

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹ NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII: DIÁLOGO COM OS SABERES DOCENTES

Cátia Pereira Duarte/ Profa. do Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF/ Vice-líder do Grupo de estudo e pesquisa Práticas escolares e Educação Física
Warley Almeida Silva/ Bolsista Probiic-Jr/ FAPEMIG/ UFJF
Ana Carolina Alves Pereira/ Bolsista Provoque/ UFJF
Gustavo Bellini Meireles/ Bolsista do Projeto de extensão e inclusão social por meio de atividades recreativas e esportivas das periferias juizforanas

RESUMO

Este trabalho analisa os diferentes saberes que re-construíram a proposta pedagógica da disciplina de Educação Física no Colégio de Aplicação João XXIII da cidade de Juiz de Fora/MG. Este trabalho se justifica por acreditar que uma proposta pedagógica deve sintetizar os conhecimentos e anseios dos professores que constroem o currículo em ação e dividem um momento histórico da escola com outras instituições. O estudo de caso etnográfico realizado ao longo dos últimos seis anos, com a participação de vinte professores, envolvidos em algum momento com a proposta, dá visibilidade à forma de concretização de um currículo escrito.

Palavras-chave: saberes docentes; Educação Física; proposta pedagógica.

INTRODUÇÃO

No ano de 2005, diante de uma nova direção na escola se revisitou o Projeto Político Pedagógico² (PPP) para se analisar os saberes que estavam sendo valorizados. Como as pesquisas científicas sobre saberes docentes (TARDIF, M. & RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) mostram que os professores necessitam registrar, de alguma forma, suas experiências para que com o tempo possam avaliá-las (SOUZA JÚNIOR, 2007), o departamento de EF decidiu investigar os saberes docentes que estavam subsidiando a construção de sua proposta pedagógica de Educação Física (PPEF) no Colégio de Aplicação João XXIII por meio de análise do contexto, documentos, diálogos dos professores efetivos³ e substitutos⁴.

Além das dificuldades de planejamento coletivo, havia pouca interação dos professores do departamento com os das Faculdades de Educação e de Educação Física, fato que indicava fragilidades nas ações da disciplina.

Essas situações dificultavam o cumprimento das funções de um colégio de aplicação, que era oferecer educação básica; desenvolver pesquisa e experimentação de novas práticas pedagógicas; atuar na formação de professores, na criação, implementação e avaliação de novos currículos (REGIMENTO INTERNO DO COLÉGIO JOÃO XXIII, 2010). Para tanto,

¹ Este trabalho é um recorte atualizado da Tese de Doutorado intitulado “Saberes docentes de Educação Física: sua construção no Colégio de Aplicação João XXIII” defendido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Gama Filho em dezembro de 2010.

² Para alguns colegas e autores, a idéia sobre um projeto político-pedagógico é que é “político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (SOARES *et al*, 1992, p. 25).

³ Professores concursados nas instituições de ensino federal, estadual e municipal.

⁴ 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.

decidiu-se adotar três marcos teóricos para interpretar como os saberes se constroem na ação docente que é traduzida em um documento para o departamento.

Seguimos Tardif (2002, p.36), para compreender que a definição de saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dubet (1994) nos guiou na compreensão da construção da ação docente, pontuando que esta se baseia na experiência como uma maneira de sentir ao mesmo tempo em que é uma construção da realidade, resultante de uma heterogeneidade cultural que associa interação do sujeito a partir das normas institucionais; competição a partir das estratégias e interesses; e, subjetividade a partir da postura crítica frente aos conflitos. Já Ball (1997) nos guiou na compreensão de que as políticas curriculares não dizem o que fazer, mas definem um leque de possibilidades, caracterizando e sendo caracterizadas pelos contextos diferentes; de que o texto escrito é uma parte da política, que viabiliza sua implementação nos espaços escolares, em um processo dinâmico e não como resultado estanque.

CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Como um recorte de uma pesquisa de Doutorado, este estudo de caso etnográfico se realizou no Colégio de Aplicação João XXIII nos últimos seis anos, por meio de vinte entrevistas com professores efetivos e substitutos, duzentas horas de observações de campo e análise de atas, artigos, anotações dos professores, bem como PPEF que irá para o PPP escolar.

Segundo André (1995), o estudo de caso etnográfico só pode ser realizado em um local com limites bem definidos, sendo necessário se ater “ao contexto e suas inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo” (idem, ibidem, p. 31). As estratégias metodológicas etnográficas têm origem na antropologia, inicialmente praticada para compreender as culturas chamadas exóticas a 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 (GEERTZ, 1989).

Os professores⁵ efetivos, em sua maioria, estiveram envolvidos no momento de criação do Departamento de Educação Física e na consolidação de um programa de conteúdo em meados de 1990⁶. Estes, as duas professoras efetivas que ingressaram no corpo docente em 2005 e os professores substitutos participaram da estruturação da PPEF do Departamento de 2007 para cá. Este grupo apresentava o seguinte perfil: 85% se formou em universidades públicas; 60% se formou antes de 1990; 70% tinha menos de 35 anos de idade; 60% tinha contratação temporária; e, 60% tinha mais de 10 anos de trabalho escolar. O projeto nº 0188.0.180.312-08 foi aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Gama Filho.

ANÁLISE DE DADOS

Este tópico traz a análise dos saberes docentes que estão construindo uma PPEF no Colégio de Aplicação João XXIII, quando o grupo de professores do Departamento resolve sistematizar um projeto político pedagógico escrito.

Em 2014, o Colégio conta com cerca de 1400 alunos, matriculados em 24 turmas de Ensino Fundamental e 09 de Ensino Médio, além de 11 na Educação de Jovens e Adultos e 4 de Prática de Ensino, um grupo em cada segmento. Nos últimos vinte e cinco anos, ganhou *status* de Unidade Acadêmica da Universidade, desenvolvendo vários projetos de ensino, pesquisa e extensão reconhecidos pela comunidade juizforana.

⁵ Todos os nomes foram fictícios para garantir o anonimato dos participantes.

⁶ Nesta época, os substitutos não freqüentavam as reuniões de discussões da proposta por terem suas cargas de trabalho bastante preenchidas com o ensino na escola e em outros locais.

Fazendo uma digressão sobre o contexto histórico da Educação Física, encontra-se que ela nasce nos sistemas nacionais de ensino nos séculos XVIII e XIX, mas somente depois de algumas lutas políticas se fortalece como componente curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No início valorizando as ginásticas; no Estado Novo (1937-45) o esporte que, nas décadas de 1960-1970, é o conteúdo privilegiado; para a partir de 1980 valorizar também os jogos e as danças.

Em meados de 1990, a disciplina de Educação Física sofre influências teórico-metodológicas embasadas por Le Boulch (1986); Tani *et al* (1988); Freire da Silva (1989); Soares *et al* (1992); Kunz (1994); Betti (1991), além dos PCNs. Podemos dizer que vários autores tradicionais e críticos influenciaram a geração dos graduados a buscar uma legitimidade para a Educação Física escolar na década de 1990, quando, segundo Bracht (1992), se desejava autonomia e identidade para a EF em âmbito nacional, conseqüentemente em todos os níveis de ensino, inclusive na UFJF.

Neste período, o departamento discutiu seu programa de conteúdo a concluindo em 1996. Para os professores deste departamento, este programa foi embasada no Momento Pedagógico Renovador⁷ e considerada, em um primeiro momento, como um avanço porque acabou com aulas separadas por sexo; ampliou e reestruturou os conteúdos nos diferentes segmentos; legitimou os saberes da área; permitiu qualificação do corpo docente com aumento de *status* acadêmico. No entanto, o programa 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 fez concurso próprio para orientação dos estágios, sinalizados negativamente pelos professores do departamento alguns anos depois (BEGHELLI *et al*, 2003).

