

## Saberes docentes de Educação Física nas propostas curriculares do Colégio de Aplicação João XXIII

### *Teachers knowledge on physical education in the curriculum of the Colégio de Aplicação João XXIII*

Warley Almeida Silva<sup>1</sup>; Cátia Pereira Duarte<sup>2</sup>.

#### **Resumo**

Este artigo analisa os elementos que compõem o processo de construção dos saberes dos professores de Educação Física em suas propostas de currículo em dois momentos distintos da história do Colégio de Aplicação João XXIII: na separação do Departamento de Educação Física do antigo Departamento de Comunicação e Expressão em 1992 e durante sua estruturação pedagógica que começou em 2007. A partir de um estudo de caso etnográfico com análise de documentos e entrevistas com professores de todos os períodos, percebeu-se aspectos importantes da construção dos saberes da educação física escolar que oferecem subsídios para legitimação dos mesmos nesta disciplina. Até o momento, constatou-se que as experiências técnicas, didáticas e humanas contribuem na construção dos seus saberes, comprovando que estes atores sociais agem a partir de lógicas de ação que lhes são dadas pelas diversas dimensões do sistema.

#### **Abstract**

This paper analyzes the elements that are part of the process of construction of teachers knowledge on physical education in their curriculum at two different times in the history of Colégio de Aplicação João XXIII: the separation of the Departamento de Educação Física of the former Departamento de Comunicação e Expressão in 1992 and during its pedagogical structure that began in 2007. From an ethnographic case study analysis of documents and interviews with teachers from all periods, important aspects of the construction of the physical education knowledge became clear and provided reasons for legitimization of them in this discipline. So far, it became clear that the technical, educational and human experiences contribute to build their knowledge, stating that these social actors act from logical action given to them by various system dimensions.

**Palavras-chaves:** Saberes docentes. Educação Física. Propostas curriculares.

**Keywords:** Teaching knowledges. Physical education. Curriculum proposals.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, [almeida.warley@outlook.com](mailto:almeida.warley@outlook.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora.

## Introdução

Ao iniciar esta pesquisa procurava, com os pares, identificar a legitimidade dos saberes da Educação Física e como esta influenciava o currículo da disciplina da grade na escola. Ao observar os discursos dos professores sobre suas práticas, os encaminhamentos de congregações entre tantos eventos que davam visibilidade para os aspectos de formação política-pedagógica dos nossos docentes, percebe-se que o grupo não acreditava em uma falta de legitimidade, mas na falta de um documento que mostrasse a importância da disciplina, os objetivos sócio-historicamente construídos ao longo do ensino fundamental e médio para diferentes faixas etárias, além de tópicos de conteúdos da cultura corporal, registro dos princípios didático-metodológicos utilizados, bem como relatos de nossas avaliações.

É válido explicar que a escola, atualmente, se divide em cinco departamentos: Educação Física, Matemática, Ciências naturais, Ciências Humanas e Letras e Artes. Como o colégio de aplicação visa valorizar a experimentação de novas metodologias e seleção de conteúdos que proporcionem maior autonomia, criticidade e socialização dos discentes (SACRISTÁN & GOMÉZ, 1998) em todos os segmentos<sup>3</sup> (REGIMENTO INTERNO DO COLÉGIO JOÃO XXIII, 2010), os saberes cotidianos subsidiavam debates em seminários com apoio ou não de palestrantes renomados. Além disso, os reconhecimentos dos resultados com aumento de aprovações no Exame Nacional de Ensino Médio/ ENEM sugeria novos planejamentos.

Com formações ideológico-políticas diferentes e com reconhecimentos de umas maiores do que de outras, os professores de Educação Física tinham dificuldade de escrever o que era realizado, contribuindo pouco com o próprio projeto político-pedagógico que, desde 2011, tem sido discutido e modelado em um documento que fique à disposição do público. O que enxergava-se como um problema podia se tornar um campo de possibilidades, pois a partir de um texto escrito dinâmico (BALL, 1997), ter-se-ia -como avaliar os processos a todo instante.

Neste contexto, os saberes da prática pedagógica precisavam ser sistematizados, aplicados, avaliados e registrados, pois de outra forma, os saberes docentes não estariam à disposição da comunidade escolar no projeto político-pedagógico da escola. Uma das incertezas se referia à especificidade dos conteúdos das aulas de Educação Física, o “que” e

---

<sup>3</sup> Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

“como” ensinar; como relacionar os conteúdos da disciplina com valores e atitudes; como trabalhar com a interdisciplinaridade. O grupo tinha dificuldade de sinalizar os princípios que guiarão seu trabalho nesta realidade escolar, bem como materializar os discursos na ação pedagógica (MENDES *et al*, 2010).

A participação do professor no planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa não bastavam para determinar o sucesso educativo. A participação em reuniões, o atendimento aos responsáveis pelos alunos, a organização e participação em eventos promovidos pela escola podem contribuir com a consolidação das práticas corporais na educação básica e o reconhecimento da Educação Física como componente curricular (WITTIZORECKI & MOLINA NETO, 2005), visando superar o currículo prescrito em prol de um currículo emancipatório que reconhecesse, propiciasse e solicitasse a produção dos sujeitos educacionais (SOUZA JÚNIOR, 2007).

Por meio de um recorte da Tese de Doutorado intitulada “Saberes docentes de Educação Física: sua construção no Colégio de Aplicação João XXIII”, procurou-se neste ensaio, analisar como os professores de Educação Física constroem seus saberes, por meio de três marcos teóricos: conceito de saberes (TARDIF, 2002), ação docente (DUBET, 1994) e sistematização de saberes em um documento escrito (BALL, 1997).

