasse fora do lugar.

Havia também um aparelho de som, no qual Lie sempre colocava uma fita com música ambiente. Sua voz era marcante e preponderava sobre a música. Uma vez que as adaptações eram constantemente realizadas e as correções eram correntes, realmente parecia não fazer sentido colocar uma música que imprimisse um ritmo igual para todos.

A sensação que tive era que se tratava literalmente de um ambiente de trabalho, tudo limpo e propositadamente organizado, conforme a demanda do ritmo cotidiano a que se propunham, o trabalho e a academia de Lie. Muito distante, portanto, daquela imagem conhecida e reconhecida das academias de ginástica, com materiais espalhados pelos cantos, música em altos decibéis e sala cheia de espelhos.

Todos os seus “alunos” passavam por avaliações físicas, que eram realizadas por ela mesma. De modo que, a partir da avaliação, para iniciar qualquer programa, bem como através de um levantamento minucioso dos objetivos e da história de vida de seu pretense “aluno” é que Lie considerava ter condições de indicar o programa mais adequado para os seus usuários.

Por conseguinte, sua clientela podia ser caracterizada como sendo composta em sua maioria de pessoas que possuíam a média de idade entre 45 e 50 anos, composta em sua maioria de “profissionais liberais”, tais como médicos, advogados, engenheiros, além de professores universitários, jornalistas, comerciantes e, também, donas de casa. Lie trabalhava em turmas de dez ou doze pessoas.

Até quando acompanhei o trabalho de Lie, pude perceber pelo conteúdo das dúvidas e a forma de relacionamento entre ela e os “alunos”, algo semelhante àquilo que conhecemos como relação “profissional-cliente”, não no sentido de subserviência, mas com características de quem está à mercê de um especialista e, para tanto, espera um trabalho que atenda seus objetivos, da melhor forma possível.

As “aulas” eram mistas, ou seja, pelo menos no que tange aos programas de condicionamento físico, não havia separação entre homens e mulheres. As variações e adaptações com relação o tipo de material, ocupação do espaço e mesmo feedback, se davam muito mais pela diversidade de características das pessoas, do que apenas a diferença sexual, a qual não interessava, nem tampouco apresentava implicações tão relevantes. Assim, embora o “encontro” fosse único para todos (homens e mulheres), era repleto de micro-adaptações realizadas no processo e desenvolvimento da “aula”. Os programas eram desenvolvidos em três encontros semanais que duravam uma hora cheia (60 minutos).

Difícilmente aconteciam atrasos, tanto por parte de Lie como de seus alunos. Normalmente, os cinco minutos iniciais eram para perguntas dela sobre como um ou outro vinha se sentindo, conforme o desenvolvimento do programa, no geral, ou ainda, sobre algum exercício específico.

Nitidamente as “aulas” não seguiam o velho e conhecido “aquecimento, parte principal e relaxamento ou volta à calma”, em função do programa e do objetivo daquele dia, as atividades e exercícios eram organizados por grupos musculares. De maneira geral, a cada exercício, Lie dava instruções verbais acompanhada de execução, mas que não funcionava necessariamente como um modelo rigidamente colocado, e que devesse ser seguido. A todo o momento, ela introduzia considerações, observações e exemplos acerca das limitações articulares, grupos musculares envolvidos e possibilidades de variações dentro de um mesmo exercício; além de tecer considerações em função das restrições e adequações de cada “aluno”. Um recurso também bastante utilizado por Lie era o “toque” (com as mãos), tanto para corrigir execuções erradas, como também para posicionar melhor os “alunos”, em relação à postura e exercícios compensatórios.

Quanto a mim, Lie deixou claro desde o princípio, que eu estaria lá única e exclusivamente para observar seu modo de agir. Ao contrário do que imaginei, minha presença, não causou tanta perturbação. Refletindo sobre isso, consigo justificar esse aspecto por meio de dois fatores: o primeiro e mais diretamente relacionado com o estudo é que os “alunos” estavam lá para fruir o programa, além disso, a postura e forma de conduzir a “aula”, por parte de Lie, fazia com que fosse necessária uma concentração maior do que se costuma verificar em programas de condicionamento físico. Portanto, não havia muito tempo, nem porquê eles se perturbarem com minha presença. O segundo diz respeito ao fato de que eu pudesse ter gerado uma certa tendência à aceitação, pois na época das observações, eu estava grávida, o que, no imaginário das pessoas, deve ter causado uma certa simpatia e confiança, pois uma

gestante conserva uma certa prerrogativa de tolerância com seu estado e, também, pouca ameaça devido a sua aparência “pouco agressiva e limitada”.

7.1.2.2 Local de atuação, materiais e procedimentos de ANA

Ana desenvolve programas de educação física, com enfoque em condicionamento físico, há quase 20 anos. Sua carga horária é quase que inteiramente ocupada com sessões ou “aulas” personalizadas ou em pequenos grupos de duas ou três pessoas. Trabalha em dois locais, em circunstâncias diferentes; eu a observei apenas em um dos locais, no qual atuava em sistema de consignação, pois ocupava uma sala que estava localizada no mesmo endereço em que eram disponibilizadas quadras de futebol *society* para alugar.

Anteriormente o local abrigava apenas dependências para funcionamento do aluguel de quadras, com um bar que atendia os freqüentadores. Após a reforma, o local passou a contar com um salão retangular, amplo e arejado, situado no nível mais alto do terreno, com grandes janelas-porta as quais proporcionam uma ampla vista para as quadras, garantindo um espaço arejado, iluminado e bastante agradável para se ficar. Foi então que o proprietário do estabelecimento convidou Ana para organizar e prestar o serviço de educação física.

O ambiente era absolutamente limpo e organizado. Ana não contava com um funcionário para realizar a limpeza sempre que saía um usuário. Até porque diversas pessoas eram atendidas separadamente, em horários programados pelos próprios “alunos”. Porém era solicitado aos “alunos” que cada vez que utilizassem os

equipamentos, ao sair, passassem um pano com álcool-gel, onde mantivessem contato, para tirar o suor e odor. Os “alunos” já conheciam a rotina e quando necessário faziam o uso do “lavanda-pop”, como era chamado o recipiente do álcool.

Os halteres de mão (1/2, 1 e 2 quilos) ficavam localizados num suporte fixado na parede, assim como as cordas de látex e as tornozeleiras. A sala tinha também três espaldares, equipamento indispensável, segundo Ana, para o trabalho que desenvolve, além de colchonetes, bolas grandes para alongamentos e bancos suecos. O restante dos equipamentos e materiais condizia àqueles típicos de uma sala de musculação, tais como “crucifixo”, “flexores e extensores” de pernas, “voadores”, “supinos” entre outros. Havia ainda: três esteiras elétricas, três bicicletas ergométricas, um aparelho de televisão de 29” colocado, propositadamente, próximo às bicicletas e esteiras.

Esse espaço ficava localizado num bairro um pouco distante do centro, de classe média, próximo a um antigo conjunto habitacional, era bem estruturado, com uma aparência atraente e visual moderno. O maior empecilho para Ana é que, apesar dela manter uma placa publicitária na entrada do local, que deixa claro o serviço que pode ser encontrado no local, poucas mulheres procuram o serviço, provavelmente por ser um território eminentemente masculino, apesar da sala de atividade física ser bem localizada e relativamente isolada das quadras. Mesmo assim, nos meses que acompanhei Ana, pude perceber um certo aumento da procura, ainda que discreto, por parte das mulheres, sobretudo donas de casa e professoras.

Por conseguinte, o público que ela atende, não necessariamente, é o mesmo que freqüentava ou alugava as quadras para jogar futebol. Mas também podia

ser caracterizado em sua maioria como funcionários públicos, bancários, vendedores, comerciários, estudantes e donas de casa. A média de idade ficava entre 30-40 anos; eu a acompanhei no trabalho com pessoas pertencentes a essa faixa etária. O programa era desenvolvido em dois encontros semanais, com duração de uma hora e meia.

Ela ainda contava com um local para avaliação física isolada da sala em que desenvolvia os programas. Nesse espaço, Ana realizava, com privacidade, as avaliações dos “alunos” utilizando equipamentos e testes protocolares. Esse espaço contava com: (a) equipamentos para avaliar flexibilidade, resistência e força; (b) equipamentos para realizar medidas antropométricas e avaliar composição corporal; (c) balanças; (d) tábua para avaliar desvios posturais; (e) estetoscópio e aparelho para aferir pressão arterial; (f) esteira elétrica e (g) um aparelho de computador com impressora, equipado com programa de avaliação física, no qual mantinha armazenados todos os dados relativos aos “alunos”.

Cada “aluno” possuía uma ficha com a programação a ser desenvolvida e na qual eram registrados diariamente observações e progressos que obtinha. A única pessoa que tinha acesso para fazer qualquer registro nessa ficha era a própria Ana. Os “alunos” podiam até consultar ou acompanhar seu desempenho através da ficha, mas sempre sob a supervisão atenta de Ana.

Como seu trabalho era realizado individualmente ou em grupos de duas ou três pessoas, Ana estabelecia uma rotina de exercícios e atividades, sempre restritas ao condicionamento físico, portanto era rígida na seqüência e nas estratégias de realização das atividades.

O trabalho com os “alunos” era organizado em função dos equipamentos, portanto, ela procurava familiarizar seus “alunos”, tanto em relação ao seu manuseio, como a necessária atenção durante a execução. De modo que por mais automática que pudesse parecer a execução, os “alunos” pareciam sempre estar atentos ao que faziam, pelo menos aqueles que eu acompanhei para observar o trabalho de Ana.

Outro fato a relatar sobre os procedimentos de Ana, é que ela procurava sempre uma orientação mais próxima nos exercícios compensatórios, uma vez que considerava oportuno o momento para conversar com os alunos sobre: suas execuções, avaliar e sugerir correções posturais, ou ainda, acompanhar os exercícios de maneira mais próxima, a fim de zelar por algumas amplitudes articulares. Principalmente, porque uma parte de seus “alunos” vinha de uma rotina sedentária, com noções rudimentares de execução de exercícios e pouca consciência corporal; e a outra parte era composta de pessoas que estavam procurando se engajar num programa de condicionamento físico, por indicação médica ou fisioterapêutica, devido a algum problema postural ou que fosse recém recuperado de alguma cirurgia ou lesão. Periodicamente, num intervalo de dois meses, era realizada uma re-avaliação para obter parâmetros sobre o desempenho dos “alunos”.

Dentre os procedimentos de Ana, vale ressaltar, tanto a importância que era atribuída à avaliação, como também o zelo na realização de todas as etapas e atividades que a constituíam. Ela chegava, por vezes, a ficar uma hora e meia, entre a entrevista e os testes, procurando levantar o máximo de dados que podia, assim como também, esclarecendo as dúvidas que eram trazidas pelos “alunos”. Sempre que podia,

ou que o “aluno” tivesse, ela pedia os exames médicos mais recentes, principalmente radiografias, para que nada escapasse quando prescrevesse o programa.

Durante as avaliações que acompanhei, pude perceber ou mesmo ouvir dos próprios “alunos”, como eles ficavam surpresos com a profundidade e qualidade da entrevista. Mostravam-se, muitas vezes, otimistas com relação às perspectivas de começarem um programa que realmente seguiriam, portanto, diferente de outras vezes em que já haviam experimentado com outros profissionais, tanto a realização de avaliações físicas muito despretensiosas, como também programas de condicionamento físico inapropriados. Por sua vez, era possível perceber em Ana, um certo ar de satisfação em poder mostrar um diferencial, mas também, o aumento da margem de confiança naquilo que estava propondo.

7.1.2.3 Local de atuação, materiais e procedimentos de *ANDRÉ*

André é funcionário de uma academia pequena, localizada numa avenida comercial de Londrina. Trabalha com programas de condicionamento físico, com ênfase em musculação. Sua carga horária é quase que inteiramente ocupada com sessões ou “aulas” de musculação.

Pelo fato de trabalhar com programas de musculação, o horário e permanência de André ficavam atrelados à sala de musculação, no período da tarde, das 14h às 17h. Eu o acompanhei nestes horários.

Como se tratava de academia de pequeno porte, localizada na sobreloja de uma rua comercial, suas instalações também não eram muito amplas,

sendo que os espaços eram divididos em três salas contíguas: na parte da frente, tinha-se a sala com espelhos, onde se desenvolviam as “aulas” de dança, aeróbica e os programas *Body Systems*²²; ao lado, com um acesso direto por uma porta de vidro, ficava a sala de musculação; já na parte de trás, separada por um corredor que servia de recepção, havia uma sala onde os “alunos” faziam alongamento e que também servia para outras “aulas” ou programas oferecidos pela academia e, por último, demarcada por uma divisória de eucatex, tinha-se a sala da proprietária e a de avaliação física.

O grande problema dessa disposição é que todas as vezes que havia “aula com música”, o som acabava invadindo os outros ambientes, principalmente a sala de musculação, mesmo com as portas fechadas; de modo que, quando algum “aluno” passava da sala com espelhos para a de musculação, através da porta de vidro, tanto os “alunos”, como André eram obrigados a elevar bastante o tom de voz, para estabelecer alguma comunicação.

A sala contava com os principais equipamentos “crucifixo”, “flexores e extensores” de pernas, “voadores”, “supinos”, halteres de mão, anilhas, colchonetes, três bicicletas ergométricas. Quase todas as vezes que estive observando André, vários “alunos”, cerca de doze pessoas, realizavam seus programas em diferentes fases de treinamento. A faixa etária das pessoas que freqüentavam a sala de musculação, no seu horário de permanência, ficava entre 18-25 anos, a maior parte era de estudantes,

²² Body Systems são conhecidos como programas de *fitness*, estruturados a partir de gestos pré-coreografados com tipificação de lutas, dança, alongamento, levantamento de peso, entre outros. As atividades são, geralmente, comercializadas sob licença de marca, treinamento de recursos humanos e venda de produtos compartilhados com a realização e participação no programa. A mentora desse tipo de serviço é uma empresa da Nova Zelândia, chamada Les Mills, que se especializou na padronização e venda desse tipo de programa. Informações sintetizadas a partir dos sites www.bodysystems.net e www.lesmills.com.

tanto do sexo masculino, como do feminino. Havia um rodízio conforme o horário, assim alguns ficavam entre uma hora e uma hora e meia, outros chegavam a ficar duas horas.

O início do programa se dava assim que os resultados da avaliação física – que por sinal era realizada por uma pessoa, especialmente contratada para isso - chegava às mãos de André. A partir de então o programa era prescrito e acompanhado por ele.

André mantinha depositadas num arquivo de acrílico, em ordem alfabética, as fichas nas quais eram anotados os aparelhos, a carga, o número de série e de repetições por série que deveriam ser realizadas pelos “alunos”. Assim, quando chegasse um “aluno” do programa, ele mesmo resgataria sua ficha, olharia a seqüência e carga que deveria ser cumprida e anotaria, a lápis, aquilo que realizou. É preciso frisar que antes de qualquer aumento de repetições ou de cargas, os “alunos” consultavam André, para depois anotarem as alterações.

Embora, numa primeira impressão pudesse parecer ou soar como uma ação displicente - como vi em outras oportunidades, que o profissional se utilizava desse pretexto para poder ganhar tempo e exercitar-se, ou ainda ficar conversando com os “alunos” -, porém, com o passar do tempo percebi que deixar os próprios alunos anotarem podia ser uma estratégia de descentralização de uma tarefa, até certa medida “burocrática”; assim, André podia ficar desimpedido e percorrer os aparelhos, a fim de realizar orientações, correções nas execuções ou adaptações nos equipamentos e, ainda, responder às dúvidas que os “alunos” apresentavam.