Vinte anos depois da conclusão daquele documento, a disciplina ainda recebe influências teórico-metodológicas embasadas pelo Soares *et al* (1992); Kunz (1994); Betti (1991), mas não fica por aí. Pode-se dizer que os autores críticos permanecem influenciando a geração dos graduados acompanhados de outras vertentes do multiculturalismo (SILVA, 2007) em que vivemos.

Nos anos de desenvolvimento da pesquisa vários professores passaram pela instituição, tendo efetivos nove professores se detendo às demandas pedagógicas e um à direção da escola.

Naquele momento, os alunos avançavam nos anos escolares sem uma prática sistematizada, onde o esporte coletivo tradicional deixava de ser a mola mestre das aulas de Educação Física e os temas da cultura corporal ganhavam visibilidade. Algumas representações, tanto dos professores quanto da disciplina, adquiridas nas atividades extracurriculares⁸, de pesquisa⁹ e de extensão¹⁰, influenciavam, mas não determinavam as

⁷ Para Bracht (1999), o movimento renovador nasce de um processo de crítica ao paradigma da aptidão física na década de 1980, filho de um pensamento crítico-reprodutivista e influenciado pelo viés cientificista em um primeiro momento. Em um segundo momento, por perceber que junto à crítica da aptidão física surgiam também pesquisas de desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora), se tornou um movimento crítico mais radical ou progressista, influenciado pelas pesquisas humanas do pensamento histórico-crítico da educação brasileira.

⁸ 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.

⁹ 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; ajudam os alunos a coletar dados; analisam os dados; e ensinam como os alunos devem escrever resenhas e artigos e ensinam como devem apresentar trabalhos e *banners* em congressos. Para essa atividade existe um programa de Iniciação Científica Júnior/ PROBIC-Jr, em que os alunos do Ensino Médio são bolsistas.

atividades de ensino do Departamento. Para Tardif & Lessard (1999), esse tripé e as atividades extracurriculares vão além do tratamento das informações, pois envolvem também a produção de significados das ações junto aos alunos.

Durante a efetivação da estruturação pedagógica¹¹ traduzida em documento escrito do departamento, nos últimos sete anos, com aposentadorias, novas efetivações e uma rotatividade de professores substitutos, nem todos¹² estavam adeptos para discutir os rumos da Educação Física.

Com muitas incertezas, a estruturação pedagógica do Departamento de Educação Física evidenciou uma proposta que vem valorizando as manifestações da cultura corporal, com princípios de contextualização histórico-social dos conteúdos, de espiralidade, de diversificação, criticidade, princípios de justiça curricular, a adequação dos conteúdos à faixa etária a partir de diferentes estratégias pedagógicas. Na medida em que *há uma nítida preocupação dos professores em construir uma prática pedagógica alicerçada na produção de aprendizagens significativas, se redimensiona tanto o conhecimento de que trata a própria disciplina, como o trabalho que realizam* (WITTIZORECKI & MOLINA NETO, 2005, p. 62).

A primeira dupla de professores encarregada de Lutas analisou o material montado em 1996, mas não aprofundou no documento final nenhum dos pontos que se propôs abordar: *TÓPICOS DE CONTEÚDOS: 1 – Alguém aqui já teve alguma experiência de luta? Como foi? O que é luta? O que é briga? 2 – Vivências.* No cotidiano registrado em diário de campo, eles ponderaram que a criança precisava de noções sobre as diferenças entre briga, lutas e violência desde cedo; que as lutas fazem os indivíduos pensarem sobre seus corpos com cuidado, higiene e filosofia que as competições permitem que se façam amigos e não adversários; que as técnicas servem para própria defesa e não para atacar os outros; que os exemplos de atividades de judô vinham de algumas vivências de vida e de uma obra que estava no armário do departamento e que as de capoeira eram planejadas a partir de aprendizagens com mestres da arte, das condições de trabalho e de estudos solitários para desenvolver uma forma de ensino desta luta na escola. A segunda dupla em 2011 não avançou em relação à primeira, pois desconsiderou o que havia sido construído pelos professores anteriores (BALL, 1989), apresentando os temas de conteúdos com objetivos pouco sistematizados ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Médio.

