

SER PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA ARTESANAL A PARTIR DE NARRATIVAS DOCENTES

Andressa Ceni Lopes
Elisandro Schultz Wittizorecki

Neste texto, de caráter ensaístico, buscamos sustentar a contribuição que a narrativa, enquanto recurso metodológico e de formação, pode representar nos estudos que tematizam a docência. Para tanto, inicialmente desenvolvemos uma discussão acerca da natureza e dos dilemas do trabalho docente, entendendo-o, sobretudo, como uma prática artesanal (SENNETT, 2013).

Escolas e docentes formam dois grupos que se constituíram historicamente relacionados um com o outro, vinculados aos processos e práticas sociais. À medida que a escola se constituiu como instituição social, também desenvolveu o grupo de trabalhadores, com identidade, status e significado (RAMALHO; NUNÊZ; GAUTHIER, 2004). Portanto, o modo como esse coletivo docente se transforma e se legitima no ambiente social, o qual se mostra complexo e instável, é que se reconhece a escola enquanto local de trabalho.

A escola, a partir das mudanças sociais notadamente atravessadas pela doutrina economista do neoliberalismo, conduz o professorado a momentos de questionamento sobre o “próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa”

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11). Portanto, o “ser professor” nos tempos atuais está atravessado por limitações de condições de trabalho e intensificação de atividades, que o condicionam a um trabalho que vai para além de dar aulas (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; CONTRERAS DOMINGO, 2012).

Ampliando esta reflexão, Wittizorecki e Molina Neto (2005) salientam que o trabalho docente se constrói em concomitância com as mudanças sociais e culturais, as quais, por sua vez, modificam a compreensão funcional da escola, das características peculiares do ambiente de trabalho e do próprio professor. Portanto, o “ser professor” também se modifica a partir das experiências vividas, da interação com outros entes educacionais, com as convicções políticas e pedagógicas do sistema educacional (macro) e da escola (micro). A pluralidade destes fatores “ante o caráter vivo, incerto e dinâmico desse universo escolar” (idem, p. 61) pode despertar diferentes sentimentos, demandas e provocações a cerca da práxis pedagógica. Esses últimos elementos acabam por se tornarem pauta de reflexões dos professores ao longo de sua trajetória docente, levando-os a examinar constantemente os lugares que desempenham na escolarização, suas atribuições dentro da dinâmica social, suas crenças e o próprio significado que conferem à docência.

Segundo Contreras Domingo (2012), “as qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises” (p. 83). O autor argumenta que as promessas acenadas pelo profissionalismo seguem um discurso retórico que merece reflexão, pois a relação do docente com o sistema estatal pode implicar em algumas armadilhas que afetam consideravelmente o desenvolvimento docente na escola.

Aparentemente, visto como um processo que, de certa forma, viria a positivar a estruturação da docência em melhores condições de trabalho, a reivindicação do profissionalismo, paradoxalmente, pode produzir efeitos, como o controle da classe. Isto à medida que a estruturação pode ser usada como recurso ideológico, servindo para neutralizar conflitos (da classe contra os empregadores estatais), reorientar expectativas (fornecendo parâmetros de limite e possibilidades) e estabelecer hierarquias de trabalho (seguindo a lógica capitalista). Portanto, nessa perspectiva a simples garantia de remuneração implicaria em uma armadilha do discurso profissionalista que segue uma lógica corporativista introduzida na escola, onde se aproximariam de elementos como: metas, cobranças, rendimento, “produtos”, produzindo, assim, uma lógica de mercado (nesse caso, da educação).

Transformar a docência em categoria profissional e encará-la exclusivamente sob tal compreensão demanda uma interrogação: quais os limites entre a autonomia docente e a influência de

entes externos? Contreras Domingo (2012) argumenta que a relativa autonomia desse coletivo de trabalhadores e a ingerência do Estado, através das políticas de formação, das proposições curriculares, das avaliações externas, colocam os docentes em uma posição de semiprofissionais. Tensionando a noção de autonomia relacionada à docência, Günther (2009) alerta para o fato de que “o que é apresentado como autonomia pode constituir-se em ausência de comprometimento dos poderes públicos para com a educação” (p. 42). Vê-se, assim, que os conhecimentos especializados, o código ético e a participação na construção das políticas públicas, por exemplo, não são mais elementos suficientemente potentes para a legitimação do trabalho docente.

