

A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento “formalizado” e as estratégias de ação¹

CDD. 20.ed. 378.124

Jeane Barcelos SORIANO*
Pedro José WINTERSTEIN**

*Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Estadual de Londrina.

**Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

Resumo

Importantes reflexões e ensaios têm sido publicados sobre os pontos críticos da área de conhecimento da Educação Física, bem como, de sua relação com a educação profissional. Porém, pouco se conhece sobre a intervenção profissional e o seu efetivo conteúdo. Empreendemos como objetivo desse estudo identificar e compreender, junto aos profissionais de educação física, atuantes fora da instituição escolar, os tipos de categorias de conhecimento empregadas, as estratégias de ação que utilizam e as representações sobre suas próprias intervenções. Procuramos 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, optamos pelo encaminhamento metodológico dentro da abordagem qualitativa. A opção pela realização do estudo tipo etnográfico tornou-se uma condição fundamental para esclarecer como alguns processos se tornam significativos nas tomadas de decisão dos profissionais de educação física. Participaram do estudo três profissionais de educação física responsáveis pelo desenvolvimento de programas de atividade física para adultos, em academias. A estratégia que procuramos empenhar foi buscar identificar o que estava na base das articulações entre os diversos recursos que os profissionais detinham para enfrentar as situações profissionais e, assim, compreender e apreender o que estava subjacente à intervenção profissional. Consideramos finalmente que: o estabelecimento da educação física como um grupo profissional necessariamente demanda 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.

UNITERMOS: Educação física - Formação profissional; Educação física - Intervenção profissional; Profissões; Etnografia.

[...] 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).

Elucidando o problema

À medida que nos damos conta da complexidade das organizações sociais e suas respectivas consequências 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 intervenção²

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 nos situamos 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 (SORIANO, 2003).

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) (LAWSON, 1990, 1999; PRATE & RURY, 1991). 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 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, assumimos 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. 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 (SORIANO, 2003), como é o caso do extenso controle exercido pelos órgãos de credenciamento de alguns grupos profissionais (FREIDSON, 1998). Não é o caso, portanto, de prescrever nem impor ingenuamente uma lista de competências (ZARAFIAN, 1998) para avaliar como isso acontece junto à educação física.

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

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 as representações³ e significações que permeiam suas respostas profissionais, sobretudo, daquele que atua fora da instituição escolarizada.

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.856-7)

Ao colocar esse ponto, podemos inferir o dinamismo da construção das intervenções profissionais de maneira geral, e da educação física, de modo particular, 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 em educação física.

Ao nosso 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 à nossa história acadêmica e profissional, conseqüentemente, com um ou outro, senão vários vieses. Tornar-se-ia estéril, antes mesmo de ser empregada, para se iniciar a compreensão daquilo que compõe a dinâmica constitutiva dos ingredientes⁴ 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).

Chamamos 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 (SORIANO, 2003).

Durante o levantamento bibliográfico notamos 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, colocamos 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?”

Para realização do estudo orientamos sua organização em quatro eixos teórico-metodológicos a saber⁵:

- a) abordagem da educação profissional e entendimento dos contextos, inter-relações e tensões na constituição do conhecimento “formalizado”.
- b) desenvolvimento da noção de competência como subsídio para o estudo da intervenção profissional.
- c) subsídios para o entendimento das particularidades concernentes à intervenção profissional em educação física.
- d) o encaminhamento metodológico qualitativo e a realização de um estudo tipo etnográfico.

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

Encaminhamento metodológico

Para realização do objetivo desse estudo, entendemos como necessária a adoção das diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa, especificamente do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995; HAMMERSLEY & ATKISON, 1996; TEDLOCK, 2000; TRIVIÑOS, 1987). Sobretudo, para que fosse possível uma compreensão da articulação de recursos (conhecimentos e estratégias de ações), das representações e significados vividos pelos participantes, segundo eles mesmos (ANDRÉ, 1995; JANESICK, 2000). Até porque, nossa perspectiva sobre as ações humanas vai ao encontro das indicações de HAMMERSLEY e ATKISON (1996, p.7), pois entendemos que são “[...] baseadas ou inspiradas pelos significados

sociais: isto é, pelas intenções, motivos, crenças, regras e valores”.

Julgamos, 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).

Nosso intento foi nos nortearmos pela busca do que CHAMBERS (2000) define como compreensão cultural⁶, cujo conteúdo pode ser adquirido 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 frequentemente combinar esses dados, ao sentirmos que será produtivo para os objetivos da pesquisa.

Na tentativa de compreender a estrutura (de conhecimento) das intervenções profissionais em educação física, podemos inferir que o estudo tipo etnográfico permitiu tomar conhecimento das características dos encontros, eventos e compreensões específicas, os quais, por sua vez, estão inseridos num contexto mais complexo e significativo (SPRADLEY, 1979; TEDLOCK, 2000), para além dos próprios “muros” do momento em que se dá a intervenção e do local onde era realizada.