Este estudo de caso etnográfico<sup>4</sup> vem sendo realizado no Colégio de Aplicação João XXIII desde 2007, com análise minuciosa de documentos (atas, artigos, anotações dos professores e propostas de currículo), bem como com análise de vinte entrevistas de professores efetivos e substitutos<sup>5</sup> do departamento. Segundo André (1995), um estudo de caso etnográfico só pode ser realizado em um local com limites bem definidos, como no caso da instituição com seu grupo de professores. Para Geertz (1989, p. 15), “praticar a etnografia é

---

<sup>4</sup> Após a apresentação do projeto de pesquisa aos professores, estes preencheram um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Quando o projeto nº 0188.0.180.312-08 foi aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Gama Filho, iniciou-se a trabalho de campo.

<sup>5</sup> A classe dos professores substitutos surgiu com a Lei 8745/ 93, com o objetivo de contratar por tempo determinado, professores que atendessem à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Porém, não se entende os motivos desta exceção virar regra - metade do departamento está na condição de professor substituto -, a não ser por um processo de precarização docente conforme a Lei 10667/03 que cria cargos efetivos e comissionados, além de gratificações no âmbito da Administração Pública Federal, fazendo com que estes professores assumam as mesmas tarefas dos efetivos sem a progressão de carreira nem dedicação exclusiva.

estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante, mas (...) o que define este tipo de empreendimento é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbeert Ryle”. Esta estratégia metodológica que tem origem na antropologia, inicialmente praticada para compreender as culturas chamadas exóticas à realidade do pesquisador, o fazendo familiarizar-se com o estranho, no âmbito escolar, serve para compreender a aula e o contexto, o fazendo estranhar-se com o familiar.

### **1. Os saberes docentes na construção do programa de conteúdo no período da separação do Departamento de Educação Física do Departamento de Comunicação e Expressão**

Para compreender o momento da construção dos saberes da Educação Física em meados de 1990, resgatou-se, primeiramente, o surgimento do C. A. João XXIII (BEGHELLI FILHO *et al*, 2003; REGIMENTO INTERNO DO COLÉGIO, 2010). Criado pelo ex-Ministro da Educação, o professor Murilo Hingel, em 1965 e em 1969 passou a ser Ginásio de Aplicação, ligado a Faculdade de Educação. Com a lei 5692/71, o Ginásio passou a ser Colégio, com a implantação do ensino de 1ª a 4ª série em 1980. Em 1989, adquire um corpo administrativo próprio, em 1992 ganha o Ensino Médio, em 1998 ganha a Educação de Jovens e Adultos, em 2000 ganha uma especialização em prática interdisciplinar, em 2005 ganha o 1º ano dos nove do Ensino Fundamental, em 2013 ganha uma especialização específica de Educação Física na Educação Básica.

A Educação Física nos sistemas nacionais de ensino nos séculos XVIII e XIX somente se fortalece como componente curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Após algumas lutas políticas, vale a pena contextualizar historicamente essa disciplina no Brasil até chegar à desenvolvida na escola em questão. No início do século a Educação Física era sinônimo das ginásticas; no Estado Novo (1937-45) era sinônimo de esporte; nas décadas de 1960-1970, mantém-se atrelada aos esportes e ganha reconhecimento escolar; a partir de 1980, além dos já citados, a Educação Física valoriza também os jogos e as danças (RESENDE, 1992). Em meados de 1990, a disciplina de Educação Física sofre influências teórico-metodológicas embasadas em Le Boulch (1986); Tani *et al* (1988); Freire da Silva (1989); Coletivo de Autores (1992); Kunz (1994); Betti (1991), além dos PCNs. Pode-se dizer que vários autores tradicionais e críticos influenciaram a geração dos graduados

a buscar uma legitimidade para a Educação Física escolar, quando se desejava autonomia e identidade para a EF em âmbito nacional (BRACHT, 1992).

Em 1990, o quadro docente do colégio estava organizado com três professores que haviam se formado na década de 1970 e quatro formados na década de 1980. Além disso, os professores tinham formações técnico-esportivas das universidades públicas, metade com experiências de escolas militares, oitenta por cento homens, com idade entre 40 a 50 anos.

Com a crescente popularização do esporte e divulgação de trabalhos, enfatizando o seu caráter formativo e educativo, esse tipo de conhecimento/habilidade foi inserido na proposta pedagógica da Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII. Passou-se, portanto, à incorporação dos valores e conteúdos técnico-esportivos, propondo que os alunos aprendessem e desenvolvessem as habilidades esportivas para que pudessem participar de torneios internos ou externos à escola (BEGHELLI FILHO et al, 2003, p. 175).

Naquele momento havia um planejamento individual a partir da psicomotricidade de jogos diversificados no 1º segmento do Ensino Fundamental, esportes institucionalizados no 2º segmento e no Ensino Médio - a partir de saberes pedagógicos e disciplinares desenvolvidos na graduação-, com avaliação dos alunos pela frequência, roupa adequada e participação.

No passado havia um programa, se eu não me engano em 1988, bem tradicional (...). Já existia a fala de que aquela proposta não atendia mais. Talvez fosse controversa, não unânime, mas somada à redistribuição de professores abriu espaço para novas propostas (Augusto em entrevista cedida em 18 de dezembro de 2008).

