

# A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E A SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DE UM GRUPO AUTÔNOMO DE “PROFESSORES-PESQUISADORES”

Luiz Sanches Neto\*  
Samuel de Souza Neto\*\*

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apontar alguns subsídios de uma proposta de sistematização de saberes de acordo com a perspectiva de professores de Educação Física que trabalham em escolas públicas e privadas na região metropolitana de São Paulo e que pesquisam problemáticas de suas próprias práticas pedagógicas. O texto se ampara em revisão bibliográfica e critérios qualitativos de análise, estruturando-se em três partes: o processo histórico da EF brasileira à luz dos saberes docentes, a noção de epistemologia da prática na centralidade do campo sobre os saberes docentes e os pressupostos da sistematização de saberes por professores de EF que pesquisam a sua própria prática. Consideramos que há indícios de que as preocupações dos professores são cooptadas no meio acadêmico.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes. Epistemologia da Prática. Sistematização de Saberes. Professor-pesquisador. Educação Física.

## INTRODUÇÃO

A epistemologia da prática profissional remete ao estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2002). Os saberes, conforme explicado por Tardif (2002), têm um sentido amplo que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. O autor sustenta que compreender a epistemologia da prática docente pressupõe estudar o conjunto dos saberes mobilizados pelos professores, tendo por finalidade: revelar os saberes docentes para depois compreender como são integrados concretamente nas tarefas cotidianas. Compreender tal integração interessa tanto a quem estuda os professores quanto aos próprios professores. De acordo com o autor, visa também compreender a natureza desses saberes e sua relação com a identidade profissional dos professores, os modos como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam os saberes em função dos limites e dos recursos disponíveis às atividades de trabalho.

\* Doutor em “Formação profissional no campo de trabalho da Educação Física” pela Unesp-IB, Bolsista FAPESP e visitante de pesquisa na Université de Montréal (2013-14). E-mail: luiz.sanches.neto@umontreal.ca

\*\* Livre-docente pelo Instituto de Biociências da UNESP-RC. Doutor em Educação pela USP. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da Unesp-IB, campus de Rio Claro-SP. E-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Neste artigo, apresentamos três preocupações relacionadas a esse entendimento de epistemologia da prática docente defendido por Tardif (2000, 2002). Em primeiro lugar, visando contextualizar de modo sucinto nossa análise, percorremos o processo histórico da Educação Física (EF) brasileira na perspectiva da pesquisa sobre os saberes dos professores. Fizemos uma breve revisão ao panorama da EF desde a segunda metade do século XIX, na companhia de pesquisadores que se debruçaram ao escrutínio desse período. Perpassamos as disputas para a demarcação do terreno da EF e adentramos algumas questões ideológicas e epistemológicas no campo acadêmico. Em segundo lugar, situamos a noção de epistemologia da prática na centralidade dos esforços investigativos sobre os saberes docentes (FENSTERSEIFER, 2009; SANTOS; ÁVILA; ANTUNES, 2010). Apontamos como essa noção nos permite problematizar as práticas pedagógicas dos professores de EF no sentido da elaboração de uma teoria da prática (BETTI, 1996). A seguir, tratamos de nossa terceira e principal preocupação: apresentar os pressupostos da sistematização de saberes por professores de EF que pesquisam a sua própria prática.

A partir dessas preocupações, este artigo tem como objetivo apontar alguns subsídios de uma proposta de sistematização de saberes em elaboração na EF de acordo com a perspectiva de professores brasileiros que trabalham na educação básica, mais precisamente em escolas públicas e privadas paulistas, e que pesquisam problemáticas de suas próprias práticas pedagógicas. Entendemos que sistematizar os saberes docentes na EF abrange questões como: o pensamento pautado pela complexidade (OVENS, 2013), a validação dos saberes pelos professores que trabalham no âmbito escolar (DUARTE, 2007) e os indícios de regularidade na lógica de tratamento dos princípios curriculares pelos professores.

## 1. ESCOLHAS NO PROCESSO DE ANÁLISE<sup>1</sup>

Optamos pela análise bibliográfica de trabalhos que nos permitissem contextualizar qualitativamente o processo histórico da EF em relação aos saberes docentes, do qual emergiram a noção de epistemologia da prática e a sistematização de saberes. Nossa escolha foi a de construir argumentação acerca da consolidação do campo acadêmico da EF em relação aos saberes docentes. Os procedimentos analíticos foram metodologicamente fundamentados na perspectiva de Sánchez Gamboa (1994) ou, com mais precisão, nos meandros apontados pelo autor para viabilizar o trânsito necessário à pesquisa qualitativa na EF e evitar polarizações. De acordo com Sánchez Gamboa (1994), embora polarizações sejam oportunas na quebra da hegemonia de paradigmas analíticos e positivistas, como ocorrido na década de 1980, elas podem conduzir a dualismos, controvérsias e reduzir as possibilidades da pesquisa a um paradigma ou a outro. Por isso, conforme o autor e obedecendo à lógica do “terceiro excluído”, há que se ter o espaço aberto a outras (“terceiras”) opções. De acordo com Flick (2009), ao investigar qualitativamente, antes de optar por uma ou outra possibilidade, o sujeito pesquisador precisa revelar suas intenções e evidenciar sua perspectiva de análise. Essa premissa é compartilhada no campo da EF por Goellner e outros (2010) ao afirmarem a importância da explicitação dos critérios para a análise qualitativa. Nesse escopo é que procuramos os indícios no percurso metodológico.

Os critérios para a escolha dos artigos e livros restringiram-se à pertinência por período ou de acordo com a temática. Consultamos artigos a partir de sínteses prévias (FENSTERSEIFER, 2009; SANTOS; ÁVILA; ANTUNES, 2010) independente de sua classificação nos *rankings* recentes de produtividade acadêmica no país. Procedemos também à leitura de alguns dos

estudos originais que resultaram na publicação de livros, como dissertações e teses. Entendemos que alguns livros publicados no século XX já se situam como “clássicos” na área de EF, conforme o sentido proposto por Manoel (2010). Identificamos três períodos nas obras revisadas: de 1850 a 1930, de 1930 a 1980 e de 1980 em diante; e três temas: saberes docentes, epistemologia da prática e sistematização de saberes. Com relação à temática da sistematização de saberes, analisamos 170 publicações de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”<sup>2</sup> que trabalham com EF em escolas situadas na região metropolitana de São Paulo e alegadamente investigam suas próprias práticas pedagógicas. A socialização entre os professores se deu fora de suas escolas, criando inclusive um espaço interativo virtual em um *website*. Consultamos dados nos currículos acadêmicos cadastrados na plataforma Lattes do CNPq<sup>3</sup> e consideramos apenas publicações em (co)autoria direta, ou seja, trabalhos em que os professores são os primeiros autores. O conjunto de publicações contém artigos, capítulos, livros, além de resumos de oficinas e palestras em anais de eventos científicos.