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, elucidar “[...] ações relações e conteúdos [que] são construídos, negados, reconstruídos ou modificados”.

Seleção dos profissionais-participantes

Decidimos estudar as realizações e atividades empreendidas pelos profissionais de educação física, no desenvolvimento de programas fora do ambiente escolarizado. A idéia de partir para investigação da intervenção fora do contexto escolar, especificamente em academias, se deu pelo entendimento de que a organização da resposta profissional pode sofrer fortes influências de fatores outros que não aqueles típicos da instituição “Escola”, como por exemplo: a) a relação com outros grupos profissionais, entre eles, médicos, fisioterapeutas, nutricionistas, na configuração e conformação dos programas de orientação à atividade física; b) as características dos materiais empregados; c) o tipo e organização do ambiente de trabalho, no qual as “aulas” acontecem; d) a estrutura e as particularidades dos vínculos de trabalho, típicas do ambiente não escolar; e) a diversidade e a especificidade do público-alvo, bem como, os motivos que o conduzem à vinculação ou adesão a esses programas.

Além disso, justificamos nossa opção por acreditarmos 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 atividade física.

Ao buscar um entendimento ampliado dos elementos da intervenção profissional em educação física, procuramos apoio nas indicações de SPRADLEY (1979), ANDRÉ (1995), ANGROSINO e PÉREZ (2000), FONTANA e 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 investigador (HAMMERSLEY & ATKISON, 1996; TRIVIÑOS, 1987).

Desse modo, entendemos 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. Buscamos em HUBERMAN (1992)⁷ o respaldo necessário para que nossa 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 25. 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 por meio das atividades e atitudes que os 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 da 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.

Considerado esse primeiro critério, começamos a pedir sugestões de nomes/profissionais (RANGEL-BETTI, 1998) 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.

Obtivemos uma lista com 25 nomes de profissionais que atuam em academias, clubes, atendimento personalizado, entre outros. Dessa lista inicial, chegamos a quatro profissionais de educação física, os quais tinham entre sete 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. Nosso estudo, então, se deu no acompanhamento desses três profissionais de educação física⁸. Para preservar a identidade dos profissionais-informantes, durante a análise e discussão dos dados, trocamos seus nomes.

O processo de obtenção das informações: estratégias, equipamentos e materiais

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 fomos explicitando os objetivos que nos 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 nosso temor em introduzir equipamentos de registro ou em realizar anotações durante as “aulas” (sessões), interferindo muito na forma de agir e na sua rotina de trabalho. Porém, como sugerido por SPRADLEY (1979), sempre que tinha oportunidade deixávamos claro nosso objetivo, os procedimentos a serem utilizados, mas fundamentalmente, nossa 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, respectivamente, as orientações e experiências de SPRADLEY (1979) e RANGEL-BETTI (1998).

Todas as sessões que observamos geraram cerca de sessenta fichas, nas quais foram registrados aspectos relacionados às principais partes das sessões, como por 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, obtivemos informações na íntegra, de forma bastante clara e audível das comunicações, das respostas às nossas 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.

Apoiamos a construção e condução das entrevistas, 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:

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 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 conversação amigável. Poucos minutos de conversa despreocupados, entremeados aqui e ali durante a entrevista, trarão enormes dividendos para concordância (SPRADLEY, 1979, p.59).

No caso desse estudo, realizamos as entrevistas muito mais com o intuito de complementar ou esclarecer aquilo que foi observado no transcorrer do período em que acompanhamos esses profissionais. Trataram-se portanto, de entrevistas abertas por meio das quais quisemos 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), empreendemos a construção de um diário de campo.

O diário tornou-se uma importante fonte de dados, principalmente quando relembremos que, no caso desse tipo de estudo, o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa (ANDRÉ, 1995; HAMMERSLEY & ATKISON, 1996; SPRADLEY, 1979). Além disso, ao realizar essa forma de registro introspectivo do trabalho de campo, tivemos a possibilidade de considerar vieses e sentimentos e, então, compreender nossa própria influência na pesquisa, exatamente como sinalizou SPRADLEY (1979).

O que fizemos 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 nos dizer. Ao utilizar essa triangulação como elemento norteador, buscamos “pensar no papel” (SPRADLEY, 1979), fazendo as ligações necessárias entre o lido e o acontecido. Procuramos, então, fazer uso do estranhar aquilo que pudesse ser familiar e nos familiarizar com aquilo que era estranho (DAMATTA, 1978; DAOLIO, 1998).