Após fundar o Departamento de Educação Física em 1992, recebendo dois professores substitutos para permitir a qualificação em nível de Mestrado do quadro, houve consenso que seria necessária a criação de uma proposta curricular consistente do ponto de vista teórico, que fosse inovadora da Educação Física (RESENDE *et al*, 1997), com apoio do Regimento da universidade.

A proposta deveria privilegiar os temas da cultura corporal, os princípios didático-metodológicos humanistas e democráticos, os objetivos de formação técnica e crítica, os procedimentos de ensino abertos ao exercício de ação-reflexão dos alunos e dos professores, sem se ater às discussões sobre avaliação pedagógica, conforme comentário de um consultor<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Na época, os professores de Educação Física conseguiram que dois consultores renomados viessem do Rio de Janeiro para colaborar com as discussões.

Depois que trabalhamos as metodologias de ensino, percebemos que tínhamos duas perspectivas de ensino, uma era centrada na codificação com os alunos e outra centrada na decisão do aluno. (...) sempre que a violência se manifestasse ela teria que ser tema de discussão, de forma que a dimensão atitudinal, conceitual e procedimental fosse abordada na educação infantil, fosse sistematizada e ganhando força, amplitude, avançando para o ensino médio de forma que o enfoque conceitual e atitudinal fossem priorizados, pois o procedimental perde o sentido quando o aluno vai para uma academia, para o clube, para a rua (...). A avaliação de perspectiva formativa, no sentido de verificar o quanto você já aprendeu e com qual profundidade, estava em discussão (entrevista cedida em 01 de outubro de 2009).

A primeira escolha da proposta foi formular o conceito de cultura segundo abordagens sócio-culturais da Educação Física, conforme os pressupostos do artigo-referência de *Resende et al* (1997), que guiariam a seleção dos conteúdos:

Cultura corporal (ginástica, jogos e brincadeiras, o esporte, a dança e a luta) é um fenômeno de significação cultural, independente de gênero, ideologia, etnia, credo, condições sócio-econômicas etc.; cabendo a escola socializar os indivíduos com o patrimônio científico e cultural produzido historicamente pela humanidade, de modo que os homens possam adquirir a autonomia necessária para sua interação e intervenção no processo de construção e direção da sociedade (p. 27).

Nesta concepção de cultura corporal, os objetos de estudo são a apropriação cultural e a capacidade crítico-reflexiva sobre os fundamentos constitutivos, as possibilidades e limitações e os determinantes histórico-culturais da cultura do movimento humano.

Quanto aos objetivos específicos para o ensino da educação física, encontra-se tanto uma relação que valoriza aprendizagem cumulativa e etapista dos estágios de desenvolvimento humano (GALLAHUE, 1987; TANI *et al*, 1988), como uma relação que valoriza aprendizagem espiralada e crítica das expressões da cultura corporal. É possível, também, afirmar que, embora os professores assumam discursos críticos, a redação da proposta curricular permanece ambígua:

Executar os movimentos básicos fundamentais exercendo controle e interdependência entre os membros e destes em relação ao tronco; executar os movimentos básicos fundamentais utilizando as diferentes partes dos dois lados do corpo; (...) executar os movimentos básicos fundamentais aplicando-os no contexto da ginástica, dos jogos e brincadeiras populares e dos esportes; executar os movimentos básicos fundamentais estabelecendo relações de tempo e espaço; executar os movimentos básicos fundamentais a partir de decisões tomadas individualmente ou em grupo, (...) relacionar criticamente os conflitos e contradições emergentes durante as aulas com aquelas manifestadas na prática social, numa perspectiva superadora (RESENDE *et al*, 1997, p. 29-30).

Nos princípios didático-metodológicos, não raro os professores e consultores rompem com fragmentações de conteúdos motores, cognitivos e afetivos, sinalizando outros aspectos conforme Gasparin (2005), repensado por Rezende:

A educação física, no sentido dos fins da educação nacional, deve ser entendida como uma disciplina curricular de enriquecimento cultural, (...) calcada num processo de socialização de valores sociais, morais, éticos e estéticos que consubstancia princípios humanistas e democráticos; o planejamento das atividades de ensino-aprendizagem deve ser aberto e continuamente reelaborados em função da dinâmica dos conflitos e das dificuldades de ensino, de aprendizagem e de convívio social (...); as aulas devem ser norteadas por objetivos que evidenciem, claramente, a ação ou conjunto de ações efetivas e essencialmente esperadas dos alunos, em função da tematização da aula ou sequência de aulas planejadas numa dinâmica participativa, desvinculando-os de preocupações técnico-burocráticas (...); os procedimentos de ensino devem ser abertos às experiências de ação-reflexão dos alunos (...); onde a relação professor-aluno seja dialógica (RESENDE et al, 1997, p. 34-35).

Na mesma linha, Rezende *et al* (1997) formulam uma referência formativa para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem:

A avaliação é essencial ao processo de ensino-aprendizagem. No contexto da cultura corporal, sua função primordial é de contínuo diagnóstico. (...) A avaliação da educação física não deve ter o caráter somativo, ou seja, conferir notas e conceitos que impliquem na aprovação ou reprovação dos alunos. (...) Portanto, só se deve privilegiar como objeto de avaliação os conhecimentos/habilidades que são básicos a educação física enquanto componente curricular (p. 35).