## 2. A EF BRASILEIRA, AS DISPUTAS E OS SABERES

Em breve análise do processo histórico da EF brasileira, constatamos que o trabalho pedagógico do professorado vem sendo realizado e analisado a partir de diversas perspectivas desde o último século. Estudos criteriosos, como os de Negrão (1999, 2008), apontam que a prática pedagógica da EF esteve vinculada à escolarização desde o século XVIII, mas que no Brasil as influências mais agudas sobre ela se deram durante os séculos XIX e XX. Outros autores analisaram esse período contemporâneo na realidade brasileira e apontaram as reminiscências do processo histórico nas fundamentações teóricas da prática pedagógica. Soares

(1990), ao tratar do período entre 1850 e 1930, ressaltou influências europeias na sistematização de princípios curriculares e nos processos formativos, associados à profilaxia, ao higienismo e à eugenia.

Por outro lado, Betti (1988), ao tratar do período entre as décadas de 1930 e 1980, ressaltou múltiplas influências na sistematização de princípios curriculares, sobretudo advindas de países europeus, como a ênfase nos sistemas ginásticos e no movimento esportivo inglês, e repercussões na prática pedagógica associadas ao militarismo, à xenofobia e à centralidade do ensino de técnicas esportivas. Já Castellani Filho (1988), ao contextualizar ambos os períodos, além de ressaltar as influências externas nas práticas pedagógicas da EF, apontou a alienação e a ênfase na esportivização, orientadora dos princípios curriculares.

Em termos de síntese, temos que a EF foi influenciada por políticas públicas e teorias educacionais que associavam a prática pedagógica dos professores à profilaxia, ao higienismo, à eugenia, ao militarismo, à xenofobia, ao tecnicismo, à esportivização e, no início da década de 1980, também ao populismo como contraponto às iniciativas democráticas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). A partir da abertura política e da busca pela redemocratização do país, nas três últimas décadas diversas proposições teórico-metodológicas foram tratadas, indicando uma valorização das ciências humanas como fundamentação para a prática pedagógica (BETTI; KURIKI, 2011; SANCHES NETO; BETTI, 2008).

Diferentemente do período entre 1850 a 1980, as influências na EF a partir da década de 1980 se deram por disputas pelos espaços políticos no campo acadêmico que se constituía, envolvendo: financiamentos públicos e orçamentos de agências de fomento para pesquisas, concursos para a carreira docente na educação básica e no Ensino Superior, e publicações. Tal hipótese carece de dados empíricos em relação às décadas finais do

século XX, quando o desejo de resistência à herança da ditadura militar ainda poderia representar um “elo de união” na área. Porém, há indícios de sua pertinência no século XXI quando observamos pelo menos três fenômenos contemporâneos: o processo sistemático de descredenciamento de docentes da área pedagógica da EF em cursos de Pós-Graduação, editais de concursos para o Ensino Superior que supervalorizam atributos quantitativos em detrimento da qualidade do processo intelectual de produção acadêmica, e o predomínio de algumas “abordagens pedagógicas” nos concursos públicos para o magistério na educação básica nas diversas regiões do país que estão associadas à disputa de poder entre linhas e grupos institucionalizados de pesquisa.

Ao longo desse período, diversos entendimentos científicos balizaram as teorias orientadas às práticas pedagógicas. Um trabalho pioneiro na investigação dessa temática foi o de Bracht (1989), detectando um distanciamento dicotômico entre as teorias e as práticas cotidianas: uma perspectiva era a do trabalho no campo da EF escolar e outra era a da pesquisa sobre a intervenção profissional. Conforme Bracht (1999), as teorias pedagógicas que são fundamentadas em referencial crítico vêm consolidando-se no campo da EF à medida que os limites da ciência moderna são questionados. A expectativa, então, seria que a valorização dos procedimentos metodológicos característicos das ciências humanas, com o paradigma qualitativo de pesquisa (CARVALHO; RÚBIO, 2001), possibilitasse a análise contextualizada do trabalho pedagógico, bem como a teorização das práticas e a superação das dicotomias.

Nesse âmbito, Betti (2005) aponta a coexistência de duas matrizes, por vezes ainda em disputa, no campo teórico da EF: uma referente à prática científica e outra à prática pedagógica. Para o autor, a matriz pedagógica da EF era influenciada principalmente por aportes teóricos

das ciências biológicas e comportamentais durante o século XX. Com a substantiva valorização das Ciências Humanas na área desde o início deste século, a EF pareceu encaminhar-se para um hibridismo ou convergência das práticas (SANCHES NETO, 2003). Isso significa que as práticas pedagógicas e a sistematização de princípios curriculares orientam-se por teorias diversificadas, ora enfatizando atributos dos elementos da cultura, ora aspectos subjetivos relacionados ao corpo, ora características do movimento, ora demandas do ambiente, e ora se apropriando das interrelações entre essas perspectivas (SANCHES NETO; BETTI, 2011).

Trata-se de uma lógica pragmática que, por sua vez, remete à valorização de investigações ancoradas na experiência cotidiana dos professores como via para se consolidar uma “teoria da prática” (BETTI, 1996). Na perspectiva dos professores, a sistematização de seus saberes é fundamentada na própria prática pedagógica. Assim, apenas os aportes teóricos que se coadunam ao campo concreto das práticas parecem ser tidos como viáveis pelos professores, como nos dizem França e Freire (2012). É justamente dessa constatação que advém a importância da perspectiva de pesquisa educacional com estratégias que permitam realizá-la em conjunto com os professores (DESGAGNÉ; BEDNARZ, 2005; CRAIG; MEIJER; BROECKMANS, 2013).