7.2 Interações entre o conhecimento “formalizado” e a mobilização dos recursos que os participantes detêm

É importante retomar e esclarecer que as entrevistas que realizei sucediam as observações. Portanto, as perguntas foram formuladas, num primeiro momento, conforme a seqüência de eventos observados. A seguir, elas foram realizadas para que favorecessem os participantes a falarem sobre o que originou aquela forma de proceder e, por fim, para esclarecer os eventos que pudessem estar ligados a uma decisão tomada ou procedimento adotado.

Os temas descritos abaixo surgiram entremeados por esse ir e vir, entre as observações e as entrevistas. Minha tentativa, então, ao desenvolver esse item, foi procurar descrever os conceitos, significados e crenças, para então poder derivar dos elementos a compreender e apreender aquilo que se fez presente na constituição das intervenções profissionais.

Optei por construir esse item conforme os pequenos blocos de informação iam se agregando aos temas surgidos. Ao fazer dessa forma, procurei oferecer ao leitor elementos informacionais para tornar o mais explícito possível os pontos de apoio de minhas interpretações.

7.2.1 O que está na base das articulações de recursos para as intervenções profissionais: o ponto de vista de Lie

7.2.1.1 Diferenças Individuais

Lie destacou que em seu trabalho a individualidade e, como extensão desse princípio, o que as pessoas vivenciaram, suas experiências motoras, sua consciência corporal, interferem no desenvolvimento de sua proposta de trabalho.

No entanto, deixa claro que para desenvolver programas de condicionamento físico, “respeitar a individualidade” assume a conotação de se considerar as limitações e, principalmente, realizar adequações conforme as características do “aluno” que iria atender. Isso fica marcado no seu modo de agir quando afirma:

“[...] eu comecei perceber que dependendo da base que a pessoa tinha, quando vinha pra minha mão, principalmente na parte de conscientização corporal, da educação física, que teve ou não teve; de atividades esportivas ou práticas de exercício que a pessoa teve na vida, que eram assim diferentes, e que jamais eu poderia direcionar uma atividade pra um grupo fazer, sabe, sem respeitar essa individualidade [...]”

7.2.1.2 Erro profissional

Lie apresenta preocupação com o fato de poder causar algum tipo de lesão nos “alunos” que atende. Ela exemplifica, mostrando que uma atividade básica

para o desenvolvimento de programas, o alongamento, aparentemente é inofensivo, no entanto, precisa-se conhecimento de grupos musculares, suas inserções e origens etc.

A preocupação em evitar lesões e com as diferenças individuais ficou evidenciada quando fez menção de seu contato com médicos, pois era junto deles que buscava informações complementares sobre algum tipo de patologia ou, ainda, referendar algum tipo de procedimento ou forma de atendimento.

“Mas, dependendo de como vou trabalhar, se eu não souber essa parte, não administrar isso aí, ao invés de ajudar as pessoas, eu vi que eu poderia prejudicar. Então foi aí que eu vi que poderia prejudicar as pessoas [...]”.

7.2.1.3 Rede de relações interpessoais e interprofissionais: a participação do médico

O contato e as trocas com médicos de várias especialidades se fizeram presentes em vários momentos de sua trajetória profissional. Sua ida para o setor de academia é um exemplo.

Segundo Lie, esse intercâmbio fornece informações para identificar a forma de proceder adequada junto a “alunos” que apresentam alguma implicação fisiológica mais comprometedora junto a execução das atividades, se têm que tomar algum medicamento (por exemplo, insulina), se merecem tratamento diferenciado (por exemplo, alguém com algum problema específico de coluna); ou simplesmente, para obter algum outro tipo de conhecimento que é importante para ela, daí não necessariamente só com os médicos, mas com outros profissionais, também.

“[...] eu tenho o privilégio de ter, assim, amizades, tanto com professores de outras áreas, com médicos de várias áreas, que eu tenho onde recorrer, no caso de alguma dúvida. [...] Sabe? De chegar neles e realmente conversar. Até por telefone eles me atendem, sabe? [...] Existem vários casos que realmente não dependem só da minha ação”.

Sua parceria com um grupo de médicos fez com que alguns deles se tornassem seus “alunos”, ou indo mais longe, que ela mantivesse uma equipe multiprofissional informal.

“[...] Inclusive se tem uma pessoa a quem eu devo o que sou hoje na área de academia, é ele. Inclusive as pessoas falam assim: ‘o Fulano de Tal é sócio seu?’ Não, não tem nada de sociedade. A gente tem uma parceria que não envolve nada. Aliás, ele nem precisa, porque ele também é superbem conceituado, uma pessoa respeitada nessa área, de ortopedia e de medicina desportiva. [...]. Então qualquer coisa que eu tenho de dificuldade, busco junto com um parente meu que é ortopedista também, o Dr. Cicrano de Tal que é especialista em joelho, na clínica X”.

Ela mostra, ao mesmo tempo, a facilidade que tem em buscar esse recurso e a grande importância que tem a orientação médica em seu trabalho.

“Por exemplo, quando eu tenho um aluno com um problema, ele traz a radiografia. Então como eu não sei olhar radiografia. Recorro ao Dr. Fulano. Pergunto pra ele como eu faço para verificar quando eu tenho um problema grave? ‘Não, você liga pra mim, sábado de manhã eu vou ao consultório, mas não atendo paciente, você só liga combinando, traz todas as suas radiografias, que nós vamos sentar e estudar. Eu vou ver caso por caso, falar pra você se está certo o laudo e vou orientar você que tipo de trabalho você deve ou não fazer’. E tem o cardiologista [...] professor da universidade, Dr Beltrano de Tal, onde eu levo a minha mãe. Aproveito que eu tô lá e falo: ‘Ah Dr. Beltrano quero perguntar, que hora a gente tem que tirar a frequência de repouso? O que é isso? O que é aquilo?’ Então ele acaba me dando uma aula. Mesmo aqui na academia, como alunos, tem um ginecologista e um gastro que faz aula aqui à noite.”

Em uma oportunidade uma “aluna” questionou a forma como Lie estava sugerindo que se fizesse um tipo de alongamento que já havia vivenciado com outro profissional, dentro da própria academia em que trabalha, e que havia recebido orientação para executá-lo de forma diferente.

Lie, então, explicou que instruíra daquela forma porque havia consultado o livro de anatomia e identificou que quando coloca a mão na parede como apoio e ponto fixo, com as pontas dos dedos para baixo, forçava o punho girar para o lado errado. Daí, em vez do movimento para o alongamento ser realizado pelos músculos correspondentes, o esforço acaba sendo exigido a partir dos ligamentos. Então, dependendo da amplitude articular que se emprega durante o exercício, pode haver um comprometimento desses ligamentos. Mas o que realmente dava respaldo à sua opinião era o fato de ter conversado com um médico ortopedista e ele ter validado sua suposição.

“Tanto que discuti isso com o Dr. Fulano de Tal. Ele me disse que estava correta. Então, eu conversei com um médico, da medicina desportiva! [...] Mas eu preciso argumentar e convencer meu professor, porque o jeito que ele tá fazendo, não é que tá errado. Não é o modo adequado para a clientela que a gente tá trabalhando...”

7.2.1.4 Conteúdo da preparação profissional: descrição e utilização

O conhecimento acerca do relacionamento humano é considerado por Lie como fundamental para quem vai lidar com público. Nesse sentido, as faculdades deveriam estar atentas, segundo ela, ao modo como esse tipo de conteúdo deveria ser tratado, em alguma disciplina ou mesmo ter mais atenção durante o transcorrer do

estágio. Mas, também, reconhece não ser possível, num curso de preparação profissional, abordar ou atingir todas as frentes de atuação ou propiciar todos os conhecimentos necessários para todo o trajeto profissional de uma pessoa.

Mesmo assim, ela considerou não ter tirado o proveito necessário de sua própria graduação, percebendo a importância de alguns conhecimentos somente depois, quando já estava atuando, com destaque, principalmente, para anatomia e fisiologia.

Nesse sentido, a “aprendizagem na prática” é árdua. Ao mesmo tempo em que criticou a graduação atualmente, ela mesma falou que sua graduação também falhou, pois teve que aprender por si mesma.

“Porque eu aprendi apanhando, é só apanhando. Então tive que me virar sozinha... Buscando... Fazendo coisa errada!”

Os erros são aceitos e até bem vindos como parâmetro de aprendizagem. No entanto, vemos que são tolerados até um certo ponto desde que não venham incorrer em algum dano físico.

“[...] Mas assim, erros que não são irreversíveis, que quando se fala em errar, [...] que até o momento em que você não prejudica a pessoa, tá tudo bem. Mas na hora que você começa a prejudicar, então tem que parar pra refletir e se for o caso então falar: ó, eu não tenho capacidade de fazer isso, então abra o jogo com a pessoa e fala não vou fazer porque eu não sei fazer [...]”.

Então, observou que alguns conhecimentos “tradicionais” como, por exemplo, os “processos pedagógicos” foram importantes por se tratarem de referências de como desenvolver programas. Ela citou o fato dos estagiários virem sem alguns

elementos básicos, como por exemplo, combinar tarefas, ou princípios básicos como “partir do simples para o complexo”.

Porém, a seguir, Lie reforçou a importância de se cumprir pelo menos parte da graduação para ter condições de iniciar o estágio ou realizar algum tipo de intervenção. Logo, ela deixou claro que só aceita acompanhamento de estagiário se ele já tiver cumprido pelo menos o segundo ano de faculdade. Além do que, em sua academia, estagiário dificilmente ministra “aula”, pois ele está lá para observar e aprender com o profissional mais experiente. Apenas esporadicamente é permitido que ele assuma uma turma ou outra, sempre em substituição a algum profissional que tenha de ir a uma consulta médica ou que esteja de folga.

Atualização profissional: freqüentou voluntariamente aulas de graduação

Lie tem muitos ex-colegas de graduação que viraram professores universitários em várias áreas. Não seria diferente na educação física, então ela aproveitou essa proximidade e procurou, voluntariamente freqüentar disciplinas de graduação, segundo ela para suprir “necessidade de conhecimento” que não teve durante a época em que cursou a sua graduação, ou que foram desenvolvidos depois de graduar-se:

“[...] E também fui fazendo cursos, fui estudando sabe? Fui atrás do Prof. Bruce Wane, freqüentei aulas de setembro até dezembro, pra saber como que era essa avaliação, que eu não aprendi, na minha época, sobre dobras, composição corporal. Então tudo isso eu fui buscando também”.

Para trabalhar com adulto e terceira idade, sua principal clientela atualmente, buscou freqüentar cursos, seminários e congressos, uma vez que esse

também foi um conteúdo que não teve durante a graduação e, portanto, o que buscava eram alguns princípios para desenvolver programas. Mas um fato curioso é que um dos critérios que tem adotado ultimamente para selecionar o ministrante é que possam conjugar as duas carreiras: educação física e medicina:

‘[...] eu e meus colegas aqui da academia temos feito cursos ultimamente, com profissionais que são médicos, se formaram médicos e são também professores de Educação Física, sabe? Eu vi que tem uma grande vantagem [...]’.

‘[...] O Dr. Corda, por exemplo, ele também tem formação na área de Educação Física e é médico. Mas é aquele assim, vive exercício físico, vive atividade física o dia inteiro e diz que é uma pessoa assim, totalmente agradável, saudável, você vê na fisionomia que é uma pessoa feliz, sabe? E sempre procura fazer referência com os conteúdos de nossa área [...]’.

Outra forma de atualização profissional utilizado por Lie, na qual acontecem a aprendizagem de procedimentos e a troca de informações, é o momento em que ela se reúne com os outros profissionais de educação física que trabalham na academia.

Sempre que algum profissional sai para freqüentar algum curso de capacitação ou atualização, eles se reúnem para se informar e discutir os conteúdos apreendidos. Para Lie, os encontros com essa finalidade, oferecem oportunidade de relembrar ou reconsiderar informações importantes, ou mesmo tomar contato com novas informações:

‘[...] são informações que a gente já tinha e utilizava nos cursos aqui da academia sabe? Só que, de repente, você adormece aquelas informações, engaveta e vai trabalhando, entrando naquela rotina, que você esquece. Eu falo pros professores, curso serve pra despertar, pra dar um chacoalhão em você e é pra deixar você mais louco e confuso, aí você vai assentando, aí você retoma algumas

coisas. Porque senão você não tem como reciclar e aliar a isso nosso conhecimento, porque você também traz alguns conhecimentos importantes. Esses cursos são importantes pra você perceber aquilo que você já sabe também [...]”.

7.2.1.5 Sua intervenção profissional como fonte de informação para outros

Lie foi convidada para dar aulas em um curso de pós-graduação *lato-sensu*. O convite foi feito por uma professora universitária que organiza esse tipo de curso e que virou admiradora do seu trabalho, a partir do momento que começou a freqüentar os programas de condicionamento físico da academia. Pediu, então, que ela se preparasse para ministrar uma disciplina num curso direcionado para profissionais de educação física e fisioterapia. Desde o início foi solicitado que o curso tivesse um “caráter prático” A princípio, Lie ficou apreensiva, mas resolveu aceitar.

O que gera insegurança ao mesmo tempo excitação em Lie é o fato de ingressar num universo desconhecido. Afinal, ela teria que assimilar e transitar pelo universo das ementas, programas, currículo e referências bibliográficas; mas ao mesmo tempo, envaidece-se pelo fato de ter seu trabalho reconhecido a tal ponto de ser convidada a transmitir os seus conhecimentos profissionais para capacitar outros profissionais.

O auge dessa experiência foi quando, ao final do curso, os alunos teceram comentários bastante elogiosos acerca de sua proposta, mostrando a relevância do conteúdo que ministrara:

[...] ‘Professora!!! Como é que a gente sai da faculdade e não tem essas noções básicas: que você tá passando pra gente?! O que é trabalhar abdominal com que a pessoa que tem lombalgia,

cervicalgia. Você tá chamando atenção na conscientização corporal! Você vai dar uma aula, você perceber que você tá alongando posterior de perna, coxa, e fazer com o aluno perceba que tá tensionando o ombro!!!...’ Aí eles ficaram encantados. E só de ter acontecido isso pra mim foi assim muito gratificante, que eu trabalhei com eles alongamento, ginástica localizada e fortalecimento. E pra que eu direcionei? Eu direcionei o meu trabalho, principalmente, pra uma clientela especial, quando você pega adultos que vêm com vícios, que vem com problemas, vem com limitações, com encaminhamento médico, sabe? Terceira idade que vem também com todas as limitações, doenças, como você pode fazer, né? Então eu direcionei o meu trabalho nessa área. Mas eles ficaram encantados...”

Ela acreditou que o sucesso de sua proposta se deu também pelas estratégias que utilizou, pois sua ênfase foi sobre os procedimentos para agir:

‘[...] não adianta ficar aqui falando um monte de coisa e achando que é isso que vocês estão interessados. Então, eu dou as informações e pronto, vamo lá pode vir pergunta! Se eu não sei, vou pesquisar, vou buscar informações [...]’.

Lie fez referência ao fato de ter profissionais de outras áreas que também reconheceram a importância das informações que o curso continha:

“[...] porque eram todos profissionais que já estavam no mercado, inclusive tinha fisioterapeuta no meio, que ficaram assim impressionados e falaram: ‘nossa, mas eu nunca vi professor de Educação Física assim!’.”