A proposta de 1996 foi embasada no Momento Pedagógico Renovador (RESENDE *et al*,1997) e foi considerada, em um primeiro momento, pelos professores como um avanço porque acabou com aulas separadas por sexo; ampliou e reestruturou os conteúdos nos diferentes segmentos, incluindo basquetebol nos esportes coletivos; melhorou legitimidade da área; possibilitou qualificação do corpo docente com aumento de *status* acadêmico. No entanto, a proposta manteve aspectos desenvolvimentistas e críticos nas séries iniciais; conteúdos puramente técnicos esportivos nos outros segmentos; perda da organização da prática de ensino em 1993 para a Faculdade de Educação que faz concurso próprio para orientação dos estágios, sinalizados negativamente pelos professores alguns anos depois (BEGHELLI *et al*, 2003).

O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, segundo Arendt (2007,

p. 53), “às vezes parece que esse poder das noções e categorias cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia da memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam mais contra ela”. Como na época da construção da proposta pedagógica de 1996 o fechamento das ideias teóricas ficou sob responsabilidade dos consultores, é natural que estas se perdessem e que a prática se estabilizasse naquilo que os professores já obtivessem sucesso.

## **2. Os saberes docentes na construção da proposta pedagógica no período de reestruturação pedagógica do Departamento de Educação Física**

Desde 2007, o Colégio conta com cerca de 1200 alunos, matriculados em 24 turmas de Ensino Fundamental e 09 turmas de Ensino Médio, além de 08 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos. Ganhou *status* de Unidade Acadêmica da Universidade, desenvolvendo vários projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Para compreender o momento atual de construção dos saberes docentes precisa-se frisar que o Departamento de Educação Física sofre influências teórico-metodológicas embasadas pelo Coletivo de Autores (1992); Kunz (1994); Betti (1991) além de outros autores com vertentes multiculturais (SILVA, 2007). Não havia mais necessidade de legitimar a área, mas dar visibilidade aos saberes legitimados que estavam sendo aplicados e que colaboravam com o currículo escolar.

A partir da nova realidade, as experiências práticas anteriores e as ligadas à graduação têm contribuído para o saber-fazer no C.A João XXIII, momento em que o quadro de professores tem formações tradicional, crítica e pós-crítica. Nos anos de desenvolvimento da pesquisa vários professores passaram pela instituição, tendo fixo apenas dez professores para atender todas as aulas e um no cargo da direção.

De todos os atores sociais, apenas um era formado na década de 1970, cinco na década de 1980, cinco na década de 1990 e oito na década de 2000. Além disso, dezessete professores eram formados em universidades públicas e apenas dois em universidades privadas, sendo a metade do grupo formado por mulheres, com idades que variavam de 23 a 55 anos. Havia um grupo que estudava e/ou praticava uma teoria pós-crítica procura mapear o que os alunos sabem, ressignificar alguns conceitos e práticas, aprofundar questões surgidas no decorrer das aulas, além de ampliar os conhecimentos trabalhados para toda comunidade:

Me formei em 1997 na UFJF e toda a minha formação foi voltada para a escola apesar da briga entre treinamento e escola. Depois, na especialização, tive contato com a linha crítica, embora hoje discorde de muita coisa que passei acreditar naquele momento (Elias em entrevista cedida dia 09 de março de 2009).

Outro grupo de professores que estudava e/ou praticava uma teoria crítica busca por meio da pedagogia histórico-crítica da educação e crítico-superadora da Educação Física, legitimar sua prática valorizando os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes experienciais em seu cotidiano:

Fiquei praticamente dez anos sem estudar, mas fazendo cursos e em 1999, quando saiu o primeiro grupo da especialização da Federal com professores que estavam envolvidos com a escola, voltei a estudar, embasada na linha crítica da educação (Júlia em entrevista cedida em 10 de novembro de 2008).

Outro grupo de professores que ainda não estuda e/ou pratica uma linha específica vinculando-se aos grupos preparatórios para o Mestrado da UFJF para aprofundar os conhecimentos:

Entre duas especializações, uma em Educação física escolar e a outra em Treinamento, preferi estudar a escola e, mesmo sem muita vertente crítica, fiz trabalhos no município até passar na seleção do João (...). Trabalho com voleibol, futsal, atletismo, mas ainda preciso aprofundar o que trabalhar com os pequenos, ainda bem que aprendo nas dinâmicas que realizo com os próprios alunos (Raquel em entrevista cedida dia 24 de outubro de 2008).

Por último, um grupo de professores permanece tradicional depois de ter tido acesso às linhas críticas, pois afastados das oportunidades de estudo por excesso de trabalho, eles resgatam a tendência tradicional enquanto não têm tempo para leituras mais elaboradas:

Eu tenho na minha formação, a vontade de visar o bem para todos para sermos iguais, pois eu sempre sofri preconceito na escola por ser gordinho. O professor da prática de ensino me lançou em um curso que se chamava “Os fundamentos teóricos metodológicos da abordagem crítico-superadora”, participei como matéria extra e depois estudei currículo. (...) No meio de 2005 eu fiz concurso para prefeitura de Goianá, trabalhando de sol a sol literalmente. Ando tão cansado que não quero ler nada (...), minha didática está um pouco a desejar né? (Renato em entrevista cedida dia 29 de outubro de 2008).

Como os docentes são influenciados e formados por diversas instituições e têm diversas experiências profissionais, culturais e sociais – por uma infinidade de interpretações e representações sobre a sociedade e não mais por uma única entidade formadora –, a cultura curricular necessita de modificações, pois, juntamente com o *habitus* profissional e o

currículo oculto, influenciam nas ações pedagógicas dos professores de Educação Física (TARDIF, 2002; MOLINA NETO & SANCHOTENE, 2006).