No âmbito brasileiro, os conhecimentos de base, os saberes docentes, a autonomia profissional, o exercício da profissionalidade e o trabalho docente em si têm sido tratados em diferentes estudos. Borges (1998, 2005) e Venâncio (2005) analisaram a temática do trabalho docente na virada do século XX para o século XXI, tendo como perspectiva a participação dos professores de EF na elaboração coletiva do projeto político e pedagógico das escolas. Outros pesquisadores, visando captar o cotidiano das aulas de EF e da docência na educação básica passaram a utilizar estudos etnográficos (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007), de caráter colaborativo

(FERREIRA; REALI, 2009) ou baseados na pesquisa-ação (BETTI, 2009; BRACHT et al., 2002, 2003). A pesquisa subsidiada por narrativas dos professores também ganhou espaço na produção intelectual sobre os saberes docentes na EF (MOLINA NETO et al., 2009; SILVA; DIEHL, 2010).

Ao refletir sobre sua trajetória em um tipo de narrativa (auto)biográfica, Tani (2011) subordina os avanços qualitativos do campo profissional à qualificação e ao rigor das pesquisas científicas que deveriam conduzi-lo, cabendo no contexto escolar a colaboração entre o pesquisador acadêmico e o professor, com suas funções distintas. A partir de uma perspectiva semelhante, Demo (2003) propõe que todo professor seja também um pesquisador, com a expectativa de que crie o próprio conhecimento por meio de uma postura investigativa de reconstrução do conhecimento já existente, partindo para outras descobertas. Já para Bracht e outros (2002, 2003), aproximando-se mais do sentido de “professor-pesquisador” defendido por Elliott (1998), a colaboração entre professores e pesquisadores acadêmicos deve se dar no sentido da melhoria da docência, visando à qualificação dos professores como sujeitos pesquisadores mediante o processo metodológico compartilhado e contínuo da pesquisa-ação. Elliott (1991) propõe um modelo (chamado de lesson study) no qual os professores tratam de uma “hipótese-ação” para problematizar o seu trabalho pedagógico em relação ao trabalho escolar dos seus alunos.

O conceito de “professor-pesquisador” está atrelado ao processo de formação profissional dos professores em bases permanentes, ou seja, os processos formativos perpassam toda a carreira docente. Freire (1996) concebe esse conceito como uma condição essencial para o trabalho docente, tendo implicações éticas, políticas e pedagógicas. Há que se considerar a formação permanente como fundamental no processo de desenvolvimento do professor que se indaga sobre

o seu próprio fazer. Este compromisso faz parte da ampliação dos horizontes da formação docente e nem sempre é valorizado no meio acadêmico. Para o autor, cuja perspectiva nunca se limitou às condições materiais de seu tempo de vida, não há novidades na conceituação de “professor-pesquisador” quando se trata dos saberes necessários à prática educativa.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29).

Sobre essa premissa, Kincheloe (1997) assinala que para os analistas educacionais há um paradigma orientado à pesquisa, no qual o foco é a problematização e a reflexão. Schnetzler (1998), de forma sintética, diz que há sérias e profundas reflexões sobre a necessidade da pesquisa educacional ser realizada pelo(a) professor(a). A autora analisa o trabalho de Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) e menciona que a pesquisa precisa ser constitutiva das próprias atividades docentes, definindo-se como condição de desenvolvimento profissional dos professores e de melhoria da sua prática pedagógica. Para isso é necessário estabelecer “conversações reflexivas” sobre a própria prática em um coletivo de professores com diversas vozes críticas, a fim de elaborar referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos para a formação permanente dos “professores-pesquisadores” (SCHNETZLER, 1998).

### 3. OS SABERES DOCENTES E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

A noção de epistemologia da prática traz algumas consequências (TARDIF, 2000): (a) uma volta à

realidade baseada no trabalho efetivo dos professores, em situações concretas de ação; (b) diferenciação entre conhecimentos universitários e saberes profissionais; (c) distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários; (d) valorização das competências profissionais dos professores; (e) ênfase nas evidências baseadas em dados empíricos ao invés da normatização do ensino; (f) perspectiva ecológica de estudo envolvendo o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. Para Tardif (2002), as investigações sobre o trabalho dos professores afastaram-se de seu objeto ao longo do século passado, apoiando-se mais em idealizações do que em evidências empíricas. Assim, para a construção de uma teoria da prática é importante que os pesquisadores mergulhem profundamente para ver como funciona o trabalho dos professores, sem qualquer pretensão de imparcialidade. Então, ao buscar estratégias metodológicas, por exemplo, cabe ao pesquisador ouvir a narrativa de cada professor e situar-se ante a argumentação. A sensibilidade do pesquisador dependerá de sua trajetória e experiência, pois poderá valorizar mais as idiossincrasias do trabalho do professor ou a idealização sobre elas. Contudo, é importante que a imersão em campo não seja para verificar meramente se as práticas docentes coadunam-se às teorias educacionais, mas para elaborar junto com o professor a teorização das práticas. Essa incumbência exige mais criatividade por parte do pesquisador e também requer a exposição de suas convicções.

Não obstante, Tardif (2000) ainda aponta a temporalidade dos saberes dos professores, uma vez que eles são elaborados ao longo do tempo, ou seja, guardam estreita relação com sua experiência. Para o autor, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino advém de sua história de vida, sobretudo sua vivência escolar. Os saberes docentes também são variados e heterogêneos porque os professores utilizam

muitas teorias, concepções e técnicas, conforme sua necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Este, aliás, é um desafio à formação de professores. Por isso concordamos com Franco (2008) quando a autora afirma que a lógica da formação não se coaduna à lógica das práticas. Isto se dá justamente porque a prática profissional engendra uma epistemologia própria. Apontamos, conseqüentemente, que a prática não se reduz à previsibilidade das sínteses formativas recorrentes nos modelos baseados na racionalidade e objetivação da docência. Há uma realidade que é predominantemente pragmática no trabalho na educação básica, para a qual a retórica discursiva predominante na formação acadêmica não oferece respostas viáveis pela via da racionalidade técnica.