7.2.1.6 A idéia de “prevenção” como orientação do trabalho

Lie atribuiu grande importância a um “diagnóstico visual” a ser realizado antes do “aluno” efetivamente iniciar o programa de condicionamento físico. É proposta uma “aula experimental” para que seja verificado esse “aluno” em movimento e, assim, observar suas limitações e o grau de consciência corporal. Para ela, esse é um recurso

tão importante quanto a realização da avaliação física que “aluno” faz antes de iniciar o programa, pois, aliando esses procedimentos, acredita diminuir muito o risco de causar lesões, por uma inadequação da atividade. Sua preocupação em causar lesão fica evidente no trecho abaixo:

[...] que eu sou uma pessoa que estou sempre pensando na prevenção, sabe eu acho assim, você tem que trabalhar sempre prevenindo, prevenindo, pra que não aconteça algum problema. Porque, pra remediar, tem coisa que não dá pra remediar, né? [...]

7.2.1.7 Relação profissional com o “aluno” e espaço de negociação

Lie assumiu os encontros diários com os “alunos” considerados como espaços de negociação, quando são necessárias estratégias de convencimento e sensibilidade para empregar materiais e atividades novas. Assim como também deve-se estar atento para o caso de algum tipo de atividade ou seqüência de exercício não ser bem sucedida:

“É natural as pessoas apresentarem uma certa resistência ou recuarem diante de uma atividade que não conhecem ou que tem dificuldade em realizar”.

Para ela, colocar os adultos ou idosos em situações em que eles podem se sentir fracassados, ou não tão bem sucedidos pode criar situações constrangedoras. Mas, ao mesmo tempo, ela assumia o desafio de agregar novidades, tanto no trato com esse público, como também lançar mão de novas técnicas ou atividades para serem desenvolvidas em “aula”.

“A pessoa fica assim: ‘Puxa, mas só eu não sei fazer isso! Então é complicado. A gente tá lidando com ser humano! E é por isso que eu falo assim: você tem que ser sensível, ter percepção, ver o que tá

acontecendo e quando você vai aplicar... comigo aconteceu várias vezes... de trabalhar um conteúdo e... opa... não deu certo!”.

Em minhas observações e em nossas conversas pude perceber que ela fazia micro-ajustes em seu modo de agir: inseria mais informações, procurava exemplos do dia-a-dia nos quais o “aluno” utilizava um determinado grupo muscular focado, ou ainda procurava o auxílio do “toque”, para corrigir algum movimento inadequado. Assumidamente ela fazia alterações e adaptações durante o curso da própria “aula”, e os “alunos”, já habituados, aceitavam muito bem. Esse era um fator que impelia mais confiança ainda nos “alunos” sobre o que Lie estava propondo:

“Agora, essa coisa assim de eu estar começando um trabalho aqui, se não der certo, então eu já falo: ‘Gente, vamos lá. Vamos mudar isso aqui, vamos fazer de outra forma, porque eu tô percebendo que a gente não tá conseguindo trabalhar... Eu sou muito franca nesse ponto. Então isso aí também eu falo pros meus colegas professores, o que a gente não pode é ter vergonha, a gente não tem que ter vergonha. Nós somos seres-humanos, não somos obrigados a saber de tudo, entender de tudo. Nós temos uma pequena vantagem diante do leigo, porque nós estudamos pra isso, né? Então, assim eu consigo trabalhar, o que no passado eu não conseguia”

7.2.1.8 Utilização de informações e publicações de outras áreas como referência para intervenção profissional

Ela relatou que possui, na academia, uma “bibliotequinha” para consulta dela e dos colegas sempre que surge um ponto de dúvida sobre adequação de postura, grupos musculares envolvidos, aspectos fisiológicos entre outros, porém, são em sua maioria publicações de áreas profissionais contíguas, por exemplo:

[...] você abre lá e tem todos os movimentos, articulações e ligamentos que podem ser comprometidos naquela amplitude

articular, qual músculo que você vai pegar, tá tudo ali. Então, se tiverem dúvidas, pega lá, qualquer coisa cê pega o livro e traz pra mim que eu pego o livro e mostro pra você.”

Nesse ponto, vemos na fala de Lie que sua preocupação é estar fundamentada acerca de seus procedimentos.

7.2.1.9 Outros grupos profissionais: influência e rivalidade

Embora fosse comum a utilização de publicações de outras áreas, para fomentar as intervenções profissionais no dia-a-dia, no embate público ou ainda quando a ênfase se direciona para nichos de atuação, Lie resgatou uma rivalidade já conhecida com outros grupos profissionais, chegando até a ter problemas devido ao tipo de trabalho que realiza e por ser fortemente recomendado por vários médicos. Embora sua proposta não fosse terapêutica:

“Quando eu comecei fazer esse tipo de trabalho, alguns que eram amigos meus, desde a época em que era atleta, se formaram fisioterapeutas e falaram que iam me processar porque eu tava entrando na área deles. Aí o Dr. Fulano de Tal falou assim: nem esquentar a cabeça, porque eu quero ver alguém entrar com processo!”

O respaldo médico mais uma vez se fez presente no modo de justificar a importância e aplicação da área e das fronteiras de atuação profissional de Lie:

“[...] E o Dr. Fulano de Tal tem uma má fama perante os fisioterapeutas, porque ele valoriza muito o educador físico. Ele fala que o fisioterapeuta não serve pra trabalhar com exercício, por quê? Porque o professor de Educação Física tem formação didática e pedagógica, sabe? Fisioterapeuta não tem essa disciplina. Fisioterapeuta é pra cuidar da patologia, da lesão. Agora professor de educação física, é educador. Então, professor de Educação física é que a pessoa competente”.

Nesse caso, vemos que a opinião e participação do médico tornaram-se aliados importantes e um respaldo meritório para fomentar a identidade profissional e delimitação de sua intervenção profissional em relação à Fisioterapia.

7.2.2 O que está na base das articulações de recursos para as intervenções profissionais: o ponto de vista de Ana

7.2.2.1 Aprendizagem com a intervenção profissional

Desde quando era estagiária, Ana detectou que os conteúdos relacionados à aplicação profissional desenvolvidos dentro do curso de formação profissional se manifestavam ou eram operacionalizados de maneira diferente daquela que vivenciava.

“[...] então isso aí era uma forma que eu não tinha aprendido dentro da universidade. E eu fui adquirindo, assim, essa experiência... E quebrei muito a cabeça também, né?”

Outra referência, destacada por Ana, em relação à aprendizagem durante a intervenção foi a possibilidade de iniciar a vivência profissional em escolas particulares e públicas simultaneamente. Esse episódio foi extremamente importante, pois assim ela pôde comparar e compreender que as inserções econômicas e sociais das crianças com as quais trabalhava influenciavam, e muito, no desempenho das atividades que propunha. Nesse ponto ela fez uma referência importante com relação ao fato da disciplina educação física infantil que tinha na faculdade:

“Quando você aprende Educação Física Infantil, na faculdade, você não é preparada pra trabalhar com a criança rica ou com a criança pobre [...] aí você vê que há diferenças, a criança pobre ela tem mais coordenação, porque ela anda, ela pula, ela brinca, ela não tem grades ou cercas [...] ela é criada no mundo, ela é solta. Já as crianças mais ricas, parecem desmotivadas [...] não sabiam brincar, não por não ter vontade, acho que elas nem sabiam [...]. Elas não sabiam correr, elas não sabiam o que era um pega-pega, uma amarelinha. Então era brincadeira assim de escolinha de pinturinha que elas faziam, elas tinham uma coordenação fina, porque elas pintavam, faziam pré-escola, que já a criança da favela não tinha. Já a criança da favela não tinha coordenação fina. Ela tinha a grossa, no movimento corporal, bem melhor que a outra. Aí eu fui comparando isso aí.”

Ana valorizou muito sua passagem pela escola, sobretudo na que se localizava na favela, pois pôde experimentar e desempenhar vários papéis, não só o de professora de educação física:

“[...] porque lá além de ser professora de Educação Física, eu tinha que ser vigia, eu tinha que ser psicóloga, eu tinha que ser cozinheira, eu tinha que ser um pouco de tudo lá [...]”.

A precariedade da situação vivenciada nessa escola, segundo ela, foi fundamental para aprendizagem sobre fatores que modificam, e muito, a intervenção profissional, pois a todo momento ela tinha que lançar mão de construção de materiais, assumir alguns papéis, ou mesmo manter-se integrada na comunidade.

7.2.2.2 Atualização profissional

Devido à sua inserção profissional, na época, oscilar entre a educação física escolar e a preparação física de equipes de categorias menores de futebol de salão, decidiu realizar um curso de especialização em metodologia do ensino. A temática central de sua monografia dizia respeito ao domínio que os técnicos de futebol

de salão tinham sobre o tema psicomotricidade, não importando se eram leigos ou não. Ana relatou que foi questionada se esse conteúdo não deveria restringir-se à educação física escolar. Porém, o que ela objetivava, de fato, era saber se os técnicos compreendiam o desenvolvimento infantil porque, para ela, esse conhecimento era importante para definição de muitas atividades que eles empreendiam com as crianças.

Com o passar dos anos e ao mudar de ramo de atuação, Ana procurou fazer um curso de especialização mais relacionado a procedimentos para intervenção profissional, tratava-se de um curso em avaliação e prescrição de exercício. A absorção dos conhecimentos proporcionados por esse curso foi total, uma vez que a filosofia que orientava o curso era voltada para a “promoção da saúde”, aproximava-se muito do que Ana estava buscando, como possibilidade de oferecer algo diferente daquilo que ela já conhecia.

7.2.2.3 Mudança de ramo de atuação profissional

Na época em que Ana adquiriu os equipamentos para abrir uma academia e resolveu trabalhar com programas de condicionamento físico, sentiu a necessidade de buscar maiores informações. Procurou por livros, cursos de curta duração de musculação e, também, o auxílio de um outro profissional que estava há mais tempo atuando nesse segmento. Mesmo assim, começou perceber que os procedimentos não poderiam ser uniformizados, pois ela atendia pessoas com necessidades e características diferentes.

‘[...] Aí eu comecei ler os livros. Ele foi me ajudando também. Aí eu fui fazendo um trabalho pessoal, sabe? Eu lia as coisas, mas eu via

que se fosse aplicar aquelas atividades, naquele camarada, ele não teria condições de fazer isso. Então, eu fui criando à parte uma avaliação, minha mesmo, uma avaliação física que fosse se adequando para cada tipo de aluno que aparecia. [...]"

7.2.2.4 Rede de relações: interpessoais e interprofissionais

Ana mantém com outros profissionais de educação física e com fisioterapeutas uma rede de relações que provê importantes fontes de informação e, pelo menos para ela, de afirmação profissional. Portanto, ao absorver o conhecimento de outras áreas ou profissionais mais experientes, presume um aumento de qualidade no serviço prestado.

Ao emprestar alguns conhecimentos e, até mesmo, procedimentos dessas áreas, mais especificamente da Fisioterapia, o que buscava era favorecer sua própria intervenção profissional, procurando torná-la mais eficaz. De modo que esses conhecimentos e instrumentos passavam a se caracterizar, para ela, como atributos de um trabalho personificado, tornando-se requisitos das operacionalizações que realizava:

"[...] eu tinha muito interesse e um amigo meu, em Pradarias, que era fisioterapeuta foi me ensinando avaliar [...]: 'Pra postura você vai fazendo isso aqui, pra escoliose você coloca o aluno em pé e fala pra ela ir com uma mão junto com a outra, até chegar no meio da linha do pé, ir descendo e ver se a coluna dele estava correta ou não; cifose você marca uma linha e coloca ele na posição lateral, vê se ele tem o ombro pra frente, pescoço...'. E foi muito importante essas informações [...]. Porque o curso de especialização em Avaliação trabalhou mais a parte de dobras, de alongamento, de flexibilidade, de força, mas postura não teve um trabalho específico pra isso. Aí o Fulano de Tal, que é fisioterapeuta, ajudou e aí fui montando uma avaliação para mim, somando essas coisas".

Sempre que considerava necessário, Ana solicitava orientações iniciais para fisioterapeutas que eram também amigos, sobre como proceder quando os “alunos” apresentam algum tipo de limitação de movimento, advindos de patologias, de algum acidente, ou por um esforço repetitivo, seja do trabalho ou do esporte. A partir de então, ela mesma complementa com informações adicionais, estratégias e materiais de consulta.

7.2.2.5 Informações e publicações de outras áreas como referência para intervenção profissional

Além da relação e das trocas que Ana realizava com o amigo fisioterapeuta, freqüentou cursos e palestras na área de Fisioterapia, convidada por esse amigo. Mas logo observou que apesar de poder integrar instrumentos e abordagens à sua intervenção, o foco de ação da Fisioterapia começava a ser um fator limitante para maiores extensões ou aplicações:

“Nessas informações que eu tive, nessas palestras, eu perguntava muito, também: ‘eu sou lá da Educação Física, o que eu faço se meu aluno tiver isso’. Aí o cara falou: tem que proceder assim. Mas eu fui vendo que também eles não tinham a informação de que eu precisava. Que eles desconheciam alguns exercícios, não é a área deles”.

Ana costumava utilizar radiografias em suas avaliações físicas, antes da prescrição do programa propriamente dito, se o “aluno” tivesse algum problema pregresso, ou ainda solicitava que o mesmo procurasse um médico, quando detectava, no protocolo de avaliação postural, algum problema que se distanciava dos parâmetros que conhecia como sendo aceitáveis.

“Eu pego a radiografia, pego o transferidor e coloco na angulação. A radiografia tem que ser inteira. Aqueles que trazem a radiografia pela metade, só cervical, fica difícil. O que eu aprendi foi assim, você pega a coluna toda, faz a medição com transferidor e vê a angulação que vai dar.”

Ana faz questão de mostrar o domínio dos instrumentos e procedimentos reconhecidos mais como da área médica. Justifica a importância da utilização deles para escolha do exercício adequado:

“Eu tô aqui com a radiografia do Mário, [...] olha aqui, todos esses pontos aqui são bico-de-papagaio. Aqui é a crista íliaca, olha aqui ó, cê tá vendo aí, esse aqui já tá fechado. Aí cê imagina uma pessoa dessas, fazendo uma atividade a olho”.

A importância desse conhecimento ficou configurada na preocupação que Ana apresentava em relação ao exercício ou programa que era desenvolvido para aquele indivíduo:

“Porque quando eu fazia as atividades com a pessoa eu via que ela tinha, vamos supor, escoliose, aí essa pessoa, como ia eu fazer um determinado exercício? Porque é claro que tá com um ombro mais baixo do que o outro, se eu fizer igual, posso agravar esse problema. Daí eu ligava pro Fulano de Tal [Fisioterapeuta] e perguntava: Como eu lido com a escoliose? Porque a escoliose, pelo que eu já tive de informação, quando ela passa dos 19º, ela não volta. Ela se confirma aí, ou ela vai aumentar, ou ela vai estacionar com o exercício. Então aquele que tiver 19º, ele não vai voltar. Ainda mais se a calcificação já tiver formada. Vamos supor, adolescente volta, mas a pessoa de 21 anos pode não voltar mais. Então você tem que estabilizar. Com essas informações que ele me passou ele até me ensinou a fazer a medida de grau, porque as radiografias que eles mandam pra gente, não tem o grau de envergadura. Então aí você tem que fazer”.

Ana buscava em livros de anatomia voltados para fisioterapia, medicina ou enciclopédias de saúde as informações de que necessitava quando surgia um caso especial, ou ainda para avaliar adequação de um determinado aparelho ou atividade.

Sua preocupação principal era com pessoas que apresentavam alguma patologia ou problema postural e que merecem tratamento especial:

‘[...] Vamos supor, chega uma pessoa aqui que tem um problema... então esse aqui ó ‘medicina e saúde’, é uma enciclopédia. Aí eu não sei que doença que é. Aí eu procuro aqui, então tem várias doenças aqui dentro que eu pesquiso. A pessoa fala o que tem, aí eu vou me informar do que que é.’