A constituição da intervenção profissional dos participantes

Esquadrinhar as informações derivadas do trabalho de campo e tentar ordená-las é, nos estudos com características etnográficas, o maior desafio. 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 sentido⁹, 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 & PÉREZ, 2000, p.689).

Procuraremos 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.

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. Nossa 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.

Optamos por construir esse item conforme os blocos de informação se agregavam e fortaleciam os temas surgidos. Ao fazer dessa forma, procuramos 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 estavam trabalhando, os materiais e equipamentos utilizados, as interações com outros grupos profissionais, 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

Nossas 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 hipóteses. 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 possa 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 os conhecimentos para fundamentar algumas decisões que tomavam no dia-a-dia como, por exemplo, “anatomia para fisioterapia”, “enciclopédias da área médica”:

[...] Vamos supor, chega uma pessoa aqui que tem um problema... então esse aqui ó, o ‘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).

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 (BECHER, 1996; BOSI, 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).

Nesse processo, muito mais político do que acadêmico, a exemplo do que FREIDSON (1998) se refere, encontramos 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. (BOK, 1988, BOSI, 1996, FREIDSON, 1998; SCHEIN, 1972). 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)

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 tecnicamente (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 (BECHER, 1996; SCHEIN, 1972).

[...] 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).

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 (BETTI, 1996; LAWSON, 1990, 1999; SCHWARTZ, 1998).

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, durante a “aula”, ao lidar com usuário, que está em movimento, não se pode negar que algumas implicações de ordem psicológica e afetiva podem surgir e afetar o profissional. Então, o domínio de alguns conhecimentos correlacionados às dimensões 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).

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”/sessão 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” distintos;
- b) “estados de ânimo” ou “disposição para o exercício” flutuantes: 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 DESAULNIERS, 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).

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 que 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, utilizamos 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, procurando corrigir 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).

- 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?

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 de outras áreas do conhecimento e até de alguns de seus 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).

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 (ABBOTT, 1988; BECHER, 1996; BOSI, 1996; FREIDSON, 1998), 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"¹⁰, 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 prevenindo, prevenindo, pra que não aconteça algum problema. Porque, pra remediar, tem coisa que não dá pra remediar, né? [...] (profissional participante).

[...] 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).

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).

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).

Obviamente, a colocação desses aspectos relacionados à temática da constituição da intervenção

profissional não esgota sua abordagem, o que procuramos, 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.

Considerações finais

Tomar a intervenção profissional em educação física o foco desse trabalho poderia sugerir, a princípio, que estaríamos 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, soubermos 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, procuramos 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, buscamos 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

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.

participantes desse estudo. Assim, as características do encaminhamento metodológico empenhado permitiram nos aproximarmos do universo de trabalho do profissional de educação física, não apenas oferecendo informações para orientação e análise das observações e entrevistas, mas nos mostrando a necessidade de situarmos quem somos, para então, identificar quem eram e como trabalhavam os profissionais participantes, durante o tempo que permanecemos em campo.

À guisa de concluir esse trabalho traremos 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 demandados 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 nos remeteu à necessidade de compreender e dimensionar a nossa 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 compreendermos melhor a configuração do conhecimento e conteúdo das intervenções profissionais temos 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 e abordagem 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 1) na 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 na 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 “aulas” 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, consideramos, 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.

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...

Abstract

The constitution of the professional intervention in physical education: interactions between the “formalized” knowledge and the strategies of action

Important considerations and essays have been published about the critical points of the Physical Education, as well as its relation to the professional education. However, very little is known about the professional intervention and its effective content. The purpose of this study was to identify and understand, along with the physical education professional, who perform their activity outside the school, the types and categories of knowledge adopted, the strategies of action they use and the representations about their own interventions. A theoretical basis was established in order to identify the objective and subjective properties of the professional intervention so, in order to understand the combination of these aspects in a dynamic setting; it was chosen the methodological procedure within the qualitative approach. The choice for the ethnographic type of study was an essential condition to clarify how some processes become significant in the decision-making of the physical education professionals. Three physical education professionals responsible for the development of physical activity programs for adults in gyms, took part in the study. The most important strategy was to identify what was the basis of the articulations among the several resources that the professionals had to face the professional situations and so to understand and apprehend what was underlying the professional intervention. It was finally considered that: the establishment of the physical education as a professional group requires necessarily the understanding of the increase of the complexity of the performed roles, of the jurisdictional tensions

with other areas, of the diversification of social demands and responsibilities, what characterizes the peculiarity of its nature, content and structure of the professional knowledge.

UNITERMS: Physical education - Professional training; Physical education - Professional intervention; Professions; Ethnography.