Para Freidson (1998), a profissão indica um interesse central de vida. Assim, a profissão que uma pessoa escolhe pode ser entendida como o interesse central na vida dessa pessoa e, no caso da profissão docente, a experiência ocupa um lugar central no campo de interesse dos professores. Os professores melhoram o seu trabalho mediante a experiência de aprender fazendo. Também para os alunos, conforme Dewey (1971), os processos educativos de aprendizagem escolarizada se dão na própria experiência de “aprender fazendo” suas atividades de interesse, com significações mediadas pelos professores. Nesse sentido, sistematizar os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996) requer, por parte dos professores, compreender a centralidade da sua própria experiência como ponto de partida para sua visão de mundo. E, analogamente, considerar as experiências ímpares de seus alunos para a realização do trabalho cotidiano. Essa singularidade das experiências compartilhadas condiz com a conceituação e teorização da docência como profissão de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2007). Esse é o pressuposto do modelo de formação baseado



na epistemologia da prática docente que se distingue do modelo da racionalidade técnica, no qual o professor é tido como “aplicador” ou “executor” passivo de ideias de outros. No modelo epistemológico voltado à prática, o professor é visto como sujeito e é por isso que se justificaria a investigação com sujeitos que investigam a (epistemologia da) sua própria prática.

A prática pedagógica dos professores de EF é normativa, segundo Fensterseifer (2009), pois os enunciados que a sustentam abrangem a dimensão da temporalidade, pois passado, presente e futuro constituem o horizonte do professor ao ensinar um tipo desejável de devir. Para o autor, o foco da EF precisa deslocar-se para a relação sujeito-sujeito ao invés de sujeito-objeto e não cabe mais ao professor, assim como ao cientista, ser um “oráculo anunciador de verdades acabadas”. Fensterseifer acrescenta que a axiologia (conjunto de valores) na EF precisa passar por um processo intersubjetivo de validação e que essa problemática tem o agravante de “uma histórica dicotomia entre teoria e prática, encarnada na noção de atividade e processos de formação centrados em aspectos técnico-instrumentais”. Prosseguindo, o autor afirma que as decisões sobre os valores que orientam a intervenção não são “científicas”, mas determinadas politicamente no campo do currículo. E conclui que a atividade epistemológica necessita “abandonar a crença em uma *episteme* e buscar a compreensão dos conhecimentos que são mobilizados para dar conta desses propósitos políticos”.

Todos os seres humanos detêm crenças que norteiam suas condutas e que os impõem a buscar certas experiências mais do que a outras. Os saberes guardam alguma relação com a experiência que se tem, visto que a experiência de alguém pode ser entendida como o resultado cognitivo de todo o seu viver (PEIRCE, 1958). As experiências podem corresponder às crenças ou abalá-las, requerendo mudanças de hábitos e rotinas.

Peirce (1972) descreveu quatro métodos para fixação das crenças, que operariam de modos diferenciados conforme seus determinantes. As crenças podem ser fixadas pelo respeito à autoridade creditada a outrem, ou pela tenacidade de alguém que insiste em crer nalguma coisa independentemente das evidências contrárias. As crenças também podem ser fixadas a priori, de modo que opções teóricas sustentariam previamente as ações. E, finalmente, as crenças podem ser sustentadas pelas ciências.

Na contemporaneidade, as ciências, seus métodos investigativos e suas tecnologias guardam relação com práticas corporativas que remetem a *métiers sui generis*. As escolas de ofício medievais seriam corporações que, transformando-se com a modernidade, de modo análogo às universidades, requerem que certos procedimentos sejam dominados como indicadores da qualificação de um aprendiz e que certos requisitos sejam satisfeitos para a certificação da sua expertise (SOUZA NETO, 1999). De acordo com Rugiu (1998), isto se faz necessário para que o aprendiz ascenda na hierarquia da corporação ou da universidade. Assim, pode-se considerar que tanto o pragmaticismo (PEIRCE, 1972) quanto o empirismo (RUGIU, 1998) têm em comum a experiência como elemento central às acepções. Entretanto, a experiência vem sendo minimizada para os sujeitos que vivem nas contradições da modernidade. Para Larrosa Bondía (2002), o excesso de informação, de opinião e o ativismo comprometem a experiência. Isto ocorre quando o saber as coisas e opinar sobre elas substitui vivê-las. Já o ativismo tem relação com a “falta de tempo”, justamente por buscar fazer muitas coisas e alienar-se ao fazê-las, sem necessariamente vivê-las. É como programar um rol de atividades ou colecionar informações e opiniões... Já a experiência não pode ser programada ou colecionada, ela precisa ser vívida (significativa no tempo presente) e vivida (significativa na história de vida).

Em suma, a experiência não é o que acontece, mas “o que nos acontece”, e tanto o excesso de opinião quanto o ativismo impedem que as coisas nos aconteçam. Larrosa Bondía (2002) explica que a experiência requer risco, porque traz desafios, mas oferece recompensas. Há um sentido de travessia para um tempo e um lugar que não se conhece ainda, que por isso é incerto e impreciso, pois que não se teve a experiência necessária para chegar até lá. E “lá” é justamente aonde se pretende encaminhar os alunos, é “lá” que se quer que eles cheguem quando iniciam um curso de qualquer matéria do currículo escolar. O desejo que se tem é o de começar uma aventura. Os discursos sobre o professorado, quando pautados no modelo de certificação ou “prestação de contas” (do termo em inglês *accountability*), desvalorizam a experiência docente no seu sentido mais criativo. As aventuras pedagógicas praticamente não têm espaço nem tempo para que ocorram. A objetivação das funções atribuídas aos professores caminha na contramão da subjetivação de suas experiências. No campo do trabalho docente, conseqüentemente, à medida que a meritocracia se torna determinante na avaliação da competência dos professores, o tempo de trabalho na atividade de docência é desvalorizado e contabilizado como “hora-aula”, dissociado das atividades de pesquisa e de formação. Com isso parece haver certo contentamento discursivo com a certificação em detrimento da qualificação. Assim, na perspectiva da profissionalidade do professorado (CONTRERAS DOMINGO, 2001), a qualidade da experiência dos professores detém sentido importante para seu trabalho, mas somente é valorizada pela meritocracia na contagem de “tempo de serviço”.