A primeira dupla que organizou a proposta de Jogos e Brincadeiras não apresentou objetivos sistematizados, mas atividades indicadas ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Médio, como podemos perceber no fragmento do 1º do Ensino Médio: *1º ano do ensino médio - Relações do esporte com o jogo; Os jogos competitivos e os jogos cooperativos; Reconhecer durante o recreio da escola ou em suas comunidades a prática lúdica ou a prática competitiva.* Como esta dupla era formada por um professor mais antigo (na fase de diversificação de 7 a 25 anos de docência) e um recém formado (fase de entrada na carreira de 1 a 3 anos), acredita-se que o professor em fase final de sua carreira aumentou as reclamações sobre os alunos e colegas mais jovens, modificando sua atitude em relação à política educacional, preferindo se abster da discussão (HUBERMAN, 2000 *apud* por FOLLE *et al*, 2009). A segunda dupla considerou os planejamentos dos professores anteriores e apresentou uma proposta com temas de conteúdos variados, objetivos sistematizados, em uma tentativa

¹⁰ Nestas atividades, os professores utilizam saberes sobre planejamento, execução e avaliação de atividades segundo as características dos alunos como faixa etária, por exemplo, espaços disponíveis para cada aula, além de resgatarem a experiência de organização de eventos para divulgar os projetos do departamento.

¹¹ Termo utilizado pelos próprios professores que rejeitam uma construção curricular.

¹² Para facilitar a organização do trabalho, o grupo de dez professores em 2007, dividiu os temas de lutas, jogos, esportes, ginásticas e danças para cada dois professores.

de compreender os jogos historicamente construídos, bem como vivenciá-los de acordo com atividades cabíveis para cada faixa etária.

Jogos e Brincadeiras: 1º ao 3º anos do ensino médio. Tema: A esportivização dos jogos e brincadeiras. Atividades propostas: Primeiras aproximações: discussão sobre o conceito de jogos, brincadeiras e esportes; Sistematização de jogos e brincadeiras com técnicas e táticas mais elaboradas; Pesquisa acerca da origem dos esportes; Prática do jogo lúdico e do jogo esportivo; Simulações, propostas pelos alunos, de esportes que poderiam surgir com o tempo por meio de atividades que hoje são jogos e brincadeiras; Reflexão sobre as implicações trazidas, pelo processo de esportivização dos jogos, para o todo social.

A dupla¹³ de Esportes desconsiderou o material montado pelos professores em sua primeira versão, pois 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 havendo comentários sobre atividades propostas nem sobre avaliação. Resulta a impressão de que os professores não aumentariam o grau de complexidade dos conteúdos à medida que o aluno avançasse nos segmentos.

SÉRIE: 6º 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.

Durante o encontro de apresentação dessa dupla de professores antigos em um segundo momento no departamento, nada se discutiu. Parafraseando Bássoli (2011) esses professores em fase da serenidade - de 25 a 35 anos segundo Huberman (2000) *apud* por Folle *et al* (2009)- afirmaram ter conhecimento sobre suas contribuições de conteúdos, mas a sistematização se tornou inconsistente mediante as diversidades trazidas pelo grupo no cotidiano das aulas com menos tempo de docência.

As duplas de Ginásticas e Dança - com professoras efetivas mais jovens e professores substitutos experientes, ou seja, na fase da consolidação - de 3 a 7 anos segundo Huberman (2000) *apud* por Folle *et al* (2009) -, considerou o material montado pelos professores do departamento, apresentando uma proposta com temas de conteúdos variados e objetivos sistematizados, em uma tentativa de compreender os temas historicamente construídas, bem como vivenciá-las de acordo com atividades cabíveis para cada ano.

Esse grupo preservou os acordos com os alunos, adquirindo habilidades de argumentar, negociar e mediar momentos de tensões e divergências, sinalizando compreensão situacional para indicar o que fazer, como fazer e como avaliar esse fazer na proposta escrita. Para o grupo, seria necessário enfatizar que a criança e o adolescente tivessem noção dos diferentes tipos de ginásticas e danças; que reconhecessem e vivenciassem os diferentes materiais, espaços e aparelhos das modalidades; que se ampliassem os movimentos corporais, bem como a apropriação dos mesmos; que se adquirissem solidariedade, segurança, autoconfiança nas modalidades, conforme exemplo:

¹³ Ambos os professores reconheceram que este trabalho não foi feito conjuntamente, mas apenas por um deles.