7.2.2.6 Adequação e adaptação de equipamento

Ana se preocupava com a qualidade e a adequação dos equipamentos que utilizava. Era crítica com relação a apenas colocar as pessoas preparadas nos equipamentos de ginástica:

“[...] é o equipamento que deve ser ajustado à pessoa, não a pessoa ao equipamento”.

Afirmou que tem problemas com os fabricantes, pois eles são muito resistentes às sugestões, como não existem normas a serem seguidas, cada fabricante utiliza uma especificação diferente:

“Então as angulações dos equipamentos diferem, não adianta você ter lá um monte de furinhos pra você regular a altura de banco, altura do braço [...] a parte do braço tá ok, mas, de repente o pé está sem apoio. Tanto é assim que eu devolvi dois equipamentos pro fabricante e ele vai ter que me reembolsar [...]”.

“[...] eu disse: não, eu não quero esse equipamento, o braço tem que vir junto, os dois braços têm que tá aqui ó. Os dois não tavam vindo, não tinha simetria. Não, esse nós não vamos querer”.

Ana vislumbrou até a necessidade de ter um profissional de educação física junto aos fabricantes para que fossem orientados quanto a construção dos equipamentos para musculação e ginástica:

“[...] Porque a partir do momento que eles tiverem uma pessoa pra fazer a biomecânica do equipamento... se eles tivessem uma pessoa da educação física, envolvida nessa área, tariam ganhando muito mais [...]”.

7.2.2.7 Auto-avaliação

Ana mencionou que não teve vários tipos de informações e nem foi preparada em vários procedimentos que adota atualmente. Por isso mesmo para ela, o que deve orientar a intervenção profissional é a busca por conhecimentos necessários para as intervenções profissionais e a vontade de aprender mais do que qualquer coisa:

“Eu acho que desde a vontade do próprio profissional em aprender e não ter vergonha de falar “eu não sei”. Porque muita coisa eu não sei mesmo. Dentro da área de condicionamento eu tenho que aprender muito ainda. Quando você diz que sabe, mas no fundo você não sabe, você tá mentindo pra você mesmo. Então eu acho que falta é a confiança, a pessoa tem que ter confiança no que ela tá fazendo”.

“Ela tem que ter vontade de aprender e dentro desse contexto todo onde o profissional que tá se formando para atuar [...]”.

7.2.2.8 Conteúdos da preparação profissional: forma de organização

Ana defendeu uma participação maior dos docentes da preparação profissional junto ao campo de intervenção. Ela notou também que esse distanciamento incorre num prejuízo do conhecimento “formalizado” que é importante, porém desarticulado com a “realidade”, tornando-se estéril.

Ana apresentou uma postura diferente daquilo que o senso-comum universitário e geral costuma deter em relação ao profissional de educação física,

quando afirmou a necessidade de se ir além de uma seqüência de exercícios, sem considerar as possíveis adaptações e situações de aplicação:

“Ele tem que tá afinado com a realidade. Porque dar aula é muito bonito! Você pega aqueles livros que falam que a coordenação motora é essencial, mas se não participar disso tudo... Eu tive a sorte de ir para o Bairro Limoeiro, porque foi lá que eu comecei a descobrir o meu mundo profissional. A Universidade, na época que eu fiz tava totalmente fora dos parâmetros daquela realidade. Da nossa realidade aqui! Porque o contexto que ela me passou foi o seguinte: Educação Física infantil, mas eu tenho duas situações diferentes pra trabalhar. E ela só me deu os exercícios pra fazer, ela não me deu as situações onde e como fazer”.

Mas, uma característica de um profissional experiente é perceber que a preparação profissional não necessariamente dá conta de toda abrangência de experiências e conhecimentos necessários para atuar. Diferente, por sua vez de um profissional iniciante que, por via de regra, responsabiliza a educação profissional, por possíveis fracassos, próprio de quem ainda está constituindo sua forma de intervir. No entanto, deixou claro a importância da preparação profissional prover os aspectos básicos previstos nela:

“Tudo bem que tá certo, que não dá pra informar tudo, né? E que também não é o papel dela ensinar tudo. Você tem que procurar algo mais, numa especialização, por exemplo. Mas ela deve apresentar no que você vai trabalhar, né? [...] Então fica assim: A Universidade, não podemos ter ela como fonte de tudo. Mas ela é a nossa base!”.

7.2.2.9 Desarticulação dos profissionais da área como grupo profissional

Em relação às questões de coesão ou preocupação com a qualidade, Ana se queixou que o grupo profissional da educação física é desarticulado, permitindo serviços de pouca qualidade ou mesmo disputando espaço com leigos, alunos de

graduação ou profissionais de outras áreas. Ela atribui essa desorganização à facilidade de obter remuneração, pois as pessoas não discriminam ainda um profissional preparado de um outro.

[...] o que pesa hoje muito, é a parte financeira. Nós não damos valor a nós mesmos. Porque se a gente vê que hoje tem muitas academias clandestinas, nós temos associação, nós temos sindicato, por que não levantar essa bandeira, se nós queremos sucesso, se queremos que um profissional capacitado atue.

Assim, segundo Ana, qualquer pessoa se sente muito à vontade com relação à indicação do que deve ser realizado quando o assunto é atividade física, incluindo os médicos:

“Você vê a vizinha dizer para incentivar uma outra: ‘Ah vai caminhar, porque você devia caminhar’. Até é legal! Mas nem ela, nem outras pessoas, tá preparado pra fazer uma avaliação, passar por um profissional. A gente vê até mesmo os médicos tendo esse deslize: ‘Ó vai caminhar minha senhora, a senhora precisa caminhar’. Mas caminhar como? Com que intensidade? Que frequência? Ele sabe os dados dessa pessoa? Ou ele deveria falar: ‘A senhora tem que ir pra uma academia pra uma avaliação física, pra fazer tal trabalho indicado por um profissional’.”

No entanto, ao mesmo tempo em que Ana se colocou de forma crítica em relação à maneira alienada que as pessoas aceitam uma indicação médica, o parâmetro para conferir seriedade à intervenção profissional na educação física foi considera-la estreitamente relacionada com a medicina.

“[...] Isso ele não fala [que as pessoas deveriam procurar um profissional de educação física para avaliar qual o melhor programa a ser realizado]. E um médico perante qualquer pessoa, ele é Deus. O que um médico falou, não é igual ao que o profissional de Educação Física falou. Porque é uma credibilidade que nós não temos. Por isso que eu falo: que falta é termos um pouco mais de consciência em nossa profissão. Porque eu encaro nossa profissão como uma parte da medicina. Porque a partir do momento que você tá mexendo com

ossos, músculo, ligamentos, a pessoa em si, você tá fazendo, você tá mudando o metabolismo dela, mudando a parte fisiológica, você tá numa parte da medicina. E porque não acreditar nisso. Então você tem que ter essa visão e fazer que isso aconteça da melhor forma possível pra aquele cidadão crie o hábito do exercício, da atividade pra saúde dele [...]”.

7.2.3 O que está na base das articulações de recursos para as intervenções profissionais: o ponto de vista de André

7.2.3.1 Aprendizagem com intervenção profissional

André destacou que sentiu dificuldade em construir sua intervenção profissional pela ausência de conhecimentos teóricos e de pesquisa. É interessante lembrar que dos três, André é quem está formado há menos tempo, sete anos. Nesse sentido, encontrei em sua fala uma abordagem diferente em relação à importância da preparação profissional, bem como do tipo de conhecimento que dissemina. Então, a decorrência dessa ausência o remeteu à aprendizagem com outro profissional, segundo seu ponto de vista:

“[...] aquilo em que senti muita dificuldade é que a gente não tem muita coisa teórica. Pelo menos, agora já mudou um pouquinho. Mas quando eu comecei não tinha muita teoria, não tinha muita pesquisa na nossa área, especificamente. A gente tinha que pegar pesquisas de outras áreas. Então, alguma coisa relacionada à saúde, geralmente era área de medicina, relacionada, por exemplo, à área de reabilitação, era mais a área de fisioterapia, então a gente não tinha muita pesquisa direcionada pro nosso campo específico. Eu quando comecei, numa outra academia, a vivência que eu tinha, um pouco era porque os profissionais que estavam na academia trabalhando me falavam, me passavam”.

Embora ficasse em dúvida com relação à procedência do conhecimento dos profissionais com quem aprendia, pois não sabia como eles também desenvolveram suas intervenções, tais referências de aplicação profissional foram extremamente importantes para que pudesse delinear a dele.

“Talvez por experiência própria, talvez também pela vivência deles com os alunos que eles tinham e depois eu comecei a perceber algumas coisas que talvez eles não percebiam; ou perceber, por exemplo assim, que o público que eu tinha era diferente... [...] porque o público é diferente em determinados horários. Então, no meu horário, eu percebia que o meu público tinha algumas diferenças que eles não tinham percebido. Só que essa diferença era determinante pro meu público da tarde, por exemplo, que era o horário que eu trabalhava. Então, por exemplo, o público da manhã tinha um perfil, o público da tarde tinha outro perfil. Às vezes eu ia cobrir o horário de um professor da noite e o público tinha um outro perfil”.

Para André, esse aspecto foi o ponto de partida para que ele percebesse diferenças entre as pessoas, sobretudo no que diz respeito a alguns ajustes em relação às características psicossociais, portanto, não apenas biológicas:

“Então, assim, eu comecei perceber que as pessoas eram diferentes e a partir daí, eu comecei a adequar, pra cada um, o tipo de trabalho que eu tinha que fazer”.

“[...] tinha que psicologicamente adequar a cada um, eu percebia que eu precisava apertar um pouquinho mais senão ele não rendia; tinha aluno que às vezes precisava conversar um pouquinho mais, um pouquinho mais teórico, tinha aluno que eu tinha que relaxar um pouquinho, porque eu percebia que se eu apertava muito o aluno... Então, assim, eu fui tentando adequar o que eles me passavam com aquilo que ia vivendo a cada dia”.

André esclareceu que uma de suas principais formas de aprendizagem para intervenção se deu, principalmente, através de tentativas e adaptações que ia experimentando durante o desenvolvimento de suas intervenções:

“Testando, assim, lógico, sem arriscar, porque em relação à saúde, não dá pra você abusar, tentando adequar, por exemplo: ah, com esse aluno não funciona isso! com aquele aluno não funciona aquilo. Ah, aquilo que funcionou com aquele aluno pode funcionar com esse. Então eu fui tentando aproveitar essa experiência de ensino e testar coisas novas e foi mais ou menos assim que eu fui conseguindo traçar a minha linha de trabalho, com o que colegas mais experientes iam me falando, com o que eu ia experimentando, e fui vendo que não dava certo e o que dava certo.”

Apareceu na fala de André, também, a preocupação em causar prejuízo, certamente físico. Interessante ressaltar a presença dessa noção – assim como em Lie e Ana – com mais força do que a noção das contribuições e benefícios que seu trabalho pudesse trazer.

7.2.3.2 Relação do profissional com “aluno”: espaço de negociação

André enfatizou a importância de se considerar também o aspecto psicológico e afetivo, pois a relação com o “aluno” é mais freqüente do que em outras relações profissional-usuário, isto é, os encontros se dão pelo menos duas vezes por semana:

“Então, eu percebia que assim, às vezes o aluno ficava magoado por alguma atitude que eu tinha tido, por alguma coisa que falei, o que eu não deveria ter falado; ou alguma coisa que eu poderia ter falado, mas de uma forma diferente. Então, eu percebia assim que eu mais tinha que rever minha postura, de como me relacionar com aluno, de minha postura de trabalho, do que fazer; de olhar a avaliação física e achar que isso é isso e não é [...]”.

Para André, na maior parte das vezes, ser bem-sucedido em seus objetivos durante a intervenção significava manter um bom relacionamento interpessoal, reconhecido por ele como “um bom relacionamento afetivo”. Para ele, deter esse tipo de

recurso, aumentava a capacidade de persuasão do profissional, mas que esse atributo também podia ocultar a ausência de qualidade e/ou fundamentação profissional:

“[...] porque você pode conseguir convencer o aluno que o que você tá fazendo tá certo! Cê pode até tá errado, mas o aluno faz. Ele pode ter aprendido com outra pessoa. Talvez muito mais capacitada, muito mais preparada, que tenha muito mais vivência da maneira correta. Ele pode ter aprendido muita coisa. Só que se você souber conversar e convencer o aluno, você consegue fazer com que o aluno esqueça tudo o que ele fez de certo e passe a fazer tudo errado. Mas também pode acontecer o contrário!”.

André disse que em várias oportunidades encontrava “ex-alunos” que passaram a freqüentar outras academias ou programas com outros profissionais. Ao conversar com eles, mesmo que já tivessem uma noção sobre a progressão adequada de um programa de condicionamento físico, André percebia a empolgação deles com a nova proposta, muitas vezes, “convencidos” pela possibilidade de resultado rápido.

André salientou, também, que, muitas vezes, “alunos” de outros grupos profissionais, fazem as perguntas ou solicitações de informações com um caráter predominante de teste:

“[...] Eles fazem algumas perguntas e você percebe isso, um pouco pra te testar também”.

Por isso mesmo, ele apontou como necessário apresentar um certo domínio, não devendo hesitar ou demonstrar insegurança. O que é interessante nessa observação de André é que mesmo que fosse intuito dos “alunos” testarem o seu domínio, dependendo do tipo de conteúdo que a pergunta contiver, ele assume os limites da jurisdição do conhecimento de sua área, sugerindo a busca de informação com outro profissional. Para ele, essa é uma maneira de provar que dominava os

conhecimentos de educação física, a ponto de identificar as reais fronteiras com as áreas contíguas e, então, sugerir o especialista adequado para o problema colocado:

“Então, assim, o aluno tem que sentir que você sabe do que você tá falando. Quando eu percebo que não sei, então eu procuro falar: ‘olha isso eu não sei te informar, é melhor você procurar um profissional mais competente, mais adequado da área nutricional, ou se algo em relação à lesão, um fisioterapeuta, ou médico’, mas no que eu posso ajudar: [...] Aí eu falo sobre aquilo que eu tenho conhecimento, e da maneira mais simples pro aluno.”

Existe ainda aquele “aluno” que apenas quer cumprir com programa, sem muita conversa. O importante nesse caso é que o profissional esteja lá para o atendimento de uma eventual dúvida:

“[...] às vezes o aluno não quer, porque às vezes o aluno chega cansado do trabalho não quer saber que você fique falando pra ele de carboidrato, de VO₂... Ele quer saber: ‘ó você vai hoje 15 minutos de bicicleta’, pra ele tá bom. Ele não quer saber pra que serve. Ele quer fazer o que você manda. Ele não quer pensar. Agora se o aluno quer pensar, entender bem, você tem que saber explicar”.

7.2.3.3 Quantidade e qualidade de informações durante a intervenção

Para André, a intervenção pode sofrer influência da quantidade de informações e do tipo de linguagem empregada pelo profissional, ou que o “aluno” demanda. Desse modo, existem situações em que se deve lançar mão de um volume maior de informações, e também empregar nomes e linguajar técnico; em outras, a utilização desses elementos pode até interferir de maneira negativa:

“Tem alguns alunos que você sabe que pode conversar um pouco mais complexo que ele tem entendimento, que ele tem a estrutura suficiente para entender sobre o que você tá falando. Agora, tem aluno que quer saber as coisas de uma forma muito geral, por

exemplo, pra falar pra ele ‘ó você faz a extensão do quadríceps’, ou ele nem vai entender isso, ou nem quer saber ‘o que é’. Então, ‘estica a coxa’ ele entende, já é suficiente. Ou quando você vai dar alguma informação sobre a ingestão ou influência do carboidrato, porque ele é composto disso, ou que as proteínas, ou aminoácidos... Ele não entende, então você tem que simplificar um pouco. Você tem que levar para o aluno aquilo que ele quer saber, de uma maneira simples”.