#### 4. A SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES NA EF

A sistematização dos saberes está associada à formação e esta, por sua vez, é entendida como um

processo permanente. Para Borges (2005), a formação necessita ser centrada na prática profissional dos professores. Desse modo, compreender o que os professores fazem em relação ao seu trabalho é uma condição necessária para avanços qualitativos nesse campo. Opondo-se à meritocracia, a problematização da prática pedagógica é o ponto de partida para Elliott (2012) ao analisar o trabalho dos “professores-pesquisadores”. A análise do autor perpassa o método da pesquisa-ação e inclui práticas formativas e investigativas. De acordo com o autor, os professores, como pesquisadores, necessitam criar mudanças que sejam educacionalmente relevantes em suas aulas, com suas turmas de estudantes, e se envolver coletivamente em outros ambientes de aprendizagem, organizando-se em comunidades de prática. Para o autor, os “professores-pesquisadores” trabalham com uma interrelação entre os modos do ensino e da pesquisa, fundindo-os em uma única atividade. Esse processo de realizar mudanças e criar transformações, e de desenvolver o conhecimento e a compreensão das situações práticas não pode ser separado, os professores fazem-no cotidianamente como um todo.

Todavia, Elliott (2012) aponta que apenas os “professores-pesquisadores” preocupados em realizar mudanças educativas trabalham dessa forma, e que esse tipo de ensino baseado na pesquisa consome mais tempo para ser realizado do que a prática tradicional de ensino. O autor explica que o modelo tradicional pode consumir menos tempo dos professores aparentemente, porém isto se deve aos pressupostos baseados em conhecimentos do senso comum aos quais os professores são induzidos nas suas realidades pragmáticas de trabalho docente nas escolas.

Se os professores acreditarem que são meros funcionários no sistema educacional e que têm pouco controle sobre o quê e como os alunos aprendem, eles verão a si mesmos como técnicos implementando um sistema de aprendizagem



prescrito por alguma autoridade externa. Para que possam realizar pesquisa-ação, para que possam tornar-se professores-pesquisadores, primeiramente os professores precisam estar abertos à possibilidade de que há espaço em suas situações práticas de trabalho para que criem mudanças que sejam educacionalmente significativas. Discernir quais são esses espaços, essas oportunidades para ação na situação da prática pedagógica, é uma parte importante do processo de pesquisa-ação (ELLIOTT, 2012, p. 1).

A prática pedagógica tradicional não pode mais ajudar os professores a lidar com as contingências de seus contextos cotidianos de trabalho na escolarização. Porque tais contingências, na visão de Elliott (2012), requerem um modo de ensino mais reflexivo, questionando os entendimentos tradicionais da prática e desenvolvendo novas compreensões para fundamentá-la. Dessa maneira, os professores poderiam viabilizar a reconstrução coletiva de sua tradição profissional e da cultura do ensino e da aprendizagem, constituindo-se efetivamente como professorado. Isto, de fato, demora mais tempo para ser realizado do que o ensino baseado nas acepções do senso comum.

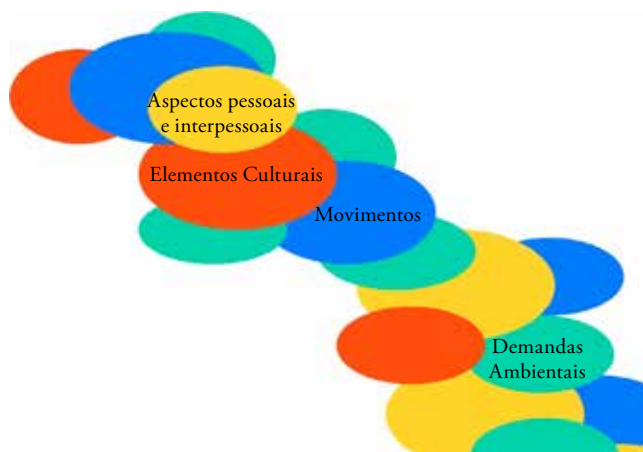
Portanto, a atividade de pesquisa dos professores é orientada por valores educacionais, que assumem a forma de ideias sobre o que constitui um processo relevante de Educação. Tais valores especificam os critérios pedagógicos subjacentes aos princípios curriculares, em especial os objetos de aprendizagem, e definem a relação pedagógica ideal entre os conteúdos do currículo, os professores e os alunos. Essa é a justificativa de Elliott (2012) para a emergência da pesquisa dos professores e as mudanças que promovem nos contextos de cada currículo. É necessário que os conteúdos sejam representados como objetos dinâmicos para a compreensão dos alunos, adequados ao seu discernimento, ao invés de um tipo inerte de conhecimento a ser aprendido, lembrado e aplicado. Conforme Stenhouse (1998), qualquer avanço curricular

torna-se inviável sem o desenvolvimento profissional dos professores, o que também reforça a noção do professor como pesquisador. Para Elliott (2012), esta é uma questão ética que envolve a razão prática do trabalho docente.

Contudo, os “professores-pesquisadores” devem estar atentos aos seus próprios procedimentos para não pretenderem constantemente “inventar a roda” (ELLIOTT, 2012). Por isso é crucial que compartilhem propósitos pedagógicos comuns, suas hipóteses de como melhorar as práticas, as estratégias para aprimorar seus planos de ação e para desenvolverem-se profissionalmente. De acordo com o autor, espera-se que os professores identifiquem os espaços para o exercício de julgamentos valorativos em um processo colaborativo e permanente de elaboração dos seus saberes profissionais. Stenhouse (1998) e Elliott (2012) são propositivos quanto à pesquisa-ação como método de trabalho dos “professores-pesquisadores”. Aliás, Elliott (2012) é enfático ao tratar como “professor-pesquisador” somente os professores que se preocupam real e concretamente com seu trabalho e com aquilo que influencia a melhoria da qualidade do seu ensino.