Algumas representações, tanto dos professores quanto da disciplina, adquiridas nas atividades extracurriculares<sup>7</sup> de pesquisa<sup>8</sup> e de extensão<sup>9</sup>, influenciam, mas não determinam as atividades de ensino do Departamento que seriam registradas em proposta. Como a disciplina começa a auxiliar os discentes no Exame Nacional de Ensino Médio/ ENEM, aos poucos, pais, funcionários, professores de outras disciplinas e alunos, têm colaborado com as mudanças didáticas adotadas para desenvolver as abordagens tradicionais e críticas dos conteúdos.

A partir de 2007, o quadro de professores muda com aposentadorias e novas efetivações. A reestruturação pedagógica do Departamento de Educação Física evidencia uma proposta curricular que valoriza os temas da cultura corporal, com princípios de contextualização histórico-social dos conteúdos, evidenciando a justiça curricular, a espiralidade, a diversificação, a criticidade, a adequação dos conteúdos à faixa etária a partir de diferentes estratégias pedagógicas. Essa experiência organizada por várias lógicas de ação consolida uma heterogeneidade cultural (DUBET, 1994).

Dentre as conclusões dos debates, houve consenso em que era preciso acrescentar aos conteúdos as discussões sobre as metodologias e as avaliações, item polêmico no grupo, em função dos diferentes referenciais teórico-metodológicos, que o grupo via como impossíveis de diálogo. Por razões políticas, os professores pretendiam elencar conteúdos sem falar de pedagogia de aplicação, em confronto com a tese segundo a qual que ambas fazem parte de um corpo indistinto de compreensão (SHULMAN, 1986).

---

<sup>7</sup> Nestas atividades, os professores resgatavam saberes de organização e administração de eventos: número de pessoas envolvidas, número de equipes, escolhas das modalidades, elaboração de regulamento, confecção de tabelas e súmulas, materiais a serem utilizados nos jogos, definição da escala de trabalho na arbitragem e na divulgação do evento e dos resultados dos jogos, premiação e caixa de primeiros socorros.

<sup>8</sup> Neste tipo de atividade, os professores elencam roteiros de trabalho, definem temas, indicam leituras, ensinam os alunos a fazer fichamento dos livros; organizam com os alunos os projetos para serem submetidos ao comitê de ética; fazem os instrumentos de coletas de dados e ajudam os alunos a coletar dados; analisam os dados; e ensinam como os alunos devem escrever resenhas e artigos e ensinam como devem apresentar *banners* em congressos. Para essa atividade existe um programa de Iniciação Científica Júnior/ PROBIC-Jr, em que os alunos do Ensino Médio são bolsistas.

<sup>9</sup> Nestas atividades, os professores utilizam saberes sobre planejamento, execução e avaliação de atividades segundo faixa etária, nível das turmas, espaços disponíveis para cada aula, além de resgatarem a experiência de organização de eventos para divulgar os projetos do departamento.

A dupla<sup>10</sup> que analisou e finalizou o tema de Lutas, um professor jovem e outro recém chegado de movimento sindical, não evoluiu em relação às primeiras discussões, pois não considerou o pouco que havia sido construído pelos professores anteriores, apresentando os temas de conteúdos variados de forma resumida demais; com objetivos pouco sistematizados ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Médio e sem estratégias metodológicas claras; sem comentários sobre atividades propostas nem avaliação.

#### Tema Geral Lutas

Anos em que o tema deverá ser trabalhado: 3º, 4º, 5º e 6º anos

Sub-tema Judô: compreender que o judô é uma modalidade e luta presente em várias culturas mundiais; conhecer o histórico e a filosofia do judô; vivenciar alguns fundamentos básicos do judô.

Sub-tema Capoeira: conhecer o histórico e a cultura e as raízes do jogo da capoeira, suas músicas e os instrumentos; identificar as diversas vertentes do jogo da capoeira; vivenciar alguns fundamentos básicos da capoeira.

Frisa-se que os colegas não contaram detalhadamente suas experiências sobre o tema, entrando em contradições metodológicas e mostrando a fragilidade da relação, pois o professor que tinha tais conhecimentos sobre o tema pela sua imersão como atleta e treinador de judô não conseguiu articular suas idéias com a experiência do parceiro mais crítico, que tinha maiores possibilidades de reafirmar problematizações do conteúdo luta na escola.

A dupla que analisou e finalizou os jogos e as brincadeiras, mais jovem e visivelmente mais dedicada, considerou os planejamentos dos professores anteriores e apresentou uma proposta com temas de conteúdos variados, objetivos sistematizados ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Médio, em uma tentativa de compreender os jogos historicamente construídos, bem como vivenciá-los de acordo com atividades cabíveis para cada faixa etária. Apresentaram sínteses e número de aulas que buscavam os saberes advindos das crianças e dos adolescentes, os saberes da experiência do professor e da teoria crítica da educação, conforme fragmento do 3º ano do Ensino Fundamental:

---

<sup>10</sup> Para facilitar a construção da proposta, os professores se organizaram para trabalhar os grandes temas da cultura corporal.

Conteúdo programático – Jogos e Brincadeiras

Tema: Com o que podemos brincar?

Objetivos: Reconhecer as possibilidades de brincar com materiais diversos, bem como criar brinquedos com os mesmos. Enfatizar o trabalho em coletivo entre meninas e meninos. Construir brinquedos diversos a partir de materiais recicláveis.