Segundo André, as adequações quanto aos conteúdos e estratégias de comunicações também se fazem presentes conforme o nível instrucional do “aluno” ou em função de informações adicionais, como por exemplo, sobre demanda energética e qual atividade física apropriada, ou ainda, decorrente da própria execução do programa.

“Quando o aluno tem um pouquinho mais de formação, a gente percebe, por exemplo, alguns daqui que são médicos ou dentistas, professora da fisiologia da Universidade X e da Universidade Y [...]. Então eles perguntam algumas coisas ‘ah o que você acha disso?’ Então, pra esse tipo de aluno, tem que ser um pouquinho mais complexo, pro aluno entender que você sabe o que você tá falando, porque senão você acaba perdendo a credibilidade do aluno”.

7.2.3.4 Meios de Comunicação e a influência na intervenção profissional

André destacou que a atual facilidade e a multiplicidade de fontes de informação, tais como televisão, internet, revistas, as quais os “alunos” acessam, tornava seus usuários mais questionadores e mais atentos àquilo que realizavam. Além disso, a atual ênfase e valorização da “busca de qualidade de vida e promoção da saúde”, através de programas de atividade física, atrai a atenção de pessoas para assuntos e temas correlacionados:

“[...] Então, acredito que muitos alunos que vêm hoje, já vêm questionando mais: ‘por que isso ou por que aquilo?’; ‘O que eu como?’; ‘Olha eu tô com uma dor aqui, o que eu posso fazer?’ ‘Você

mesmo pode resolver, ou tenho que procurar um profissional especializado?’ Então, eu acho que pela quantidade de informação que hoje a mídia promove... por exemplo, suplementação alimentar: antigamente, por exemplo, quase não ouvia perguntas sobre suplementação alimentar, hoje a gente houve até donas de casa, pessoas de idade perguntando: ‘o que é determinado suplemento?’. Você percebe assim, que como a mídia hoje tá mais abrangente, o aluno começa a questionar um pouco mais, por que disso, por que daquilo, até coisas que não são muito referentes a nossa área [...] Então o aluno hoje pergunta mais, questiona um pouco mais sobre aquilo que você tá fazendo”.

7.2.3.5 Rede de relações: atualização e obtenção de conhecimento formalizado

Na avaliação de André, a melhor estratégia de lidar com informações novas, está no contato com os profissionais de outras áreas, da própria educação física e de alunos de graduação.

“Então, assim, eu tenho que admitir que tô um pouco relaxado quanto a isso. Mas sempre que eu procuro, que eu tenho possibilidade, eu procuro me atualizar. Então, assim, o ideal a meu ver é você sempre ter contato com profissionais de outras áreas, que você tem confiança, que têm afinidade com o teu trabalho [...]. No mais, eu tenho profissionais da minha própria área que eu tenho acesso, e que trabalham com as mesmas coisas que eu. Então, a gente discute casos, discute alunos: ‘ah, eu peguei um aluno assim’; ‘ah eu já tive um caso desses e trabalhei assim’. Eles também sempre me perguntam... [...]. São as pessoas de minha confiança, dentro de nossa área, e que eu posso discutir casos com eles”.

Quando perguntei para André como se organizava para lidar com as informações novas ou como procurava se atualizar para fomentar sua intervenção profissional, ele reforçou a troca de informações e experiência com outros profissionais como mais significativa. Até porque com relação aos cursos que surgem, segundo ele, são na maior parte de curta duração e com pouca variação com relação aos conteúdos

e docentes. Além disso, essa troca com outros colegas, torna o conteúdo da informação mais pertinente e significativo:

“[...] A melhor coisa que eu acho é você estar conversando com outro profissional, tanto de sua área, como de outras áreas. Troca de informações, troca de experiências do que eu tenho vivido, do que eles têm vivido. Informações que, às vezes, o aluno me questiona e, às vezes, coisas que eu não sei. Por exemplo, nós temos uma nutricionista aqui que é da minha confiança, me fala muita coisa sobre nutrição, expõe o ponto de vista dela sobre suplementação, que por sinal eles não gostam muito de suplementar, e já o pessoal da educação física, gosta tanto, porque trabalha com academia e gosta muito de direcionar o aluno que quer ganhar massa muscular, então a gente procura conversar dentro disso. Procuro entender o ponto de vista dela [...]. Então, assim, conversando com outros profissionais da educação física ou de fora... e ver o que tá surgindo de novo”.

7.2.3.6 Conteúdos da preparação profissional: forma de organização

André mostrou um entendimento sobre a necessidade de preparar o profissional de educação física para atuar em diferentes setores. Mas não ao mesmo tempo, pois a ênfase e a organização curricular deveria ser definida desde o início conforme a opção do estudante. Desse modo, a carga horária ficaria mais bem direcionada, como também o estágio funcionaria de fato como uma possibilidade de observar e vivenciar, desde logo, a inserção no segmento pretendido, sendo mais aproveitado pelo aluno. O estágio, na visão de André, foi o principal espaço para criação de critérios de julgamento acerca da importância e aplicação daquilo que foi aprendido na preparação profissional.

“[...] o estágio, pra mim, foi fundamental, porque no estágio eu consegui viver aquilo que eu estudava e comecei perceber que muita coisa que eu estudava não condizia com a realidade, ou o contrário.

Isso pra mim foi fundamental, foi o estágio. Coisas que eu aprendi na faculdade, bom isso não funciona na prática, é totalmente diferente”.

7.2.3.7 Estratégias de ação e adaptações

André revelou que muitas vezes o cotidiano e as condições de trabalho forçam adaptações entre aquilo que se aprende na faculdade, como protocolos de testes e requisitos para prescrição de exercícios, e o que é realmente possível realizar. No entanto, ele faz questão de afirmar, que esse é um tipo de experiência e de estratégia de ação que só vai se firmando conforme as possibilidades de vivência e observação vão acontecendo.

“[...] tem um teste na musculação que todo mundo me pergunta, que quase todo mundo me pergunta, principalmente quem vem fazer estágio: é o teste de carga máxima, que serve pra determinar [...] qual a carga certa em todos os aparelhos que ele vai fazer. Só que isso dispõe de tempo, porque você precisa passar os alunos em todos os aparelhos. Então, você já vai levar um dia todo pra realizar o teste em um só aluno”.

Até porque, segundo André, é inviável permanecer o tempo inteiro só com um “aluno”, pois enquanto isso, outros “alunos” estão utilizando os aparelhos e precisando de orientação também. Assim, através de combinações entre informações obtidas durante a faculdade, da vivência diária com a realização de instruções diversificadas e monitoramento dos equipamentos, da observação e convivência com o “aluno” e das adaptações na prescrição de programas, André acabou por desenvolver um critério ou parâmetro que permitiu dispensar o teste de carga máxima e também a questioná-lo:

“Ao mesmo tempo, não é um teste que é 100% certo porque se você faz um teste hoje, às vezes o aluno dormiu mal, ele comeu mal, ou tá com dor de cabeça, e você vai fazer o teste novo, tá totalmente diferente. [...] Então, tem coisas que a gente aprende que não é funcional, não dá pra você trazer pra realidade, que é diferente, né?”.

Por isso, André asseverou a importância do estágio ser sempre realizado com alguém experiente, pois assim possibilitaria ao estagiário ser iniciado na observação de detalhes fundamentais para construção de sua própria ação profissional, além de poder contrapor com aquilo que aprende na faculdade e, então, constituir o modo próprio de pensar sua intervenção:

“[...] seria importante ele [o aluno de graduação] ter a convivência com um professor formado que tá na prática, com determinado tempo de formado. Por exemplo, não adianta eu tá formado há um ano e pegar um estagiário, não teria tanto pra passar pra esse estagiário. O que eu acho importante é você poder fazer estágio com um profissional com mais de cinco anos de formado pra começar. E a princípio, ele teria que tá observando. Primeiro de tudo ele tem que tá observando, ver o que tá acontecendo, identificar o que o profissional faz, relacionar o que o profissional faz com o que ele teve na faculdade, por exemplo, ‘porque você não faz teste de carga máxima e lá na faculdade eles ensinam isso’. E depois num plano seguinte ele já pode começar a auxiliar [...] também ter um pouquinho de prática também, ele poder pegar, ele poder sentir. Ele pode saber que ele tá errando, tá acertando”.

7.3 O que há para compreender e apreender sobre a constituição da intervenção profissional em educação física: o ponto de vista da pesquisadora

Alertada e orientada pelo referencial conceitual e metodológico, assumi e procurei imprimir nesse estudo um caráter preponderantemente interpretativo. A sistematização colocada a seguir deve ser encarada apenas como uma estratégia para tornar minha comunicação mais clara. No entanto, no dia-a-dia, durante o processo

dinâmico e ininterrupto das intervenções profissionais, sem dúvida que se manifestaram de maneira imbricada e com variações conforme os usuários com os quais os profissionais estão trabalhando, os materiais e equipamentos utilizados, o grupo profissional a que pertence etc., como pudemos perceber nas descrições anteriores.

Esquadrinhar as informações derivadas do trabalho de campo e tentar ordená-las são, nos estudos com características etnográficas, os maiores desafios. Afinal, nenhuma pesquisa desse tipo pode ser considerada completa e válida até que se tenha experimentado transformar aquilo que foi realizado em campo, muitas vezes manifestado por meio de uma lista ou seqüência de eventos desconexos, numa narrativa que tenha um ponto temático que os una e lhes dê sentido, uma vez que “um bom observador pode desenvolver a habilidade de captar como os membros da comunidade compreendem os significados culturais, mas igualmente importante é a habilidade de descrever minuciosamente o relatório, de tal modo que, transmita aquele significado para um leitor interessado [...]”(ANGROSINO E PÉREZ, 2000, p.689).

Procurarei a seguir, em nossa síntese, destacar os principais aspectos a serem revelados sobre um cotidiano supostamente bem conhecido das intervenções profissionais em educação física. Nossa intenção foi, a partir de um conjunto de achados, denotar uma série de fatores multi-influenciadores da intervenção profissional, os quais inúmeras vezes, são julgados a partir de um grande senso-comum, desconhecendo-se os usos, sentidos e significados dos recursos que os profissionais de educação física detêm.

7.3.1 Interações entre o conhecimento “formalizado” e a mobilização dos recursos que os participantes detêm

É importante retomar e esclarecer que as entrevistas que realizamos sucediam as observações. Portanto, as perguntas foram formuladas, num primeiro momento, conforme a seqüência de eventos observados, para a seguir os participantes falarem sobre o que originou aquela forma de proceder e, então, esclarecessem os eventos que pudessem estar ligados a uma decisão tomada ou procedimento adotado.

Os temas descritos abaixo surgiram, entremeados por esse ir e vir, entre as observações e as entrevistas. Minha tentativa, ao desenvolver esse item, foi procurar descrever os conceitos, significados e crenças, para poder extrair dos elementos, a compreender e apreender, aquilo que se fez presente na constituição das intervenções profissionais.

Optei por construir esse item conforme os blocos de informação se agregavam e fortaleciam os temas surgidos. Ao fazer dessa forma, procurei explicitar o máximo possível os pontos de apoio de nossas interpretações.

A sistematização colocada a seguir deve ser encarada apenas como uma estratégia para tornar nossa comunicação mais clara. Todavia, é óbvio que as intervenções profissionais se desenvolvem num processo dinâmico e ininterrupto, com manifestações imbricadas e com múltiplas formas, variando conforme os usuários com os quais os profissionais estão trabalhando, os materiais e equipamentos utilizados, o grupo profissional a que pertence, entre outros fatores.

A partir desse momento, passamos à colocação dos principais pontos a que chegamos sobre a constituição da intervenção profissional dos participantes desse estudo.

a) Em relação às categorias de conhecimento “formalizado”

Minhas considerações com relação às categorias de conhecimento não se deram em hipótese alguma em função de se criar uma base de defesa ou alargamento das jurisdições de intervenção profissional em educação física. Até porque, a partir dessa temática, é possível derivar outras teses. Além disso, assumimos que no dia-a-dia das articulações dos recursos para intervenção profissional, as fronteiras e jurisdições de conhecimento e intervenção são bem menos nítidas e mais flexíveis. Mas, por outro lado, é preciso observar a relevância, para nossa sociedade, do trabalho especializado, no sentido que Freidson (1998) e Abbott (1988) empregam. Portanto, existem fatores importantes que merecem atenção, entre eles o trato com o conhecimento que respalda a ação dos profissionais a serem estudados.

Existiu, sim, por parte dos profissionais estudados uma busca da aproximação dos conhecimentos elaborados academicamente, embora a visibilidade do que seja academicamente orientado se restringisse apenas aquele modo de fazer e de produzir conhecimentos da área biológica, especificamente da fisiologia e anatomia.

Obviamente essas são áreas que, não necessariamente, permitem uma aplicação direta nas intervenções profissionais, e isso é reconhecido por eles em várias oportunidades. Então, por que são sempre mencionadas?

A ênfase nessas áreas pode ser explicada por dois fatores:

- a) Primeiro, há sempre uma expectativa de que o conhecimento veiculado nessas áreas possam fomentar suas intervenções profissionais, uma vez que lidam com programas de condicionamento físico, os quais, por sua vez, possuem um forte componente orgânico/biológico. Ao mesmo tempo e, até paradoxalmente, não mencionaram consultas regulares a artigos de periódicos científicos, que tenham como assunto principal essas áreas aplicadas na educação física. Mas, em contrapartida, buscavam manuais de outras áreas como, por exemplo, anatomia para fisioterapia, enciclopédias da área médica, os conhecimentos para fundamentar algumas decisões que tomavam no dia-a-dia;

‘[...] Vamos supor, chega uma pessoa aqui que tem um problema... então esse aqui ó ‘medicina e saúde’, é uma enciclopédia. Aí eu não sei que doença que é. Aí eu procuro aqui, então tem várias doenças aqui dentro que eu pesquiso. A pessoa fala o que tem, aí eu vou me informar do que que é. (profissional participante: Ana)

- b) Segundo, e quase como decorrência do anterior, a valorização desses conhecimentos também se dava pela proximidade que os três afirmaram ter da área médica, ou seja, por intermédio das vinculações com a saúde, especificamente, com a “promoção da saúde”. Assim, assumindo a saúde como um valor social e, por extensão, tendo a medicina como o principal grupo controlador das tarefas e operacionalizações desse setor, aproximar-se dos conhecimentos utilizados pela liderança é também emprestar dela um pouco do “brilho e glamour” que uma profissão academicamente orientada pode sustentar (BOSI, 1996; BECHER, 1996).

“[...] Por isso que eu falo: que falta é termos um pouco mais de consciência em nossa profissão. Porque eu encaro nossa profissão como uma parte da medicina. Porque a partir do momento que você

tá mexendo com ossos, músculo, ligamentos, a pessoa em si, você tá fazendo, você tá mudando o metabolismo dela, mudando a parte fisiológica, você tá numa parte da medicina. E porque não acreditar nisso. Então você tem que ter essa visão e fazer que isso aconteça da melhor forma possível pra aquele cidadão crie o hábito do exercício, da atividade pra saúde dele [...]”. (profissional participante: Ana)

Nesse processo, muito mais político do que acadêmico, a exemplo do que Freidson (1998) se refere, encontrei poucos autores que destacam com mais ênfase e rigor as características do conhecimento profissional: (a) sua origem; (b) como é estabelecido e reconhecido e (c) como seu desenvolvimento e utilização são organizados, avaliados e controlados. Especificamente, “poucos têm sido os estudos sobre o conteúdo da ideologia profissional e menos ainda do conteúdo do ‘conhecimento’ profissional como ideologia” (FREIDSON, 1998, p.105).