Ao analisarmos as publicações do grupo autônomo composto por “professores-pesquisadores” paulistas, encontramos dez trabalhos que mencionam a pesquisa-ação como perspectiva metodológica. Dentre tais trabalhos, identificamos questões: da formação permanente dos professores, dos segmentos de ensino na educação básica, da elaboração de princípios curriculares, do planejamento coletivo de suas ações e de uma proposta de sistematização de conteúdos temáticos, cujos pressupostos apresentamos a seguir. As questões orientadoras dos esforços dos “professores-pesquisadores” foram: como discutir experiências concretas com professores que têm realidades diferentes de intervenção? Como avançar coletivamente se os professores trabalham em escolas e redes de ensino

diferentes? Notamos que o seu desafio é que, apesar de estarem situados em ambientes diversos, os professores procuraram compartilhar suas experiências a partir do “lugar que ocupam no mundo”. A partir de suas próprias perspectivas, que incluem a dinâmica do trabalho cotidiano em contextos diferentes, os professores tentaram minimizar os conflitos uns dos outros, limitando-se às problemáticas que se circunscrevem aos participantes do grupo.



**Figura 1.** Sistematização de conteúdos temáticos. Adaptado de Sanches Neto et al. (2013).

A figura acima faz alusão à representação gráfica da sistematização de conteúdos temáticos, que é o modo como o grupo autônomo de “professores-pesquisadores” organiza seu planejamento coletivo e o trabalho cotidiano. Em sua dinâmica coletiva de comunicação e em suas interações, os professores identificaram algumas necessidades para lidar com as questões que emanaram de suas práticas (SANCHES NETO et al., 2013).

Para responder aos seus próprios questionamentos, os “professores-pesquisadores” necessitaram buscar os pontos comuns entre suas práticas e compartilhar um “linguajar comum” para compreenderem mutuamente o que fazem no cotidiano. Esse tipo de linguajar, que também é comum na comunidade científica e em grupos profissionais, nos pareceu ser algo circunscrito à ordem do

seu discurso nas publicações. É a partir das publicações relacionadas à proposta temática que adentramos as possibilidades de sistematização de saberes pelos “professores-pesquisadores”. Identificamos menções a duas perspectivas teóricas e didático-metodológicas nas publicações do grupo, respectivamente: a dialógica de Freire (1996), no âmbito mais amplo da Educação, e a crítico-emancipatória de Kunz (1994) e Kunz e Trebels (2006), no campo concreto do trabalho pedagógico com a EF.

A obra de Freire (1996) foi mencionada em relação à concepção de Educação que os professores compartilham. Ao passo que a proposta de Kunz (1994) foi mencionada em relação à orientação do planejamento temático, sobretudo em relação aos conteúdos. Entre outros aportes teóricos, parece-nos que ambas as proposições têm premissas que advêm da fenomenologia existencialista, remetendo assim ao trabalho de Merleau-Ponty (2006), que traz uma recusa explícita à racionalização do mundo. O trabalho de Kunz (1994) situa-se no rumo da valorização da cultura e das demandas concretas do ambiente para uma proposição teórico-metodológica da EF, direcionando-se à pedagogia, mais especificamente à pedagogia do esporte alemã. A contribuição nesse âmbito seria para a emancipação humana a partir da compreensão da intencionalidade, subjetiva e existencial, e que é própria do significado atribuído ao movimento pelo sujeito que é em si corpo em movimento e se percebe nessa condição ao vivenciá-la, estando em movimento, e fazendo isso concretamente no ambiente em que as relações se dão (SANCHES NETO et al., 2013).

O percurso estabelecido rumo à valorização da cultura na produção científica da EF conduziu necessariamente à valorização de referenciais teóricos que tratavam a cultura na perspectiva das ciências humanas (BETTI; KURIKI, 2011). Conforme Daolio (2004), Kunz apoiou-se em Trebels para explicitar conceitualmente o foco da EF:

Movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu “Se-movimentar”, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio (citados por DAOLIO, 2004, p. 36).

De acordo com a análise de Daolio, a perspectiva crítico-emancipatória de Kunz fundamenta-se na teoria antropológica de Tamboer, ao desenvolver uma concepção dialógica de movimento humano:

O “Se-movimentar” é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “Se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo. O “Se-movimentar” é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (citado por DAOLIO, 2004, p. 37).

É com base nessa concepção que se associa a prática pedagógica dos “professores-pesquisadores” à perspectiva dialógica de Educação de Freire, na qual o saber e o fazer pedagógico são um mesmo trabalho do professor e se coadunam no ensino e na pesquisa. E esse trabalho se amplia na compreensão da dimensão política, assim como na intervenção com saberes compartilhados pelos professores e seus alunos.

Para Freire (1996) é importante que os professores estabeleçam, por meio de suas práticas pedagógicas, certa “intimidade” entre os saberes curriculares e a experiência social dos alunos. Porém, nem sempre os professores encontrarão pares na escola em que trabalham para compartilharem e respaldarem as suas experiências. Segundo o autor, um educador reacionariamente pragmático diria que a escola não tem nada a ver com isso. Apoiamo-nos em Wenger (2010) e Fiorentini e outros (2009) para refletirmos sobre o significado de pesquisar coletivamente a própria prática em uma comunidade:

A prática refere-se [...] ao significado como experiência da vida cotidiana. Wenger salienta o caráter social e negociado da prática, destacando que ela inclui tanto aspectos explícitos como implícitos: inclui o que se diz e o que se cala; o que se apresenta e o que se dá por suposto: a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, as relações, os sinais sutis [...] e as noções compartilhadas da realidade. [...] O conceito de prática não pertence a nenhum dos dois lados das dicotomias tradicionais que separam a ação do conhecimento: o manual do mental; e o concreto do abstrato. [...] Não reflete uma dicotomia entre o prático e o teórico, entre os ideais e a realidade ou entre o falar e o fazer. Desse modo, explicita, esse conceito diz respeito também à comunidade cuja prática é gerar teorias... (FIORENTINI et al., 2009, p. 217).

A especificidade do trabalho escolar com a EF se dá no rompimento da linearidade, ao mesmo tempo em que suas dinâmicas (da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente) interagem, tratando-se do ambiente em que a cultura/corporal/movimento se concretiza. Ou da cultura em que o corpo/movimento interage com o ambiente. Ou no movimento que o corpo/cultural realiza intencionalmente no ambiente. Ou do corpo que se relaciona pelo movimento/cultural com o ambiente (SANCHES NETO; BETTI, 2011). Não é no tratamento relativizado da cultura, nem somente na contextualização concreta do ambiente, nem na emancipação do corpo, nem na significação do movimento. Como pressuposto fundamental, não se dissocia, de modo algum, o ser-(corpo/movimento)-no-mundo (cultura/ambiente), tal qual a asserção de Merleau-Ponty (2006) sobre a corporeidade e a motricidade do “ser-no-mundo”.