Atividades propostas: Apresentação de alguns brinquedos industrializados (perna de pau, pé de lata, boliche, avião de brinquedo, bilboquê, dominó, damas); Recolhimento de materiais recicláveis com os alunos (garrafas plásticas, latas, bandejas de isopor, tampinhas de garrafa, caixas de papelão, etc.); Distribuição destes materiais para que os alunos criem brincadeiras com estes materiais; Pesquisa com adultos sobre como eram feitos brinquedos em tempos antigos; Discussão sobre quais brinquedos podem ser construídos a partir dos materiais recicláveis; Construção, pelos alunos, destes brinquedos.

Síntese do trabalho: montagem de cartazes com explicação da montagem de vários brinquedos, a serem fixados no colégio.

Numero de aulas: 24 aulas.

O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros (Dubar, 1994) utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica. Nesse sentido, dois fenômenos merecem uma atenção particular. Em primeiro lugar, a trajetória pré-profissional: uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos (TARDIF & RAYMOND, 2000).

A dupla<sup>11</sup> de Esportes não considerou o material montado pelos professores em sua primeira versão, não desenvolvendo profundamente nenhum dos pontos citados, pois se

---

<sup>11</sup> Ambos os professores reconheceram que este trabalho não foi feito conjuntamente, mas apenas por um dos professores.

percebe que os temas de conteúdos não foram variados para além dos esportes institucionalizados; os objetivos foram sistematizados acriticamente ao longo dos anos do 2º segmento do Ensino Fundamental e Médio; não houve comentários sobre atividades propostas nem sobre avaliação. Embora existe indicação do número de aulas neste documento escrito, os alunos vivenciariam cada fundamento em uma aula segundo modelos de treinamento esportivo, como ocorre na estrutura do basquetebol, para exemplificar o trabalho que seria realizado nos 6ºs anos. Além disso, pouco se modifica nessa estrutura para as séries seguintes, dando impressão de que os professores não aumentariam o grau de complexidade dos conteúdos à medida que o aluno avançasse nos segmentos.

**SÉRIE:** 6º

**CONTEÚDO:** Basquetebol

**TEMÁTICA:** História do Basquetebol; Fundamentos; Regras básicas; Jogos com aplicação de técnicas que empreguem o pensamento tático

**OBJETIVOS:** Conhecer a origem do basquetebol; Conhecer as características gerais e regras elementares do basquetebol adaptando-se a partir dos interesses do grupo; Vivenciar o basquetebol enfatizando a cooperação x competição; Reconhecer-se como integrante do ambiente adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais; Analisar as atitudes de respeito, solidariedade, participação, e repúdio à violência.

**TÓPICOS DE CONTEÚDO:** História do basquetebol; Conhecimento da quadra: linhas e medidas; Nomenclatura, número e posicionamento dos jogadores; Manejo do corpo: movimentação com e sem bola; Manejo da bola: empunhadura e recepção; Passes: de peito, picado, por cima da cabeça; Dribles: alto, médio, baixo; Arremessos com e sem tabela, lance livre, posicionamento no garrafão; Bandeja com drible, após um passe; Regras e penalidades; Sinais do árbitro.

**NÚMERO DE AULAS:** 12 aulas.

A dupla de Ginásticas (três professores envolvidos, uma efetiva e dois professores substitutos, um em cada momento da construção), considerou o material montado pelos

professores do departamento, apresentando uma proposta com temas de conteúdos variados, objetivos sistematizados ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Médio, em uma tentativa de compreender as ginásticas historicamente construídas, bem como vivenciá-las de acordo com atividades cabíveis para cada ano. Embora confundindo, um pouco, metodologia com atividades, apresentaram sínteses e número de aulas que buscassem os saberes advindos das crianças e dos adolescentes, os saberes da experiência do professor e da teoria pós-crítica da educação. Como houve poucas alterações, não se vê necessidade de repetir os dados, apresentando-se apenas a segunda versão do documento, conforme fragmento do 5º ano do Ensino Fundamental:

#### Conteúdo programático de Ginástica para o Ensino Fundamental

Tópicos de Conteúdos dos 5ºs anos: Descobrimo o universo da ginástica artística (solo) resgatando os elementos gímnicos trabalhados anteriormente; Técnicas necessárias para execução dos movimentos de força, equilíbrio etc. neste tipo de ginástica; Riscos e cuidados com o corpo, com os colegas e com os materiais; Conceitos das diferentes ginásticas; Vivências de trabalhos coreográficos coletivos em diferentes espaços (líquido, por exemplo).

Objetivos: Identificar e reconhecer a presença de movimentos da ginástica artística em nosso cotidiano; Reconhecer os riscos para se expor com cuidado; Vivenciar os movimentos característicos da ginástica artística e acrobática; Conhecer e ampliar as técnicas da ginástica artística e acrobática; Apropriar-se de novas possibilidades de movimentos acrobáticos; Construir referências sensoriais a partir do movimentar-se através de movimentos da ginástica artística, buscando superar aquelas que podem se constituir como limitadoras (medo, tensão, desconforto etc.); Criar formas coletivas de movimentação a partir da apropriação dos conhecimentos da ginástica artística e acrobática; Reconhecer as diferenças e semelhanças dos movimentos característicos da ginástica artística e acrobática, bem como relacionar com os outros tipos de ginástica trabalhados em anos anteriores; Resgatar os conteúdos de ginástica de

anos anteriores como rolamentos, saltos, equilíbrios e giros; montagem coreográfica contextualizadas.