Vista dessa forma, tal perspectiva remete à possibilidade de compreender, também, a influência de outros grupos mais estruturados na capacidade decisória do grupo tido como “menos organizado” com relação às tarefas ou execução do próprio trabalho. Isso pode acontecer, tanto pelo fato de estarem à mercê das decisões de outrem (BOSI, 1996), como também, por tomarem emprestadas as formas de lidar com o problema, conforme as lentes do grupo dominante – levando-os a, geralmente, submeter estratégias e métodos empregados em suas intervenções à consulta ou deferência desse mesmo grupo. Ou ainda, acabam adotando o discurso do grupo mais forte numa tentativa ou estratégia de sobrevivência (BECHER, 1996).

Um dos elementos marcantes dos grupos profissionais é autoridade facultada pelo domínio sobre uma determinada área, que implica, *grosso modo*, o controle sobre a realização do próprio trabalho. (SCHEIN, 1972; BOK, 1988, BOSI,

1996, FREIDSON, 1998). Geralmente, o reconhecimento dessa autoridade junto aos grupos profissionais é tido como *expertise* e, contrariando o que sempre se afirmou a respeito desse tema, pode ser arriscado, quando ao procurar apreendê-lo, “objetivar erroneamente variáveis sociais como tecnologia “pesada”, conhecimento “científico” e habilidade “complexa”, pois a *expertise* é estabelecida, sobretudo, por um processo social e político (FREIDSON, 1998, p.101).

Esse aspecto ficou evidenciado quando mencionavam que freqüentemente faziam uso do conhecimento sistematizado (livros e enciclopédias) e de recursos materiais de áreas contíguas – como por exemplo, radiografias -, principalmente aqueles vindos da fisioterapia, nutrição e medicina para o embasamento e aplicação cotidiana relacionada à intervenção profissional em educação física.

“A gente tinha que pegar pesquisas de outras áreas. Então, alguma coisa relacionada à saúde, geralmente era área de medicina, relacionada, por exemplo, à área de reabilitação, era mais a área de fisioterapia, então a gente não tinha muita pesquisa direcionada pro nosso campo específico” (profissional participante: André)

A questão que fica é: por que são utilizados os conhecimentos e recursos dessas áreas no cotidiano de intervenção? Mais uma vez, enxergamos a possibilidade de dois encaminhamentos que são diferentes, mas não excludentes:

- a) Primeiro, a produção de conhecimento e de publicações, que deveria atender as demandas das intervenções profissionais, embora crescentes, são recentes e em número pequeno. Além disso, o hábito de consulta a periódicos científicos da área ainda fica restrito à comunidade universitária e àqueles ligados a grupos de estudo, preponderantemente, localizados nessas instituições. Somado a isso, temos que os

resultados das mudanças que a educação física tem sofrido, como unidade universitária e acadêmica chegam mais lentamente junto àqueles que estão há mais tempo no mercado de trabalho;

- b) Segundo, é bastante compreensível que em situações de programas de condicionamento físico, as referências de consulta e recursos materiais das áreas contíguas sejam utilizados com freqüência, pois é possível reconhecer aí, também, a influência e proximidade dos procedimentos da medicina como forma de imprimir seriedade e conhecimento respaldado técnico (BOSI, 1996), ainda que sua produção não seja genuinamente da educação física.

Outro aspecto a destacar como influente na forma de se configurar o conhecimento “formalizado” dos profissionais que participaram do estudo é o fato dos três construírem e manterem uma sólida rede de relações, as quais funcionam como fonte de consulta e troca de informações (SCHEIN, 1972; BECHER, 1996).

“[...] eu tenho o privilégio de ter, assim, amizades, tanto com professores de outras áreas, com médicos de várias áreas, que eu tenho onde recorrer, no caso de alguma dúvida. [...] Sabe? De chegar neles e realmente conversar. Até por telefone eles me atendem, sabe? [...] Existem vários casos que realmente não dependem só da minha ação” (profissional participante: Lie).

A despeito de ainda parecerem ficar sob a tutela de um médico ou fisioterapeuta, a importância dessa rede para respaldar e favorecer um sentido de pertinência ao trabalho pareceu fundamental para os três profissionais. Além disso, por se tratarem de profissionais que atuam num universo diferente da escola, essa rede de relações se torna uma poderosa fonte de difusão do trabalho que realizam, pois são indicados por outros profissionais entre seus usuários e outros profissionais.

As referências aos conhecimentos sobre procedimentos não foram acentuadas, a não ser é claro uma grande preocupação com a parte de relacionamento pessoal ou aspectos afetivos da relação profissional-usuário. Podemos então nos perguntar: por que a ênfase e necessidade de conhecimento sobre a relação profissional-cliente? E quanto a outros tipos de conhecimentos relacionados aos procedimentos?

Direcionar ou restringir a abordagem do conhecimento dos grupos profissionais apenas à racionalidade técnica, com sua respectiva alegação da necessidade de uma definição objetiva e “clara” do problema (LESTER, 1995), como é colocado pelos defensores da predominância do conhecimento científico, não dá conta de explicar ou compreender o que constituiria as estratégias que o indivíduo necessita, por exemplo, para gerenciar “conflitos” (ACKOFF, 1979, citado por LESTER, 1995), ou mesmo, para lidar com ambientes e situações diárias, as quais muitas vezes, requerem rotinas ou conjunto de procedimentos constituídos mais pelo filtro da intuição do que pelo conhecimento técnico-racional (LESTER, 1995; PERRENOUD, 2001A; TARDIF & GAUTHIER, 2001).

Não podemos negar, no entanto, que as possibilidades de decisão e diversificação nesse conjunto de procedimentos podem estar ligadas ao aprimoramento conceitual e de aplicação profissional pelo qual um indivíduo apreende e vivencia numa determinada área. Examinando dessa forma, os grupos profissionais necessariamente vão se caracterizar como aqueles que detêm um conjunto de conhecimentos (conceituais e de aplicação, teórico e tácito), constituídos a partir não só do

conhecimento acadêmico-científico de sua área, mas também, desses procedimentos ou rotinas (LAWSON, 1990; 1999).

É possível que o número de anos de experiência profissional tenham suprido, por meio da construção pessoal de cada um, as referências para fomentar sua própria intervenção, assim como ofereceram um volume suficiente para as combinações e micro-adaptações realizadas cotidianamente, já que é comum à fala do três que a principal fonte de aprendizagem profissional, decorreu de tentativas e experimentações que iam realizando durante o seu desenvolvimento profissional. Trata-se, pois, de um domínio de difícil verbalização ou classificação (LAWSON, 1990 e 1999; SCHWARTZ, 1998; BETTI, 1996).

No entanto, a ênfase sobre o relacionamento ainda recobre grande importância, por fatores interessantes a se destacar:

- a) Primeiro, ao lidar diretamente com o usuário, pelo menos duas vezes na semana, em períodos nunca menores do que uma hora de duração, eles ficam muitos mais expostos às variações e negociações cotidianas, as quais necessitam perenemente de pequenos ajustes;
- b) Segundo, ao lidar com usuário, durante a “aula”, que estava em movimento, não se pode negar que algumas implicações de ordem psicológica e afetiva podem surgir. Então, o domínio de alguns conhecimentos correlacionados à dimensão comportamentais pode se tornar uma ferramenta importante, no momento de se tentar empreender uma intervenção bem-sucedida.

“A pessoa fica assim: ‘Puxa, mas só eu não sei fazer isso! Então é complicado. A gente tá lidando com ser humano! E é por isso que eu

falo assim: você tem que ser sensível, ter percepção, ver o que tá acontecendo e quando você vai aplicar... comigo aconteceu várias vezes... de trabalhar um conteúdo e... opa... não deu certo!" (profissional participante: Lie).

b) Em relação às estratégias de ação

Com relação ao conteúdo das estratégias de ação se fizeram mais evidenciados durante as nossas observações: as formas de comunicação utilizadas, a qualidade do conteúdo e o número de informações durante a interação profissional-usuário.

Pudemos perceber que os termos típicos de senso-comum, tais como “estica, puxa, dobra”, eram utilizados como estratégias de comunicação e não sendo, portanto, uma ausência de domínio dos termos técnicos considerados adequados. Pois, o que eles buscavam era imprimir um certo significado para o usuário, para que uma efetiva aprendizagem ou fixação de informações acontecesse de fato.

Concomitante à preocupação com relacionamento pessoal apresentada pelos profissionais, estavam os espaços da “aula” como campo de negociação. Nesse sentido, as estratégias de negociação com os usuários são empreendidas cotidianamente, na organização de uma tarefa, na proposição de algumas atividades ou escolha de algum material. Há também uma intensificação das negociações diante de resistências quanto à alguma novidade apresentada.

Por que a “aula” se manifestou como espaço de negociação para os profissionais?

É necessário reconhecer que a situação do contato profissional-usuário é muito mais delicada e cheia de elementos subentendidos do que supostamente se admite que tenha. Pudemos perceber vários exemplos que demandavam dos profissionais o uso de estratégias diversificadas em relação aos usuários:

- a) diferenças dos níveis de consciência corporal: demandavam avaliações e *feed-back* diferentes;
- b) “estados de ânimo” ou “disposição para o exercício” sempre variados: muitas vezes, variavam em função de problemas pessoais, mas que podiam afetar e afetavam o desempenho de um usuário e em particular e, até mesmo, do grupo;
- c) níveis diferenciados de organização ou coordenação motora: acréscimo de algum material poderia levar a um re-direcionamento de estratégias e até de objetivos;
- d) níveis diferentes de demandas de informação: que podiam depender do nível instrucional dos usuários, ou até mesmo de seu estado de ânimo;
- e) a própria atividade motora e/ou exercício, podia se transformar em fatores influenciadores no momento em que fossem gerados, potencializando expectativas positivas ou negativas com relação à sua própria execução.

Isso corrobora a idéia de que a mobilização de estratégias de maneira competente surge efetivamente na presença de problemas (TREPÓS, 1992 citado por Desautiers, 1997). Nesse sentido, esse quadro nos mostra que, se a solução de problemas, imprescindivelmente, passa por um processo decisório, então o contexto deverá ser considerado como possuidor de fatores interagindo simultânea e dinamicamente. Isso nos leva a inferir que mais que um esquema analítico sobre a

situação de intervenção profissional, ela necessitará, sempre, de um exame interpretativo, uma vez que as apreciações e respostas, além de acontecerem num curto espaço de tempo, não poderão ser nem universais, nem homogêneas (PERRENOUD, 2001a, 2001b)

Outro ponto, que ficou evidenciado é que na relação com o meio, a partir dos conhecimentos e estratégias que detêm, os profissionais vão elaborando suas hipóteses, conceitos e noções, podendo promover reestruturações ou até criações de novos modos de intervenção.

Agregar essa perspectiva à análise das combinações e construções que os profissionais supostamente realizam possibilita discernir sobre recursos diversos, como por exemplo, estratégias de utilização de informações, habilidade de relacionamento interpessoal, estratégias de resgate de conhecimentos, de comunicação entre outros. O emprego desses recursos está no cerne das operações que os profissionais lançam mão, não necessariamente, na origem e no tipo de conhecimento declarativo ou formal que possuem.

É possível, então, compreender porque um dos profissionais participantes não apenas deixava de utilizar, por exemplo, o teste de carga máxima, como também, o questionava como parâmetro informacional, dado que no confronto com sua realidade cotidiana, ficava inviável aplicá-lo. Em substituição a essa referência de aplicação, ele acabava utilizando seu conhecimento e experiência para, subjetivamente, se aproximar dos parâmetros e critérios reconhecidos de determinação da carga, repetições e séries que os usuários deveriam utilizar.

“[...] tem um teste na musculação que todo mundo me pergunta, que quase todo mundo me pergunta, principalmente quem vem fazer estágio: é o teste de carga máxima, que serve pra determinar [...] qual a carga certa em todos os aparelhos que ele vai fazer.”

“Ao mesmo tempo, não é um teste que é 100% certo porque se você faz um teste hoje, às vezes o aluno dormiu mal, ele comeu mal, ou tá com dor de cabeça, e você vai fazer o teste novo, tá totalmente diferente. [...] Então, tem coisas que a gente aprende que não é funcional, não dá pra você trazer pra realidade, que é diferente, né?”.
(profissional participante: André)

Da mesma forma, só que no caminho inverso, é possível verificar reestruturações das intervenções desses profissionais, quando eles agregavam aos protocolos de avaliação outros testes, como por exemplo, avaliação postural, ou mesmo a leitura de radiografias, para combinar e completar as informações que consideravam importantes para prescrição do programa de atividade física

Esses fatores nos remetem ao caráter transitório das intervenções profissionais, que é sem dúvida, o maior e mais provocativo desafio para quem procura estudá-las. Nesse sentido, se faz necessário encarar a natureza multidimensional da subjetividade do profissional, que vai imprimir no seu modo de agir elementos em comum dentro de um determinado grupo profissional, conforme as inscrições culturais desse grupo; mas ao mesmo tempo, vão se diversificar de acordo com a sua inserção social, política, econômica e educacional.

c) Em relação às representações que orientam e justificam as decisões

É preciso reconhecer no processo de constituição da intervenção profissional, a influência da história de vida do profissional nas construções e na

mobilização de recursos que realizavam. Não há dúvidas de que o conhecimento “formalizado” e a situação da própria intervenção também tiveram sua parcela de participação. No entanto, eram as representações que estavam mais claramente vinculadas à subjetividade do profissional e, portanto, denotavam em quê os profissionais de educação física estavam baseados para tomarem suas decisões. Mas quais seriam os valores que orientavam suas intervenções? Como procuravam justificar os encaminhamentos de suas decisões?

As vivências e experiências profissionais que eles tiveram anteriormente, e que vieram ao encontro de seu desenvolvimento profissional foram tão importantes, quanto o conhecimento que acumularam, pois elas impingiram em seus “modos de ser” a importantíssima questão sobre “como posso melhorar aquilo que ofereço?”.

A partir daí foi possível entender, respectivamente, porque um dos participantes remeteu-se à sua experiência junto ao esporte, como atleta e técnico, a importância do reconhecimento das “diferenças individuais” e ao pai, as atitudes de perseverança e humildade; o segundo participante ressaltou a importância de sua passagem por uma escola de periferia, na qual pôde experimentar vários papéis e desempenhar várias tarefas, incluindo a de improvisação de materiais e espaço para dar suas aulas de educação física; e o terceiro participante considerou importante a possibilidade de iniciar-se profissionalmente com colegas de profissão mais experientes. Foi interessante perceber como esses aspectos realmente se fizeram presentes em suas intervenções profissionais, nessa direção faço uso de alguns

exemplos com intuito de esclarecer como funciona essa dimensão da intervenção profissional:

- a) no caso do primeiro participante: mesmo quando tinha em sua “aula”, dez ou mais usuários, ele conseguia visualizar a execução das atividades de todos, só que de modo personalizado, mesmo dando instruções gerais, durante a execução dos exercícios ele “passeava” pela sala instruindo ou oferecendo *feedback*, conforme o erro ou dificuldade de cada um;
- b) no caso do segundo participante: agregava e combinava informações de outras áreas, como por exemplo a radiografias e enciclopédias médicas; articulava a utilização de materiais de fisioterapia com materiais de condicionamento físico; projetava equipamentos de musculação e ginástica e corrigia distorções de calibragem e/ou angulações; reunia e combinava resultados de testes posturais e de avaliação física para recomendar os exercícios mais apropriados para um usuário em específico;

“Eu tô aqui com a radiografia do Mário, [nesse momento ela tira de seus arquivos uma radiografia] [...] olha aqui, todos esses pontos aqui são bico-de-papagaio. Aqui é a crista ilíaca, olha aqui ó, cê tá vendo aí, esse aqui já tá fechado. Aí cê imagina uma pessoa dessas, fazendo uma atividade a olho”.