Nesse sentido, a fenomenologia existencialista emerge como possibilidade para tratamento didático (BETTI et al., 2007) e avança até o conceito do “Se-movimentar”, que é indicativo de uma intencionalidade própria ao sujeito de seu movimento. A análise conjunta dessa intencionalidade própria, imanente e anterior a qualquer outra inferência, e que é assim

diferente da intencionalidade pedagógica, que se opõe à inexorabilidade, pode representar um avanço ao relacionar ambas as intenções na prática pedagógica. A necessidade de mudança metodológica no ensino da EF, buscando métodos coerentes, foi apontada também por Hildebrandt-Stramann (2003) na perspectiva crítico-emancipatória defendida por Kunz (1994).

No grupo de “professores-pesquisadores”, os referenciais de Freire e Kunz são relevantes na discussão sobre a sistematização dos saberes que permeiam a prática pedagógica. Porém, anteriormente, os professores trataram do seu trabalho por meio de vivências ancoradas em uma proposta de sistematização de conteúdos (SANCHES NETO, 2003). As vivências, por sua vez, foram semelhantes às problemáticas enfrentadas por cada professor(a) no cotidiano das escolas. No transcorrer desse processo de definição da sua própria autonomia, o grupo assumiu em certa medida alguns pressupostos defendidos por Freire e Kunz.

Tanto as vivências quanto a dinâmica do trabalho são sistematizadas de acordo com quatro blocos de conteúdos temáticos. Os conteúdos tratam do que os professores entendem por especificidade do trabalho escolar com a EF, permitindo a convergência entre as dinâmicas da cultura (elementos culturais), do movimento (relacionado ao conceito de *Sich-Bewegen*, mas limitado à interpretação proposta por Kunz devido à falta de entendimento dos professores às produções originais em alemão e holandês), do corpo (aspectos pessoais e interpessoais) e do ambiente (demandas ambientais).

Há indícios de que a maioria dos professores inicia seu planejamento pelos conteúdos explicitados na figura acima, para posteriormente elaborar os demais princípios curriculares, respectivamente: estratégias, objetivos e critérios para avaliação. As estratégias e os modos de avaliação usados pelos professores têm similaridade, entretanto os objetivos são mais diversificados. Um

dos elementos comuns à elaboração de objetivos é a fundamentação na perspectiva educacional dialógica proposta por Freire. Os procedimentos estratégicos e avaliativos também são subsidiados pela perspectiva freireana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas ao saber-fazer dos professores geralmente pressupõem que eles não se apropriam das teorias elaboradas pelos especialistas (SARTI, 2008). Contudo, os discursos acadêmicos nem sempre explicitam que, com essa pretensa não apropriação pelos professores, os especialistas educacionais teriam o alcance de seu campo de poder fragilizado. O encaminhamento desejável para os professores que trabalham na educação básica, de acordo com a lógica acadêmica, é que se vinculem à Pós-Graduação como via de desenvolvimento profissional. Porém, as realidades enfrentadas pelos professores na educação básica são tão complexas que as teorias não dão conta da totalidade de suas demandas. É como se as teorias estivessem sempre “um passo atrás” das experiências dos professores. Assim, quando não são descartadas, há indícios de que as preocupações dos professores são secundarizadas ou cooptadas pelos Programas de Pós-Graduação, reduzindo suas demandas ao escopo do referencial teórico abordado nas linhas de pesquisa.

Elliott (1991) denuncia esse tipo de prática acadêmica, criticando seus riscos, sobretudo a perda da originalidade das problematizações dos professores respaldadas nas realidades vividas por eles. Para o autor, a pesquisa que deve ser valorizada é aquela desenvolvida pelos professores sobre as questões prementes em sua prática pedagógica, pois é este tipo de investigação que pode propiciar avanços qualitativos no campo educacional. Amparados na revisão das 170 publicações do grupo autônomo de “professores-pesquisadores”,

concordamos com Elliott acerca da premência e da viabilidade dos professores que trabalham na educação básica investigarem suas práticas pedagógicas. Embora o trabalho desses professores represente 0,0001%<sup>4</sup> da realidade educacional da EF brasileira, defendemos que é justamente por isso que a temática da sistematização de saberes pelos próprios professores merece ser tratada em investigações futuras.

### THE EPISTEMOLOGY OF PRACTICE AND THE SYSTEMATIZATION OF TEACHER KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF AN AUTONOMOUS GROUP OF “TEACHERS-RESEARCHERS”

#### Abstract

This article aims to point out some assumptions from a proposal of knowledge systematization according to the perspective of Physical Education teachers who work in public and private schools in the metropolitan region of São Paulo and that have been researching issues of their own teaching practices. The text is supported by a literature review and qualitative analysis criteria, structured in three parts: the historical process of Brazilian Physical Education from the teaching knowledge standpoint, the notion of epistemology of practice and its centrality in the field of teaching knowledge, and the assumptions of knowledge systematization by Physical Education teachers researching their own practice. We consider that there is some sort of clue that teachers' concerns are co-opted in academia.

**Keywords:** Teacher knowledge. Epistemology of practice. Systematization of knowledge. Teacher-researcher. Physical Education.

### LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA Y LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: LA PERSPECTIVA DE UN GRUPO AUTÓNOMO DE “PROFESORES-INVESTIGADORES”

#### Resumen

En este artículo se pretende señalar algunos trazos de una propuesta de sistematización del conocimiento de acuerdo a la perspectiva de los profesores de Educación Física que trabajan en las escuelas públicas y privadas de la región metropolitana de São Paulo y hacen la investigación de temas de su propia práctica docente. El texto sí apoya con revisión de la literatura y los criterios de análisis cualitativo, estructurado en tres partes: el proceso histórico de la Educación Física en Brasil basado en los conocimientos docentes, la noción de la epistemología de la práctica en la centralidad del campo cerca del conocimiento docente y los supuestos de sistematización de conocimiento de los profesores de Educación Física que investigan su propia práctica. Consideramos que hay trazos de que las preocupaciones de los docentes són cooptadas en el mundo académico.