Metodologia: Vivências dos movimentos da ginástica artística e acrobática em diferentes espaços criados coletivamente; Atividades de formações acrobáticas; Montagem de trabalho artístico envolvendo os movimentos da ginástica artística e acrobática; Vídeos que abordem as competições de ginástica artística e acrobática;

Período e número de aulas previstas: 24 aulas

Avaliação: Apresentação de seqüências coreográficas de GA e de movimentos acrobáticos; Pesquisa de campo sobre a presença destas modalidades no Brasil, as competições, os atletas, as instituições etc.

Durante os encontros muito se discutiu, pois as duplas estavam estimuladas pela pesquisa, adotando as críticas indicadas pelos colegas na primeira apresentação. A idéia era de pegar os esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos de experiências dos colegas de forma socializada, pois sem muito tempo no espaço escolar, os professores queriam imergir naquela realidade e consolidar suas identidades pessoais e sociais (TARDIF & RAYMOND, 2000). É possível perceber que as professoras e o professor revelam sua intimidade com a ginástica, seja pela suas imersões como praticantes de diferentes modalidades, seja pela suas experiências como professores de alguma prática ginástica em espaços não-formais, seja pela contundência da presença do conteúdo ginástica no tempo da formação inicial, possibilitando-lhes maior segurança no domínio de conhecimentos e rotinas de trabalho que auxiliam na intervenção pedagógica.

A dupla de Danças (três professores envolvidos, uma efetiva e uma efetiva e dois professores substitutos, um em cada momento da construção) considerou o material montado pelos professores do departamento, apresentando uma proposta com temas de conteúdos variados, objetivos sistematizados ao longo dos anos do Ensino Fundamental, em uma tentativa de compreender as danças historicamente construídas, bem como vivenciá-las de acordo com atividades cabíveis para cada ano. Apresentou sínteses e número de aulas que

buscassem os saberes advindos das crianças e dos adolescentes, os saberes da experiência do professor e da teoria crítica da educação. Como houve poucas alterações, não se vê necessidade de repetir os dados, apresentando-se apenas a segunda versão do documento.

Proposta de unidade de ensino para dança no 1º, 2º e 3º ano  
ensino fundamental

Temática: brincando com os diferentes ritmos e expressões

Objetivos: criar diferentes ritmos; acompanhar corporalmente diferentes ritmos; explorar, através do movimento, o espaço como um todo; interpretar através do movimento, temas figurados, histórias etc.

Atividades propostas: criação de ritmos com as mãos, pés ou outras partes do corpo e instrumentos sonoros ( pandeiros, chocalhos...); acompanhar (dançando) diferentes ritmos musicais (samba, valsa, clássico, rock...); em duplas acompanhar o ritmo criado pelo colega; atividades de movimentação nos planos: alto, médio e baixo (poses e deslocamentos), e também nas direções da sala: frente, lado, atrás, diagonal (correr, caminhar, saltitar); improvisação de movimentos a partir: de uma história contada ou de um tema proposto; em grupo ou individual expressar: frio calor medo, raiva, cansaço, medo...; fazer de conta que anda: nas nuvens, sob pedras, pisando em ovos; brincar de bloco estátua: uma criança faz uma pose e as outras vão se juntando aos poucos até formar um bloco; brincando de: massinhas de espelho, brincadeira de chefe.

Número de aulas: (+/-) 8 aulas.

Durante o encontro de apresentação da primeira versão muito se discutiu, pois as duplas estavam estimuladas pela pesquisa, adotando as críticas. As professoras e o professor revelam sua intimidade com as danças, seja pelas suas imersões como praticantes do tema, seja pelas suas experiências como coreógrafos, seja pela contundência da presença do conteúdo dança nos tempos de formação inicial, possibilitando-lhes maior segurança no domínio de conhecimentos e rotinas de trabalho que auxiliariam numa intervenção pedagógica. Foi interessante registrar que os diversos saberes dos professores provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das

universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem (TARDIF & RAYMOND, 2000).

A partir das discussões, novos conflitos surgiram sobre as intenções da proposta, bem como sobre as conseqüências deste processo.

Na situação do serviço público não vamos conseguir escrever um documento que atenda um grupo de idéias de diferentes professores, e que seja unânime em tudo que estiver escrito. (...) Eu vejo que ainda não se conseguiu efetivar a consolidação da estruturação de conteúdo, ou de conteúdos mínimos indicados por ano, as questões, às vezes por serem professores diferentes por série, têm professores que conseguem trabalhar em conjunto, outros divergem e não conseguem essa aproximação dos conteúdos (Augusto em entrevista cedida dia 18 de dezembro de 2008).

Nesta narrativa, percebemos que os professores têm princípios adquiridos em suas formações acadêmicas como, também, em suas práticas pedagógicas, que os permite não ser um mero reprodutor nem opositor de currículo escrito. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originais e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre –lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletivamente – que dão início a novos signos de identidade (BHABHA, 2003).

Depois de várias mudanças pedagógicas cotidianas, o colégio foi reconhecido: Melhor Ensino de 6º a 9º ano do Estado de Minas Gerais, Melhor Ensino de 1º a 5º ano de Juiz de Fora, ficando em 22º no Brasil entre 43.000 escolas avaliadas, segundo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ IDEB em 2010. Paralelamente a isso, conquistou-se espaços adequados para aulas diferenciadas, aquisição de materiais e qualificação dos professores, mas ainda é preciso ampliar a oferta dos conteúdos no decorrer dos anos escolares, bem como discutir aspectos metodológicos e avaliativos coletivamente.