Notas

1. Estudo realizado junto ao Programa de Pós-Graduação da FEF-UNICAMP-doutorado, e subsidiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).
2. Adotamos o termo “*intervenção*” para fazer referência às respostas profissionais de maneira geral. Apesar de ser uma decisão arbitrária, quisemos 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. Somamos a isso o fato de “*intervenção*” dar a idéia de **intenção** de influir sobre o desenvolvimento de algo (FERREIRA, 2000, versão 3.0; HOUAISS & VILLAR, 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.
3. A partir do referencial teórico, assumido por nós, destacamos 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 pudemos constatar. Principalmente, quando depreendemos 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 nossa intenção, pois presumimos 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, consideramos 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 na qual se situam os profissionais.
4. 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.
5. Para obter um ponto de vista mais aprofundado desses eixos ver SORIANO, J. B. **A constituição da intervenção profissional em educação física**: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência. Campinas, 2003. 240f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
6. Para esse autor, cultura é composta daquelas compreensões e formas de compreensões que são julgadas como sendo característica de um grupo.
7. Embora HUBERMAN tenha focado o ciclo de vida de professores, é preciso chamar a atenção que sua fundamentação teórica, 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. Não percebemos, portanto, impedimentos significativos no uso dessa referência para colocação de um dos critérios que nortearam a seleção dos participantes desse estudo.
8. As observações e as entrevistas se deram sempre com o consentimento dos participantes, mediante a apresentação de um documento explicativo de nossa situação de pesquisadores, instituição e programa de pós-graduação, bem como, as características do estudo e dos objetivos a serem atingidos.
9. Nesse caso, temos que assumir que as características, normatizações e limites de espaço assumidos pelos periódicos científicos em nossa área, geralmente, não permitem um detalhamento muito extenso daquilo que deveria fazer parte de um relatório desse tipo de pesquisa. O texto completo a partir do qual foi compilado esse artigo encontra-se em SORIANO (2003).

10. Para maiores detalhes, consultar FREIDSON, E. **Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge**. Chicago: The University Chicago Press, 1988.

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: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M.V.; PÉREZ, K.A.M. Rethinking observation: from method to context. In: DENZIL, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p.673-701.
- BECHER, T. The learning professions. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v.21, n.1, p.43-55, 1996.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.
- BOK, D. **Ensino superior**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- BOSI, M.L.M. **Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CHAMBERS, E. Applied ethnography. In: DENZIL, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p.851-69.
- 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.
- _____. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.
- DESAULNIERS, J.B.R. Formação, competência e cidadania. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.18, n.60, p.51-63, 1997.
- FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FONTANA, A.; FREY, J.H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIL, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p.645-71.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- GIANNETTI, A. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GUARNIERI, X. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Editores Associados, 2000.
- HAMMERSLEY, M.N.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles and practices**. 2nd ed. London: Routledge, 1996.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M.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, 1992. p.31-59.
- JANESICK, V. The choreography of qualitative research design. In: DENZIL, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LAWSON, H.A.A. Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. **Quest**, Champaign, v.42, p.161-83, 1990.
- _____. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. **Quest**, Champaign, v.51, p.116-49, 1999.
- LESTER, S. Professional pathways: a case for measurements in more than one dimension. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v.20, n.3, p.237-49, 1995.
- MARÍAS, J. **Breve tratado de la ilusión**. Madrid: Alianza, 1984.
- MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.64, p.50-86, 1998.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.
- _____. 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.153-73.
- PRATE, R.; RURY, J. L. Teachers, professionalism, and craft. **Teachers College Record**, New York, v.93, n.1, p.59-72, 1991.
- RANGEL-BETTI, I.C.A. **Educação física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional**. 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- REIS, M.C.C. **A identidade acadêmico-científica da educação física: uma investigação**. 2002. 182f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- SCHEIN, E. **Professional education**. New York: McGraw-Hill, 1972.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.65, p.101-39, 1998.
- 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.
- _____. **A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento formalização e a noção de competência**. 2003. 240f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SORIANO, J.B.; WINTERSTEIN, P.J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.12, n.2, p.145-59, 1998.
- SPRADLEY, J.P. **The ethnographic interview**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
- 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. In: DENZIL, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p.455-85.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZARAFIAN, P. O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais. **Papéis de trabalho do GT-RP CUT**, n.5, 1998.

Agradecimentos

Os autores agradecem às Profa. Dra. Rita de Cássia Garcia Verenguer - UPM e Profa. Dra. Marize Cisneiros da Costa Reis - UPE, pela troca de materiais e idéias, essenciais para a consecução desse estudo.

ENDEREÇO
Jeane Barcelos Soriano
Grupo de Estudos sobre a Intervenção do Profissional de Educ. Fís.
Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Estadual de Londrina
Caixa Postal 6001
86051-990 - Londrina - PR - BRASIL

Recebido para publicação: 05/08/2004
Aceito: 10/02/2005