**Palabras clave:** Conocimientos del profesor. Epistemología de la práctica. Sistematización de conocimientos. Profesor-investigador. Educación Física.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Agradecimento ao Prof. Dr. Mauro Betti pelos comentários, por ocasião do exame geral de qualificação de Doutorado, ao quadro teórico da pesquisa que subsidiou a elaboração deste artigo.



Agradecemos também à Profa. Doutoranda Luciana Venâncio pela revisão das versões preliminares do texto.

<sup>2</sup> Disponível em: [http://br.groups.yahoo.com/group/professores\\_pesquisadores](http://br.groups.yahoo.com/group/professores_pesquisadores). Acesso em: 20 jan. 2014. No website há cadastro de professores de todas as regiões brasileiras, contudo foram analisadas somente as publicações de doze professores que frequentaram assiduamente encontros presenciais na capital paulista, entre 2005-2012, e que participaram de uma pesquisa longitudinal de Doutorado em andamento.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 20 jan. 2014.

<sup>4</sup> Estimativa realizada por uma acadêmica experiente, ao afirmar que a temática do trabalho dos “professores-pesquisadores” seria irrelevante, uma vez que a amostra é pouco representativa da “realidade dos professores brasileiros”. Agradecemos a perspectiva de análise da acadêmica – corresponsável pela elaboração do currículo de EF da rede estadual paulista durante o final da década de 1970 – que nos chamou a atenção para reavaliarmos os pressupostos metodológicos e a delimitação da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M. *A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica*. São Paulo: USP, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Física).
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, 2005, p. 183-197.
- BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.
- BETTI, M.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G.; GOMES-DASILVA, E. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, 2007, p. 39-53.
- BETTI, M.; KURIKI, F. As proposições teórico-metodológicas para a educação física escolar nas décadas de 1980 e 1990: antes, agora e depois? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v. 15, n. 153, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- BORGES, C. M. F. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. M. F.; DESBIENS, J. F. (Orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 157-190.
- BORGES, C. M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 48, 1999, p. 69-88. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jan. 2014.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.
- BRACHT, V.; CAPARRÓZ, F. E.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.
- BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S. P.; SOFISTE, A. F. S. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências de Esporte*, v. 23, n. 2, 2002, p. 9-29.
- CARVALHO, Y. M.; RÚBIO, K. (Orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas-SP: Papyrus, 1988.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 2001.
- CRAIG, C. J.; MEIJER, P. C.; BROECKMANS, J. *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community*. London: Emerald Insight, 2013.
- DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N. Médiation entre recherché et pratique en éducation: faire de la rechercher « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 31, n. 2, p. 245-258, 2005.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- DUARTE, C. P. Buscando lentes para analisar os professores frente aos seus saberes. *Instrumento*, Juiz de Fora-MG, v. 9, 2007, p. 43-49.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI,



- D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.
- ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press, 1991.
- ELLIOTT, J. Educational action research and the teacher. In: PIBID. *A importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente da escola básica*. Campinas-SP: Unicamp, mai 2012.
- FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 3, 2009, p. 203-214.
- FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. O início da carreira docente na educação física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Complexidade da docência e formação continuada de professores*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009, p. 17-43.
- FIorentini, D.; GRANDO, R. C.; Miskulin, R. G. (Orgs.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas-SP: Mercado de Letras, v. 1, 2009.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANÇA, J. F. M.; FREIRE, E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 8, n. 2, 2009, p. 89-102.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- FREIDSON, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Edusp, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.
- GOELLNER, S. V.; REPPOLD FILHO, A. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 21, n. 3, 2010, p. 381-410.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUNZ, E. *Transformação didático pedagógica do esporte*. Ijuí-RS: Unijuí, 1994.
- KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 20-28.
- MANOEL, E. J. Algumas leituras para um conceito de desenvolvimento humano e implicações para a docência. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (Orgs.). *Educação física escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2010, p. 17-38.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L.O.; SANCHONETE, M.U. *Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.
- NEGRÃO, R. F. *Educação física: a educação da fisicalidade humana*. São Paulo: PUC, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação).
- NEGRÃO, R. F. *Origem temporal da expressão "educação física" e sua trajetória histórica: uma contribuição*. São Paulo: Plêiade, 2008.
- OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 1, n. 15, p. 137-143, 2007.
- OVENS, A. Considering the role of dispositions in learning to teach HPE. *School, Sport and Education*, 2013. (no prelo)

- PEIRCE, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. New York: Harvard University Press, 1958.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefel/article/view/16678>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- SANCHES NETO, L. *Educação Física escolar: Uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental*. Rio Claro-SP: Unesp, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)
- SANCHES NETO, L.; BETTI, M. As dinâmicas específicas do trabalho com a educação física e a formação permanente do professorado para a docência. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (Orgs.). *A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência*. Curitiba: CRV, 2011, p. 125-144.
- SANCHES NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; VOGEL, A. J. Z.; FRANÇA, A. L.; CORSINO, L. N.; RODRIGUES, J. C.; FREITAS, T. P. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. *Movimento*, v. 19, n. 4, p. 309-330, 2013.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. *Motrivivência*, dez. 1994, p. 34-46.
- SANTOS, C. L; AVILA, L. T. G.; ANTUNES, N. S. Uma breve análise de artigos sobre epistemologia da educação física na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. *Didática Sistemática*, edição especial, 2010, p. 1-10.
- SARTI, F. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 30, 2008, p. 47-65.
- SCHNELTZNER, R. P. Prefácio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 7-9.
- SILVA, L. O.; DIEHL, V. R. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimentos: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). *O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 94-122.
- SOARES, C. L. *A influência do pensamento médico higienista na educação física no Brasil: 1850-1930*. São Paulo: PUC, 1990. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação).
- SOUZA NETO, S. *A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. São Paulo: FE-USP, 1999. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares).
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 4. ed. Madri: Morata, 1998.
- TANI, G. *Leituras em educação física: retratos de uma jornada*. São Paulo: Phorte, 2011.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000, p. 5-24.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- VENÂNCIO, L. *O projeto político pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva*. Rio Claro-SP: Unesp, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar).
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). *Social learning systems and communities of practice*. Netherlands: Open University/Springer Verlag, 2010.

Enviado em 24 de janeiro de 2014.

Aprovado em 13 de março de 2014.