Outra armadilha que o discurso profissionalista nos coloca é compreender o trabalho docente a partir do espelhamento com outras profissões reconhecidas socialmente — a medicina e a engenharia, por exemplo. Há que se registrar que a natureza do trabalho dessas profissões é de outra ordem, então não podemos comparar o trabalho docente com profissões que possuem uma construção social, uma finalidade, uma formação de seus profissionais e uma compreensão de trabalho constituída a partir de parâmetros e normas diferentes.

Os elementos trabalho, formação e desenvolvimento dos professores, para Molina Neto (1998), precisam ser compreendidos dentro da cultura docente. Para esse autor, considerar aspectos pessoais,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

profissionais, sociais e políticos é considerar as manifestações dessa cultura docente dentro de uma instituição social educativa, onde o professor se constitui enquanto sujeito trabalhador. Consideramos a docência um trabalho interativo com, sobre e para seres humanos, o que demanda distintas formas de agir, de pensar e de ser professor. Logo, uma demanda premente ao professorado na construção de seu trabalho é o reconhecimento da cultura escolar em que está inscrito.

A cultura escolar pode ser considerada um “espaço de possibilidades de mudanças” (LIBÂNEO, 2008, p. 234), pois sua organização é construída pelos próprios professores, através de suas concepções e funções sociais educativas. O autor elenca em sua reflexão alguns fatores que produzem essa cultura organizacional, que vão além do sistema de ensino:

[...] a subjetividade das pessoas, os modos como as pessoas pensam e agem, as crenças e valores que elas vão formando ao longo de suas vidas, na família, nas relações sociais, na formação escolar. Ou seja, também as pessoas constroem uma cultura organizacional (p. 33).

É importante destacar a articulação entre os modos de vida escolar, a cultura organizacional escolar e as perspectivas individuais dos sujeitos que a compõem, e o que esta articulação tem produzido

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

socialmente nos docentes. Entendemos que os arranjos escolares estão sob a influência da lógica econômica que, inevitavelmente, produz fortes efeitos sobre como vivemos as relações sociais dentro da escola, repercutindo nas subjetividades dos professores, nas diferentes concepções de seu trabalho docente.

Para compreender essa dialética entre o professor e o seu ambiente de trabalho, Bossle (2008) argumenta que as histórias de vida profissional dos sujeitos estão muito vinculadas à história da escola, porque os sujeitos são constituídos por um percurso formativo (pessoal e profissional) circunscrito por um contexto singular que é a escola, pois,

[...] cada um tem, de um lado, sua trajetória pessoal e compartilha com outros a configuração de sua própria história e, de outro, a configuração construída coletivamente na história desta escola e da comunidade do bairro onde está localizada (p. 131).

Ao lidar com as adversidades sociais, culturais e econômicas, e com as modificações das políticas públicas e com os novos arranjos educacionais vigentes nas diferentes redes escolares, os docentes podem desencadear mudanças de entendimento acerca da natureza de seu trabalho docente. É nessa perspectiva que compreendemos a docência como um trabalho de cunho artesanal, como uma aventura da interação

humana, em que a condição de implicação com o trabalho modifica-se ao longo do percurso profissional.

O trabalho artesanal do qual nos referimos se embasa nas reflexões de Sennett (2013), que nos convida a pensar sobre o artesão como aquele que prima pela qualidade de seu trabalho, conferindo-lhe valor. Por se implicar a fundo com o que faz, não concebe seu trabalho pela lógica da alta produção industrial, automatizada, mas sim se “concentra em fazer bem sua tarefa por amor ao trabalho bem feito” (p. 12). Transferindo tal concepção à docência, permitimo-nos formular a noção de artesão-docente, ou seja, aquele que vai compilando destrezas (saberes docentes) ao longo de seu trabalho, através de uma aprendizagem lenta do vivenciado e experienciado. Portanto, a sala de aula pode ser concebida como um campo de possibilidades, que lhe abre espaço para a invenção, criação, experimentação e reflexão, construídos coletivamente e assimilados individualmente, a partir de suas identidades (pessoal e profissional), de sua forma de “olhar para o todo”, a partir de seu capital cultural e posicionamento ético.

Ao entendermos a escola como espaço formativo é possível conceber que o professor cria e vive artesanalmente a história da escola em seu cotidiano. Tardif (2013) entende os professores enquanto sujeitos de conhecimento, “considerando os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (p. 228). É o professor que, em sua

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

subjetividade, carrega as marcas da atuação professoral, sendo, portanto, formado e sujeito formador do contexto específico em que está inserido. Molina Neto e Molina (2010) entendem que é no cotidiano escolar que os professores produzem conhecimentos. Através das suas narrativas podem compreender a riqueza da singularidade do fazer docente, permitindo que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão para todos os envolvidos nesse ambiente.