“[...] é o equipamento que deve ser ajustado à pessoa, não a pessoa ao equipamento”.

“Então as angulações dos equipamentos diferem, não adianta você ter lá um monte de furinhos pra você regular a altura de banco, altura do braço [...] a parte do braço tá ok, mas, de repente o pé está sem apoio. Tanto é assim que eu devolvi dois equipamentos pro fabricante [...]” (profissional participante: Ana).

c) no caso do terceiro participante: a partir da composição de seu conjunto de experiências pôde verificar a importância e pertinência de se realizar ou não testes para identificar a carga máxima, por exemplo. Sobretudo, em função das limitações de tempo, equipamentos e espaço, tipicamente encontradas na maior parte dos estabelecimentos de médio e pequeno porte.

“Só que isso dispõe de tempo, porque você precisa passar os alunos em todos os aparelhos. Então, você já vai levar um dia todo pra realizar o teste em um só aluno. Outro problema é que você é um só [...]. Então, é difícil ficar com um aluno o tempo inteiro, só para realizar os testes. E como é que ficam os outros que você tem que dar aula?” (profissional participante: André).

Um outro ponto a considerar sobre as representações que fazem parte do processo decisório na intervenção profissional é mais uma vez a rede de relações. No entanto, a questão nesse caso passa a ser a discussão das fronteiras jurisdicionais, que em certa medida apresentam uma relação ambígua. Pois quando a idéia é o uso do conhecimento, não há como impedir a apropriação por outras áreas do conhecimento e até de alguns equipamentos e procedimentos. Nesses casos, a área que deseja absorver e utilizar o conhecimento “formalizado” e/ou alguns procedimentos e equipamentos produzidos pela outra, precisa apenas ter a habilidade necessária para identificar, entender e apreender os códigos, definições, conceitos e, então, literalmente, consumir aquilo que foi produzido.

No entanto, quando se trata da dimensão política ou pública de garantir o predomínio sobre um determinado nicho de atuação, deter as formas de produção de conhecimento para e da intervenção transforma-se no lastro que vai nortear as tensões cotidianas e de invasão que os profissionais de educação física também enfrentam.

“Você vê a vizinha dizer para incentivar uma outra: ‘Ah vai caminhar, porque você devia caminhar’. Até é legal! Mas nem ela, nem outras pessoas, tá preparado pra fazer uma avaliação, passar por um profissional. A gente vê até mesmo os médicos tendo esse deslize: ‘Ó vai caminhar minha senhora, a senhora precisa caminhar’. Mas caminhar como? Com que intensidade? Que frequência? Ele sabe os dados dessa pessoa? Ou ele deveria falar: ‘A senhora tem que ir pra uma academia pra uma avaliação física, pra fazer tal trabalho indicado por um profissional’.” (profissional participante: Ana)

Nesse caso, identificar-se com o setor da saúde vai denotar nas redes de relação interprofissionais e interpessoais, a maneira que a área dominante assume e conduz sua produção de conhecimentos, objetivos e diretrizes filosóficas. Mesmo havendo crescimento e novas aplicações dos serviços e produtos oferecidos pela educação física, procurando-se confluir para uma utópica interdependência, isso não irá corroer a influência e o predomínio médico. Fazer parte de domínios de produção de conhecimento já organizados e controlados (BECHER, 1996; BOSI, 1996; FREIDSON, 1998; ABBOTT, 1988), como no caso desse setor, no qual reconhecidamente a medicina ocupa lugar mais alto hierarquicamente, vai inerentemente apresentar poucas perspectivas de um pensar autônomo, além de se restringir aos conhecimentos e justificativas que se fizerem em torno da “construção social da doença”²³, por exemplo.

Essa dinâmica pode ser reconhecida na idéia de “causar risco de lesão”, “risco de prejuízo físico” ou “risco para saúde”, que os profissionais participantes utilizaram para justificar a necessidade de qualidade e quantidade do conhecimento que detêm.

[...] que eu sou uma pessoa que estou sempre pensando na prevenção, sabe eu acho assim, você tem que trabalhar sempre

²³ Para maiores detalhes, consultar FREIDSON, E. **Profession of medicine**: a study of the sociology of applied knowledge. Chicago: The University Chicago Press, 1988

prevenindo, prevenindo, pra que não aconteça algum problema. Porque, pra remediar, tem coisa que não dá pra remediar, né? [...] (profissional participante: Lie).

“[...] Mas assim, erros que não são irreversíveis, que quando se fala em errar, [...] que até o momento em que você não prejudica a pessoa, tá tudo bem. Mas na hora que você começa a prejudicar, então tem que parar pra refletir e se for o caso então falar: ó, eu não tenho capacidade de fazer isso, então abra o jogo com a pessoa e fala não vou fazer porque eu não sei fazer [...]” (profissional participante: Lie).

É fato que realmente esse risco acontece e deve ser alvo de atenção, afinal em situações práticas, lidamos com limitações articulares, grupos musculares, tensões ligamentares etc. No entanto, queremos chamar a atenção para o fato de que a eminência do risco, em lugar das contribuições, passa a ser o eixo norteador das ações profissionais em educação física, à semelhança do que é reconhecido como “risco para saúde” ou “erro médico”.

Ainda com relação às representações, as redes de relações interpessoais e interprofissionais, ao mesmo tempo em que são fundamentais e enriquecem o trabalho dos profissionais participantes, denotam as fronteiras negociáveis do dia-a-dia entre as várias profissões, nas quais, as jurisdições demarcadas pelo Estado ou pelos órgãos de credenciamento assumem uma função meramente cartorial.

‘[...] eu tinha muito interesse e um amigo meu, em Pradarias, que era fisioterapeuta foi me ensinando avaliar [...]: ‘Pra postura você vai fazendo isso aqui, pra escoliose você coloca o aluno em pé e fala pra ela ir com uma mão junto com a outra, até chegar no meio da linha do pé, ir descendo e ver se a coluna dele estava correta ou não; cifose você marca uma linha e coloca ele na posição lateral, vê se ele tem o ombro pra frente, pescoço...’. E foi muito importante essas informações [...] (profissional participante: Ana).

Ao mesmo tempo, as redes de relação revelam também a submissão a um grupo dominante, com referência à medicina, ou mais reconhecido socialmente, com referência à fisioterapia, quando mesmo tendo *insights* brilhantes como no caso da “posição adequada para realização do alongamento” a que um dos profissionais participantes chega, e que só é considerada como validada a partir da opinião final de um médico de sua rede de relações:

‘[...] no meu ponto de vista pela minha experiência, assim tá errado, porque no livro de anatomia, eu vi que quando você gira o peso pra baixo você deixa de pegar músculo e você acaba pegando determinados ligamentos que podem ficar comprometidos dependendo da amplitude articular que você fizer exercício errado e o objetivo não é esse. Tanto que discuti isso com o Dr. Souza. Ele me disse que estava correta. Então depois que eu conversei com um médico, da medicina desportiva que eu cheguei pro meus professores, em reunião [...] eu digo, então, que tá errado, por isso, isso e isso [...] que não é o modo adequado para a clientela que a gente tá trabalhando [...].’ (profissional participante: Lie).

Obviamente a temática da constituição da intervenção profissional não se esgotou, o que procurei, através das análises e considerações acima, foi identificar e compreender o que estava na base das operações e no tipo de conhecimentos empreendidos pelos profissionais de educação física, durante o desenvolvimento de programas de atividade física. Procurar mapear o sistema de disposições que os profissionais adquiriram, mostrou-se apenas como incipiente, porém de importância fundamental, para compreender que princípios classificatórios e de organização da intervenção dos profissionais de educação física empreendem.

O destino da época que comeu da árvore do conhecimento é ter de... reconhecer que as concepções gerais da vida e do universo nunca podem ser os produtos do conhecimento empírico crescente, e que os mais elevados ideais, que nos movem com mais vigor, sempre são formados apenas na luta com outros ideais que são tão sagrados para os outros quanto os nossos para nós (Max Weber, citado por Harvey, 1998, p.13).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar a intervenção profissional em educação física o foco desse trabalho poderia sugerir, a princípio, que eu tivesse tentando “re-inventar a roda”. Afinal, este parecia ser um tema desgastado, no qual o grupo profissional e, sobretudo, a comunidade acadêmico-científica, já sedimentaram suas certezas e formaram seus pontos de vista. No entanto, procurar estudar a intervenção profissional a partir da perspectiva do próprio profissional, poderia trazer à tona que, talvez, saibamos menos sobre ela do que imaginávamos.

Não é mais possível deixar de reconhecer que os profissionais de educação física vêm assumindo uma crescente diversidade de atribuições e funções fora da educação escolarizada, impulsionados por fatores econômicos, sociais, institucionais e, até mesmo, de produção de conhecimento. Estabelecer que os profissionais de educação física constituem um grupo profissional parece ser inerente a essa expansão. Nesse sentido, isso traz a reboque: o crescimento da complexidade de papéis desempenhados, as tensões jurisdicionais com outras áreas, a diversificação de demandas e responsabilidades sociais, entre outros.

Ao assumir como objetivo desse estudo identificar e compreender junto aos profissionais de educação física, as categorias de conhecimento empregadas, as

estratégias de ação que utilizam e as representações sobre as suas próprias intervenções, procurei compor um referencial teórico-metodológico que permitisse, ao mesmo tempo, mapear e relativizar a força e o alcance do conhecimento “formalizado”, sem deixar de reconhecer sua importância. Concomitantemente, busquei subsídios que permitissem uma leitura da intervenção profissional como um processo dinâmico e, portanto, que avançasse para além da “lista de atributos”, do tipo “ser capaz de”.

A utilização da abordagem qualitativa e do estudo tipo etnográfico configurou-se como o conjunto de meios mais adequado para tentar apreender como são articulados os recursos e mobilizados os diferentes tipos de saberes dos profissionais participantes desse estudo. Assim, as características do encaminhamento metodológico empenhado permitiram a aproximação do universo de trabalho do profissional de educação física, não apenas oferecendo informações para orientação e análise das observações e entrevistas, mas mostrando-me a necessidade de situar que somos, para então, identificar quem eram e como trabalhavam os profissionais participantes, durante o tempo que permaneci em campo.

À guisa de concluir esse trabalho trarei alguns pontos na expectativa de que essa temática se torne mais visitada e que possamos então caminhar para consolidação de seu estudo e produção de conhecimento.

a) A inserção, concentração e rigor demandadas num encaminhamento qualitativo.

Diferentemente do tradicional entendimento atrelado à idéia de rigor, com base no controle de variáveis, na colocação de hipótese estatísticas reprodutibilidade do estudo, generalização dos resultados e predição de um quadro,

com o intuito declarado ou velado de monitoração dos vieses do pesquisador, na pesquisa qualitativa a verdadeira ambição está no entendimento da constituição e do funcionamento desses vieses na inserção em campo e na interpretação do material empírico (dados), uma vez que o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa. Isso me remeteu à necessidade de compreender e dimensionar a minha própria influência na pesquisa.

Ao mesmo tempo, a inserção e a concentração são elementos decisivos para a realização de uma “descrição rica” que vai estar diretamente relacionada com a compreensão adequada do cenário a ser estudado. O problema é que para assegurar a melhor descrição possível, podemos correr o risco de nos perder em meio ao material empírico (dados). Sem dúvida, que o elemento essencial da pesquisa qualitativa é o aprimoramento da ferramenta interpretativa no sentido em que faça justiça à complexidade do cenário investigado. Esse, sem dúvida, deverá ser o critério de rigor a ser buscado em trabalhos com encaminhamento metodológico qualitativo de maneira geral, e para os estudos relacionados aos conteúdos da intervenção profissional, em educação física particularmente.

b) O estudo das intervenções profissionais para compreensão e redimensionamento da sistematização dos conteúdos necessários na preparação profissional.

Ao compreender melhor a configuração do conhecimento e conteúdo das intervenções profissionais tenho a possibilidade de avaliar melhor o verdadeiro impacto do conhecimento acadêmica e cientificamente orientado, gerado dentro da

área, na qualidade das respostas profissionais em educação física. Até porque, em si, esses conhecimentos têm, necessariamente, constituições bastante diferenciadas.

A apreensão do conhecimento profissional em educação física como eminentemente técnico não pode ser alvo de preconceito e hesitação. É preciso ter claro que sua natureza, conteúdo e estrutura são derivados diretamente dos usos, adequações, inserções e experiências que os próprios profissionais constroem; evidentemente eles são originados das transformações que ocorrem a partir das experiências e das práticas, e não de explicações científicas.

Há sim, uma franca demanda por profissionais preparados para intervir como especialistas na área. Sem dúvida, suas intervenções precisarão de um embasamento acadêmico-científico, porém mais nitidamente os resultados e soluções esperados serão de caráter técnico e/ou tecnológico.

O fato da carreira acadêmica e da produção científica (*stricto-senso*) se aproximar das áreas-mãe, não significa que a graduação possa perder seu caráter profissionalizante. Nesse caso, a orientação acadêmica e científica deve ser fortalecida na ênfase dos problemas gerados no universo da intervenção do profissional de educação física.

Nesse sentido, tomar a intervenção profissional como ponto de partida, tornam menos inócuas as tentativas de enquadrar e adequar os conhecimentos advindos de pesquisa essencialmente acadêmica e científica. Até porque isso, no nosso ponto de vista, é um falso problema, pois nos distanciamos de (1) como os profissionais sistematizam os fatores e conteúdos para tomar uma determinada decisão, (2) como planejam a execução e (3) como se re-organizam, caso o que decidiram não der certo.

Como podemos perceber, tais situações se dão no universo da incerteza, da irregularidade e do imprevisto. No entanto, nos dar conta desses aspectos, nos auxiliam a compreender, em que medida e em que momento, os conhecimentos estabelecidos acadêmica e cientificamente participam do processo de constituição de uma intervenção profissional.

c) Reconhecimento de alguns fatores peculiares da socialização profissional, anterior a própria graduação e que acompanham o profissional durante sua inserção no universo do trabalho.

As vinculações com o Esporte e a Saúde, sem dúvida oferecem, a partir de alguns axiomas, como por exemplo: “auxiliar na socialização”, “ensina a ganhar e a perder”, “prevenção de doenças”, “risco para saúde”, “qualidade de vida”, as justificativas de porque a intervenção profissional em educação física é significativa e importante. Sem dúvida, esses axiomas começam a compor as representações dos profissionais, mesmo antes, de ingressarem na graduação.

Essa participação, com certeza, orientará os valores, as prioridades, as formas de definir excelência e *status* diferenciados entre diversos grupos profissionais, conforme o que os profissionais entendem como conteúdos de uma adequada intervenção profissional. Quanto mais próximas as ocupações contíguas se mantiverem de ocupações predominantes num setor razoavelmente organizado, maior será o seu predomínio na ordenação e organização das tarefas. Por exemplo, é o que acontece se nos identificarmos com a área da Saúde, cujo grupo mais bem posicionado hierarquicamente, no caso a medicina, é que comandará, inevitavelmente, os co-atuantes no setor, “emprestando” vocabulário, modo de ser e das noções sobre as

implicações de sua intervenção e de “erro profissional”. Isso acontece porque o *status* e a tradição antecedem a real eficiência de uma habilidade profissional empregada.