Tópicos de Conteúdos dos 5ºs anos: Descobrir o universo da ginástica artística (solo) resgatando os elementos gímnicos trabalhados anteriormente; Técnicas necessárias para execução dos movimentos; Riscos e cuidados; Conceitos das diferentes ginásticas; Vivências. 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; Reconhecer as diferenças e semelhanças dos movimentos característicos da ginástica artística e acrobática. Metodologia: Vivências dos movimentos da ginástica artística e acrobática em diferentes espaços criados coletivamente; Montagem de trabalho artístico envolvendo os movimentos da ginástica artística e acrobática; Análise de vídeos. 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.

Apesar de alguns professores perceberem a necessidade de um diálogo e de um tipo de proposta pedagógica que fique registrado no currículo escrito que até o momento esta escola não tem, na prática, poucos se mobilizaram para as discussões até 2011. Argumentando incompatibilidade das teorias curriculares de cada um, a pesquisa vem se constituindo em atitude cotidiana voltada para cidadania, formação do sujeito consciente e organizado, comprometido com a história do seu tempo (OLIGURSKI & PACHANE, 2010, p. 253).

Em 2013, o grupo de professores fez algumas avaliações da proposta junto ao professor Marcos Neira da Universidade de São Paulo, definindo categorias de análise que vem redefinindo o documento em 2014. Como exemplo, os ajustes em relação ao campo das avaliações:

No primeiro trimestre do 2º ano do Ensino Médio trabalhamos as manifestações dos esportes internacionais: coferbol, rufby, flagbol, sepak takral e criquete, abordaremos temas políticos, sociais, psicológicos, técnicos e táticos que são importantes para a vida escolar e cidadã dos nossos alunos. Com o objetivo de torná-los mais críticos, determinados e criativos, pensou-se em avaliar o processo, os professores e os alunos por meio de instrumentos variados (apresentação de trabalhos e questionário fechado qualitativo no sistema virtual da escola conhecido como SAGA). Pontos a serem analisados nos trabalhos: capacidade crítica e de síntese sobre a seleção dos temas abordados, argumentação do tema, organização das atividades, direcionamento dos exercícios, adaptações necessárias para prática esportiva escolar. Pontos a serem analisados no questionário do sistema SAGA a partir da memória, opinião, seleção, reconstrução e agrupamento. O (A) aluno (a) é capaz de reconhecer características de esportes internacionais que sejam semelhantes e distintas dos da sua

cultura? O (A) aluno (a) demonstra racionalizar o conteúdo abordado em relação a sua contextualização histórica? É presente no aluno (a) a capacidade de reter informações sobre culturas desportivas distintas da sua realidade? O (A) aluno (a) demonstra a habilidade de adaptar para a própria realidade, condições e características de outras culturas desportivas? A capacidade de opinar de forma imparcial sobre outras culturas desportivas faz parte do cotidiano do (a) aluno (a)?

A discussão atual tem relação direta com os novos contextos e é o produto de compromissos que, contingencialmente, são reconhecidos como legítimos (BALL, 1989). Durante o processo, algumas vozes foram mais ouvidas que outras em alguns momentos, o que implica o desafio de buscar termos de consenso, considerando os dissensos, afinal trabalhos coletivos só são validados e entendidos como coletivos quando os acordos não são coercitivos (PIRES & NEVES, 2001).

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. Além disso, conquistaram-se espaços adequados, aumentou-se e ampliou-se a aquisição de materiais; tem ocorrido a qualificação dos professores, nem tanto pelas reivindicações dos professores, mas por uma demanda inserida no projeto político da direção da escola; os planejamentos estão mais espiralados e menos conteudistas; com dificuldade de superar a falta das danças e lutas no decorrer dos anos escolares e aspectos metodológicos coletivamente.