As práticas pedagógicas dos docentes não estão desconectadas de suas subjetividades, independente da posição funcional em que estejam atuando, no contexto em que estejam inseridos. Pelo contrário, para Nieto (2006) os docentes levam sua biografia para a aula: experiências, identidades, valores, crenças, atitudes, obsessões, preferências, desejos, sonhos e esperanças. Sustenta que temos muito que saber e aprender com os docentes, com sua percepção subjetiva de eficácia, de comprometimento e de perseverança. A autora argumenta que uma reflexão dos elementos da biografia e das práticas professorais, ressignificados individual e coletivamente, pode converter-se não somente em uma revelação, mas também em fonte de inspiração e força para o professorado.

Nesta mesma reflexão, Day e Gu (2012) entendem que compreender a vida profissional dos professores carrega consigo a intenção de entender o impacto da história pessoal, de fatores psicológicos,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sociológicos, emocionais, organizativos e acontecimentos previstos e imprevistos, ajudando-nos a entender a natureza complexa e dinâmica da docência. Todavia, o diferencial desses autores é que consideram outros fatores para a análise do desenvolvimento profissional, como por exemplo, a troca de escola, a troca de turma com mudança de faixa etária ou, então, a atribuição de uma nova função dentro da escola.

Os autores ainda destacam que têm observado as trajetórias profissionais como processos dialéticos, pois encontram docentes vítimas dos seus contextos sociais e educativos, e outros que retiram forças de seus apoios na própria escola ou em ambientes familiares para continuar suas ações. As interpretações dos autores sobre as trajetórias seguem na linha de compreensão do “compromisso e bem-estar dentro dos ambientes sociais, políticos, assim como na vida pessoal e profissional na escola” (DAY; GU, 2012, p. 61). Estes sustentam que o conhecimento desses quatro elementos é crucial para se compreender o que causa as variações da vida profissional, e dividem a trajetória profissional em seis fases, a partir do tempo de docência. Consideraram o compromisso e a eficácia percebidos pelos professores entrevistados como base para tal divisão. O interessante nessa análise é que os autores utilizaram a técnica do incidente crítico, ou seja, solicitaram aos entrevistados que se lembrassem de momentos decisivos ao longo de suas trajetórias que pudessem ser considerados influenciadores da

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

moral, do compromisso e do bem-estar, indicando novas direções, movimentos e transformações da identidade docente.

Portanto, o esforço de compreender as distintas demandas e características nos diferentes momentos do percurso profissional dos docentes permite que se possa conduzir o docente a se indagar e a se reinventar. Entendemos que essa compreensão se inicia a partir da assunção do protagonismo docente em seu trabalho nas escolas.

NARRATIVAS DOCENTES

Compreender os sentidos e significados que os docentes dão à sua prática também auxilia a compreender de que modo as escolas vêm se organizando e se posicionando frente aos princípios (democracia, autonomia e construção coletiva do trabalho docente) que valorizam a subjetividade e as opiniões dos sujeitos nelas inseridos. Nesse sentido, entendemos que a partir da escuta e do acompanhamento dos professores em seu cotidiano é que se pode compreender esses fenômenos. O diálogo com os sujeitos que são protagonistas da nossa realidade nas escolas modernas é deveras enriquecedor, pois, assim, a pesquisa/universidade se aproxima de questões reais do mundo do trabalho docente, do universo escolar.

Em outras palavras, ir às escolas e pesquisar não o professor, mas com o professor permite que se construam “novos conhecimentos”, criando condições

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

para que ocorra entre pesquisadores e professores “uma aprendizagem compartilhada” (HERNANDEZ, 2010, p. 46). Esse autor, ao analisar os elementos que colaboram para que o professor continue aprendendo cotidianamente, chama a atenção para aspectos pessoais, profissionais e práticos, nos quais o interessante seria “reconstruir com eles [os docentes] as estratégias que utilizam em suas decisões na prática para construir seu conhecimento profissional” (p. 58). Aprender com e na prática — é um convite para inverter a lógica colonialista da relação pesquisador-pesquisado, em que a ideia do aprender com e junto com eles movimenta uma relação dialógica entre pesquisador e colaborador. Compreender a partir do protagonismo dos sujeitos em suas relações cotidianas de produção de conhecimento (significação), de práticas de disputas entre diferentes perspectivas (valores) e acontecimentos sociais (comportamentos sociais) se constitui uma empreitada para as pesquisas narrativas sobre trabalho docente.