Tais fatores em si, nos sugerem a necessidade de uma avaliação mais atenta sobre as implicações que esse conjunto pode trazer, de maneira parcial ou no todo, para a ênfase e a direção que será assumida pelo profissional na orientação de sua intervenção. Em outras palavras, no modo como esses aspectos, anteriormente citados, interferem na (1) seleção e valorização de um determinado tipo de conhecimento; (2) nos conteúdos e características do vocabulário empregado; (3) na importância e modelo de relação mantida dentro do próprio grupo de profissionais da educação física e junto a outros grupos profissionais co-atuantes; (4) nas variações ou gradações da avaliação do compromisso com os resultados da intervenção, com implicações para seleção estratégias de ação e, também, (5) na influência das representações dos profissionais de educação física acerca de seu trabalho.

Só assim poderemos identificar e descrever como os profissionais de educação física interpretam (1) as demandas que devem ser atendidas ou não; (2) as características dos processos de tomadas de decisão; (3) as principais referências (culturais, políticas, morais) que permeiam as direções assumidas pelos profissionais de Educação Física; (4) a relação com outros grupos profissionais, entre eles, médicos, fisioterapeutas, nutricionistas, na configuração e conformação dos programas de orientação à atividade física; (5) as características dos materiais empregados; (6) o tipo e organização do ambiente de trabalho, no qual as “aula” acontecem; (7) a estrutura e as particularidades dos vínculos de trabalho típicas do ambiente não escolar; (8) a

diversidade e a especificidade do público-alvo, bem como, os motivos que o conduzem à sua vinculação ou adesão a esses programas.

Por conseguinte, considero, importante para estudos vindouros:

- a) realizar um estudo no qual que seja possível acompanhar o mesmo profissional em dois lugares diferentes para que possa identificar e descrever as alterações e micro-ajustes que ele realiza conforme muda o ambiente, diferenciando, portanto, das estruturas que se mantém e, também, para verificar a influência dos tipos de relações sociais que interferem na constituição da intervenção profissional;
- b) realizar uma comparação entre o profissional que atua fora da escola e o professor para dimensionar as diferenças no modo de articular conhecimentos/conteúdos, em específico aqueles oriundos da área biológica.

Minhas considerações com relação às categorias de conhecimento não se deram em hipótese alguma em função de se criar uma base de defesa ou alargamento das jurisdições de intervenção profissional em educação física. Até porque, a partir dessa temática, é possível derivar outras teses. Além disso, assumo que no dia-a-dia das articulações dos recursos para intervenção profissional, as fronteiras e jurisdições de conhecimento e intervenção são bem menos nítidas e mais flexíveis. Mas, por outro lado, é preciso observar a relevância, para nossa sociedade, do trabalho especializado, no sentido que Freidson (1998) emprega. Portanto, existem fatores importantes que merecem atenção, entre eles o trato com o conhecimento que respalda a intervenção dos profissionais a serem estudados.

Ao terminar esse trabalho vivenciamos e assumimos uma sensação de incompletude que tanto é angustiante, como também, estimulante! O desafio colocado, para nós, no campo da Educação Física e como pesquisadores é, sem dúvida, o aprimoramento pessoal para leitura e interpretação das construções genuinamente humanas, aquelas que são produzidas a partir da interação com o outro...

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. The system of professions: um essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 5.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ANGROSINO, M. V.; PÉREZ, K. A. M. Rethinking observation: from method to context. In: DENZIL, N.; LINCOLN, Y. Handbook of qualitative research. 2.ed. California: Sage publication, 2000. p.673-701.

ARENDT, H. A condição humana. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BECHER, T. The learning professions. Studies in higher education, v. 21, n.1, p.43-55, 1996.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (org) Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992. p.239-254.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. Motus Corporis, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BOK, D. Ensino superior. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

BONELLI, M. G. Origem social, trajetória de vida, influências intelectuais, carreira e contribuições sociológicas de Eliot Freidson. In: FREIDSON, E. Renascimento do profissionalismo. São Paulo, Edusp, 1998.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOSI, M. L. M. Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRESSAN, E. S. An academic discipline for physical education: what a fine mess! Proceedings of the NAPEHE Annual Conference, 1982

BURCHELL, H. A useful role for competence statement in post-compulsory teacher education. Assessment & Evaluation In Higher Education, v.20, n.3, p.251-259, 1995.

BURRAGE, Michael. De la educación práctica a la educación profesional académica pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos. In: ROTHBLATT, S.; WITTROCK B. La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.156-206

CARR, D. Guidelines for teacher training: the competency model. Scottish Educational Review, v.25, n.1, p.17-24, 1993.

CHAMBERS, E. Applied ethnography. In: DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research. 2th ed. California: Sage Publications, 2000. p.851-869.

- DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. O. (org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa-social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.24-35.
- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.
- DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. Educação & Sociedade, ano XVIII, n.60, p.51-63, 1997.
- DESAULNIERS, J. B. R. Introdução. In: _____. (org.). Formação e trabalho e competência. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. p.7-16.
- FARINATTI, P. T. V. “Ciência” ou “cientificismo”? reflexões sobre a transmissão de conhecimentos nos cursos superiores de educação física. Revista do CBCE, número especial, p.32-38, 1998.
- FELSHIN, J. More than movement: an introduction to physical education. Philadelphia: Lea & Febiger, 1972.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIL, N.; LINCOLN, Y. Handbook of qualitative research. 2.ed. California: Sage publication, 2000. p.645-671.
- FREIDSON, E. Renascimento do profissionalismo. São Paulo: Edusp, 1998.
- GIANNETTI, A. Auto-engano. São Paulo: Companhia das Letras, 1997
- GODBOUT, P.; SAMSON, J.; BÉRUBÉ, G. The service component of the physical activity sciences. In: BOUCHARD, C.; McPERSON, B. D.; TAYLOR, A. W. Physical activity sciences. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1992. cap.16. p.131-137.
- GUARNIERI, 2000. Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Editores Associados, 2000.
- HAMMERSLEY, M. N. ATKINSON, P. Ethnography: principles and practices. 2th ed. London: Routledge, 1996.
- HARVEY, D. Condição pós-moderna. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- HENRY, F. Physical education: an academic discipline. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, n. 35, p.32-38 e 69, 1964
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-59.

- HUMES, C. Pierre Bourdieu: reflexive practice, 1998. Disponível em <<http://www.ac.wvu.edu/~curth/papers/bourdieu.html>> Acesso em 23 nov. 2002.
- JAMATI, V. I. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p.103-134.
- JANESICK, V. The choreography of qualitative research design. In: DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs). Handbook of qualitative research. California: Sage Publications, 2000.
- KELLY P.; HICKEY, C.; TINNING, R. Producing knowledge about physical education pedagogy: problematizing the activities of expertise. Quest, v.52, p.284-296, 2000.
- KOKUBUN, E. Negação do caráter filosófico-científico da educação física: reflexões a partir da biologia do exercício. In: FERREIRA NETO, A.; GOLLNER, S. V.; BRACHT, V. Ciências do Esporte no Brasil, Campinas: Editores Associados, 1995a. p.53-67.
- KOKUBUN, E. Qualidade da pesquisa da educação física. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 1995, São Paulo. Anais. São Paulo: USJT, 1995b. p.95-104.
- KROLL, W. Perspectives in physical education. New York: Academic Press, 1971.
- KROLL, W. Graduate study and research in physical education. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1982.
- LABAREE, D. F. Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching. A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. Harvard Educational Review, v.62, n.2, p.123-154, 1992.
- LAPLANTINE, F. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LAWLEY, E. The sociology of culture in computer-mediated communication: an initial exploration, 1994. Disponível em <<http://www.itcs.com/elawley/bourdieu.html>>. Acesso em 23 nov. 2002.
- LAWSON, H. A. Beyond positivism: Research, practice, and undergraduate professional education. Quest, n.42, p.161-183, 1990.
- LAWSON, H. A. International changes and challenges: their import for new models for practice. Quest, v.47, n.4, p.411-426, 1995.
- LAWSON, H. A. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. Quest, v.51, p.116-149, 1999.
- LESTER, STAN Professional Pathways: a case for measurements in more than one dimension. Assessment & Evaluation in Higher Education, v.20, n.3, p.237-249, 1995
- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. Motus Corporis, v.3, n.2, p.51-72, 1996.

- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões sociais e políticas. Educação e Sociedade, ano XIX, n.64, p.13-49, 1998.
- MARÍAS, J. Breve tratado de la ilusión. Madrid: Alianza, 1984.
- MATTOS, M. C. I. **Ensino Médico: o que sabemos?** São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.interface.org.br/ed1_d4.htm>. Acesso em 5 jun. 2001.
- MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. Educação e Sociedade, ano XIX, n.64, p.50-86, 1998.
- MORFORD, W. R. Toward a profession, not a craft. Quest, v.14, n.2, p.88-93, 1972.
- MORIN, E. Ciência com consciência. Sintra: Publicações Europa-América, 1982.
- NARDY, S. L.; POLIMENO, N.C.; ASSIS, A. C. B.; MARTINS, D. C.; GIANESELLA, E. M. F.; ZECCHINI, L.F.; COMPRI, M. B.; MOREIRA, M. A.; CUNHA Jr. O. R.; HABERKORN, S. Projeto pedagógico do curso de medicina da Universidade de São Francisco. Disponível em <http://www.abmes.org.br/abmes/publica/cadernos/04/top_1htm>. Acesso em 04 out. 2001.
- P.B.L.–UEL. Problem Based Learning – Centro de Ciências da Saúde – UEL. Londrina, 1998. Disponível em < www.uel.br/ccs/pbl>. Acesso em 25 jul. 2000.
- PARK, R. J. The second 100 years: or, can Physical Education become the renaissance field of the 21st century? Quest, v. 41, n. 1, p. 1-27, 1989.
- PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs) Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001b. p.153-173.
- PRATE, R. & RURY, J. L. Teachers, professionalism, and craft. Teachers College Record, v. 93, n.1, p.59-72, 1991.
- RANGEL-BETTI, I. C. A. & BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. Motriz, v.2, n.1, p.10-15, 1996.
- RANGEL-BETTI, I. C. A. Educação física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. São Carlos, 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos.
- REIS, M. C. C. O entendimento da instituição escola apresentado por licenciados em educação física e comparado ao de licenciados em outros componentes curriculares. São Paulo, 1993. 94p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- REIS, M. C. C. A identidade acadêmico-científica da educação física: uma investigação. Campinas, 2002. 182p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

- ROBILOTTI, E. V. Universities and their medical schools: The Columbia experience. seminar five Columbia College '99. Columbia, 1999. Disponível em <<http://beatl.barnard.columbia.edu/cuhistory/archives/Robilotti.htm>>. Acesso em 20 ago. 2001.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. Introdução. In: _____. (orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997a. p.15-24.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. Conclusão Geral. In: _____. (orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997b. p.201-207.
- ROSSATO, R. Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo, Ediupf, 1998.
- ROTHBLATT, S. Los miembros de Osiris: la educación liberal en el mundo de habla inglesa. In: ROTHBLATT, S.; WITTROCK B. La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.26-78
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Educação geral na Universidade. Palestras apresentadas na Comissão Central de Graduação – CCG – por professores da Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, 2001. Disponível em <http://www.prg.rei.unicamp.br/Ed_geral_universidade.html> Acesso em: 20 set. 2001.
- SCHEIN, E. Professional education. New York: McGraw-Hill, 1972.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. Educação & Sociedade, ano XIX, n.65, p.101-139, 1998.
- SCHWARTZMAN, S. A qualidade no espaço universitário: conceitos, modelos e situação atual. I Congresso Internacional "Qualidade e Excelência na Educação – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1993. **Disponível em** <<http://www.airbrasil.org.br/simon/gamaf.htm>>. **Acesso em 20 set. 2001.**
- SOBRAL, F. Cientificismo e credulidade ou a patologia do saber em ciências do desporto. Revista do CBCE, v.17, n.2, p.143-152, 1996.
- SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. Revista paulista de Educação Física, v.12, n.2, p.145-159, 1998.
- SORIANO, J. B. Satisfação no trabalho do professor de educação física comparada com satisfação de professores de outros componentes curriculares. Campinas, 1997. 127p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- SORIANO, J. B. Educação física: competência profissional e atuação no mercado de trabalho In: SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: USJT, 1998. p.44-59.
- SPRADLEY, J. P. The ethnographic interview. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1979. 229p.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research. 2th ed. California: Sage Publications, 2000. p.435-454.

STARK, J. Classifying professional preparation programs. Journal of Higher Education, v.69, n.4, p.353-383, 1998.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p.135-166.

STROOBANTS, M. Trabalho e competência; recapitulação crítica das pesquisas sobre saberes. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.). Formação e trabalho e competência. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. p.17-46.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p.167-200.

TANGUY, L. Mudanças técnicas e recomposição dos saberes ensinados aos trabalhadores: dos discursos às práticas. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.). Educação, trabalho e competência. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. p.47-80.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. Motus Corporis, v.3, n.2, p.9-50, 1996.

TANI, G. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? Revista do CBCE, número especial, p.12-18, 1998.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.177-201.

TEDLOCK, B. Ethnography and ethnographic representation. CHAMBERS, E. Applied ethnography. In: DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research. 2nd ed. California: Sage Publications, 2000. p.455-485.

TORSTENDAHL, Rolf. La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. In: ROTHBLATT, S; WITTROCK, B. La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.121-155.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa-social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.36-46.

VERENGUER, R. C. G. Preparação profissional em educação física: das leis à implementação do currículo. Campinas, 1996. 95p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

VERENGUER, R. C. G. Dimensões profissionais e acadêmicas da educação física no Brasil: uma síntese das discussões. Revista paulista de Educação Física, v.11, n.2, p.164-175, 1997.

WITTROCK, B. Las tres transformaciones de la universidad moderna. In: ROTHBLATT, S; WITTROCK, B. La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.331-394

WOLFF, R. P. O ideal da universidade. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

ZARAFIAN, P. O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais. Papéis de trabalho do GT-RP CUT, n.5, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE OBSERVAÇÕES DAS SESSÕES

Profissional:			
Dia:	Nº da observação:	Duração	
Tipo de sessão e objetivo:		Material utilizado:	
Descrição da Clientela (segundo a pesquisadora)			
ORGANIZAÇÃO/ATIVIDADE/TAREFA	ESTRATÉGIA DE SOLUÇÃO DE PROBLEMA	TIPO DE <i>FEEDBACK</i>	POSSIBILIDADE DE QUESTÃO DO PESQUISADOR

APÊNDICE B – Roteiro Inicial com Pontos Orientadores para Realização das Entrevistas

CONHECIMENTO

1. Tipo de conhecimento que o profissional usa como referência.
2. Fontes de conhecimento que busca para fundamentar a intervenção: cursos de especialização, rede de relações, recursos bibliográficos científicos ou não.
3. Fontes de conhecimento que utiliza quando de um problema ou imprevisto aparece.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

1. Dificuldades ou desafios que fizeram o profissional procurar formar alternativas de intervenção.
2. Seleção de atividades relacionadas aos programas.
3. Aprender com o “fazer profissional”.
4. Avaliação das condições dos equipamentos e aparelhos.
5. Estratégias de Comunicação.

REPRESENTAÇÕES ACERCA DA PRÓPRIA INTERVENÇÃO

1. Visão acerca das características dos usuários
2. Visão em relação a outros grupos profissionais
3. Visão em relação ao grupo profissional da Educação Física
4. Principal orientação/diretriz do trabalho
5. Relação profissional-usuário
6. Erro profissional