### **Considerações finais**

Como considerações, podemos afirmar que este trabalho evidenciou, por meio de um estudo de caso etnográfico, como os professores organizam seus saberes de Educação Física em seu programa de conteúdo no passado e em sua proposta pedagógica atual.

Comparando os dois momentos históricos, constatou-se que os professores, em diferentes contextos, resgatam experiências anteriores à graduação, durante suas formações acadêmicas e na vivência profissional em diferentes instituições para construir seus saberes e consolidar documentos que mostrem seus avanços teórico-práticos na prática pedagógica.

Para obter visibilidade da área da Educação Física, condições de participação na política escolar e possibilidade de integração dos seus saberes no âmbito escolar, os professores do Departamento articularam suas experiências de ensino, pesquisa, extensão, atividades extracurriculares garantindo autonomia e identidade da Educação Física na proposta curricular escrita de 1992, e legitimação de seus saberes pela capacidade crítica de organizar seu currículo em ação a partir de 2007. No entanto, intenções políticas positivas não garantem receptividade às propostas curriculares, pois, na medida em que os professores são autônomos ao desenvolver suas aulas, podem manter suas tradições culturais e pedagógicas, conforme prevê Sacristán (2000), através de “pré-elaborações que pré-planejam sua atuação” (p. 148). Temos como ensejo que o que permitirá relação entre o texto escrito e o discurso, conforme vislumbra Ball (2006), será uma prática contínua de ação-reflexão-ação.

Como perspectivas, temos a intenção de manter os diálogos sobre a construção dos nossos saberes, aproveitamento outras experiências das professores recém-efetivadas à escola para averiguar: Como os professores do departamento de Educação Física darão identidade aos seus fazeres/ saberes indicados na proposta curricular reavaliada? Como a formação inicial está abordando os saberes docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos momentos de discussão curricular e como estes estão sendo aplicados nos estágios supervisionados no chão da escola?

É preciso sinalizar que não existia intenção de separar as coisas de forma estanque, o que é movido e o que move, o que vitima e o que é vitimado, ou o que aconteceu e o que podemos dizer sobre o que aconteceu (GEERTZ, 2001). Desejou-se, sim, registrar que o esforço ainda não é suficiente, mas que é necessário para compreender que, para além dos avanços e conflitos na construção dos saberes docentes desta escola, esse tipo de trabalho pode colaborar com futuros estudos, pois a busca antiquada do eterno, do real, do essencial

não existe, há apenas acontecimentos, pessoas e fórmulas passageiras, e, mesmo assim, incoerentes.

### Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17ª Ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. Sociologia Política e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal da pesquisa recente sobre política e política educacional. **Currículo sem fronteiras**. [s.l.], [s.e.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/ dez 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>> Acesso em 10 de set. 2011.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BEGHELLI FILHO, B. et al. A Educação Física no Colégio de Aplicação João XXIII: 38 anos de história. In: CUNHA Jr., C. F. F., MARTIN, E. R. H. & ZACARIAS, L. S. **Educação Física: narrativas e memórias em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2003, p. 169-184.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 12 de ago. 1971. [s. s.], [s. p.].
- BRASIL. Lei n. 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 10 de dez. 1993. Seção 1, p. 1-2.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.
- BRASIL. Lei n. 10.667, de 14 de maio de 2003. Altera dispositivos da Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, da Lei n. 10.470, de 25 de junho de 2002, e da Lei n. 8.112, de 11 de

dezembro de 1990, cria cargos efetivos, cargos comissionados e gratificações no âmbito da Administração Pública Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 15 de mai. 2003. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997 (Área: Educação Física; Ciclos: 1 e 2).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (Área: Educação Física; Ciclos: 3 e 4).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1999 (Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Educação Física).

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. Biblioteca Central. **Ata de departamento realizada no dia 13 de maio de 2005**. Livro 2, p. 63/1.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. **Regimento do colégio João XXIII**. Juiz de Fora, [s.d.] Disponível em: <<http://www.ufjf.br/wp-content/themes/joaoxxiii/regimento.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUBAR, C. À propos de l'insertion professionnelle: l'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. **Revue Française de Sociologie**. [s. l.] ano XXXV, v. 2, p. 283-291, [s. m.] 1994. DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

FREIRE DA SILVA, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

GALLAHUE, D. **Developmental physical education for today's elementary school children**. New York: MacMillan, 1987.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.

LE BOUCH, J. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P.; MELO, J. P. & MEDEIROS, R. M. N. Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Motriz**. Rio Claro, v.16 n.1 p.199-206, jan./mar. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n1p199/2885>> Acesso em 10 de set. 2011.

MOLINA NETO, V; SANCHOTENE, M. V. Habitus profissional, o currículo oculto e a cultura docente: perspectivas para análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia: UFG, v. 9, n. 2, p. 267-280, jul/ dez, 2006.

RESENDE, H. G. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal**: uma proposição didático-pedagógica. 1992. 148 f. Tese (Livre Docência em Educação Física) – Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

RESENDE, H. G. et al. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 1, n. 1, p. 26-35, 1997.

SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Teaching Educational Researcher**. [s. l.]: AERA Presidential Address, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb.1986.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. [s. l.], v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 47-70, jan./abr. 2005.