Paralelamente a estas conquistas, atualmente os espaços são excelentes para aulas diferenciadas, adquiriu-se materiais alternativos e ampliou-se a qualificação dos professores, faltando apenas 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 sistematizam seus saberes de Educação Física em sua proposta pedagógica para reconstruir suas práticas cotidianas em um diálogo dinâmico (BALL, 1989), a partir de uma demanda administrativa que pedia propostas curriculares dos departamentos para efetivação de um Projeto político-pedagógico

A partir de diferentes lógicas de ação - experiências técnicas, didáticas e humanas dos professores, condições de trabalho e demandas sociais (DUBET, 1994) -, os docentes sistematizam com certa facilidade uma proposta pedagógica, não sendo isso, garantia de que a prática atingisse todos os pontos escritos ou o contrário. O que favorece a relação entre o texto escrito e o os saberes docentes, conforme vislumbra Ball (1997), é uma prática contínua de ação-reflexão-ação.

É preciso sinalizar que não tínhamos 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 em outros espaços escolares.

PROPOSAL FOR TEACHING PHYSICAL AT COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII: DIALOGUE WITH THE TEACHERS KNOWLEDGE ABSTRACT

This paper analyzes the different types of knowledge that re-built the pedagogical proposal of Physical Education in Colégio de Aplicação João XXIII in Juiz de Fora / MG.

This work is justified by believing that a pedagogical proposal must synthesize the knowledge and concerns of teachers who build the curriculum in action and share a historic moment of the school with other institutions. The ethnographic case study conducted over the past six years, with the participation of twenty teachers, involved at some point with the proposal, gives visibility to the embodiment of a written curriculum.

Keywords: teaching knowledge; Physical education; pedagogical proposal.

PROPUESTA PEDAGOGICA DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL COLÉGIO DE
APLICACIÓN JOÃO XXIII: DIÁLOGO CON LOS CONOCIMIENTOS DOCENTES
RESUMEN

Este trabajo analiza los distintos conocimientos que reconstruyeran la propuesta pedagógica de la disciplina de Educación Física en el Colégio de Aplicación João XXIII, en la ciudad de Juiz de Fora / MG. Este trabajo se justifica por la creencia de que una propuesta pedagógica debe sintetizar los conocimientos y anhelos de los profesores que construyen el currículo en acción y comparten el momento histórico de la escuela con otras intuiciones. El estudio de caso etnográfico realizado a lo largo de los últimos seis años, con la participación de veinte profesores, involucrados en algún momento con la propuesta, torna visible la forma de concretización de un currículo escrito.

Palabras clave: conocimientos docentes; Educación Física; propuesta pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BÁSSOLI, A. A. et al. Projeto político-pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. *Revista Movimento*. Porto Alegre: ESEF/ UFRGS. v. 17, n. 1, p. 77-94, jan/mar de 2011.
- 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.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: SOARES, C. L. (orgs.). *Corpo e Educação*. Campinas: Cedes, ano XIX, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago 1999.
- 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).
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (Área: Educação Física; Ciclos: 3 e 4).
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. Biblioteca Central. *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.
- DUARTE, C. P. *Saberes docentes de Educação Física: sua construção no colégio de aplicação João XXIII*. 2010. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- FOLLE, A. *et al.* Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Revista Movimento*. Porto Alegre: EDUFRGS??. v. 15, n. 1, p. 25-49, jan/mar de 2009.
- 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.
- 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.
- PIRES, G. D. L.; NEVES, A. O Trato com o Conhecimento Esporte na Formação em Educação Física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E. (Org.) *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: UNIJUÍ, p. 53-97, 2001. (Coleção Educação Física).
- OLIGURSKI, E. M. & PACHANE, G. G. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 249-276, ago. 2010.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, C. L. *et al.* *Metodologia de Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Série Formação do Professor).
- 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.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1999.
- 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: ESEF/ UFRGS, v.11, n.1, p. 47-70, jan./abr. 2005.