A produção da narrativa “é uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51). Essa experiência advém do cotidiano, da vida diária de sujeitos implicados em um universo que se pretende estudar. Com base na reflexão dos autores sobre o conceito de experiência ressignificado por Dewey, compreendemos que cada experiência é ponto de partida para as próximas, as quais ocorrem em contínuo movimento e partem tanto de experiências pessoais quanto sociais, compondo nossa história de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

vida. Sendo assim, a narrativa pode possibilitar a valorização das experiências dos sujeitos, tendo a possibilidade de ressignificá-las em “colaboração entre pesquisador e participantes” a partir de “histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51) tanto dos docentes quanto do aprendizado gerado ao longo desse processo.

Oliveira (2006) se vale do binômio investigação/formação, salientando que o professor precisa tomar consciência de seu lugar social, como “alguém capaz de construir saberes” (p. 173). Entendemos que a aproximação entre pesquisador e colaborador, mediante pesquisa narrativa, pode ser produtora de aprendizagens e de construção de conhecimento, pois, a partir das narrativas das histórias de vida, do percurso profissional vivido e experienciado, podem aprender um com o outro sobre o contexto escolar e sobre o processo de construção de subjetividades de ambos.

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência (OLIVEIRA, 2006, p. 182).

Já para Josso (2007) chama esse tipo de perspectiva metodológica da narrativa de “pesquisa-formação”, pois acredita que não se trata de “uma ação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

exclusivamente introspectiva” (p. 420). Assim, a pesquisa-formação

[...] contribui com a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual (p. 421).

A narrativa de si não tem a proposta de olhar para o passado almejando encontrar respostas para os problemas atuais ou querer que a realidade de hoje se enquadre e mude sob a concepção dos parâmetros de outrora. Para Nóvoa (2006) o que importa é pensar “o trabalho docente a partir das narrativas dos professores (dos seus testemunhos, das suas histórias de vida, das suas experiências), construindo uma reflexão que ajude a criar novas teorias-práticas” (p. 12). Por isso, a narrativa é um esforço reflexivo das mudanças no modo de compreender a pesquisa e a formação.

Nesta compreensão, Diehl (2009) considera a escola um espaço de produção de conhecimento, assim as experiências docentes são consideradas formativas, tanto para o pesquisador quanto para o protagonista da ação. Os colaboradores de sua pesquisa relataram que a presença da pesquisadora nas aulas de Educação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Física destes professores e o diálogo reflexivo que eles tinham com ela levaram-nos à postura reflexiva sobre suas práticas e suas concepções de escola e de ensino. Sendo assim, a pesquisa pôde “contribuir para a transformação da ação pedagógica dos docentes”, e também “construir novos conhecimentos teóricos para a área de Educação Física” (p. 208). Isto porque suas histórias também refletem o contexto social, histórico e político em que as escolas estão vivendo. Essa perspectiva se mostra interessante para a construção da narrativa de si, pois o colaborador-protagonista transitará por momentos de reflexividade sobre sua história de vida, e isso é o motor que impulsiona tanto a pesquisa quanto a formação.

Tratar da experiência dos sujeitos com a narrativa implica mergulhar em uma compreensão de análise que parte da representação e da subjetividade do sujeito, as quais se configuram saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida (OLIVEIRA, 2006). Portanto, essa perspectiva não objetiva validar ou comprovar que o narrado é o que de fato aconteceu, a experiência em si, mas sim “devolver ao professor o lugar de protagonista de sua trajetória” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 169), e também “enlaçar as histórias de vida com a história da sociedade” (p. 170) porque estas trazem as marcas e as influências de seus contextos histórico, político, econômico e cultural. Dessa forma, Diehl (2009) argumenta que a elaboração da narrativa escrita tem o “objetivo de identificar aspectos na caminhada pessoal dos docentes que

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

possam ter contribuído para a constituição de suas ideias pedagógicas, sua ação pedagógica e a visão da sociedade atual” (p. 203).

Por isso, não se trata apenas de um mero narrar dos acontecimentos, mas assumir que a releitura do vivido, a partir da narrativa, pode proporcionar uma experiência de ressignificação de conceitos, crenças, enfim, sugerir elementos de um processo de transformação. Nessa perspectiva, conforme sustenta Josso (2007), constrói-se conhecimento pelo “viés da transformação do ser” (p. 420), pois, a partir de contextos, acontecimentos e situações formadoras e fundadoras o passado e o futuro são ressignificados, auxiliando a construção das nossas identidades pessoal e profissional.

Esta mesma autora também declara que os “deslocamentos sociais” de alguma forma evidenciam “a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (p. 415), “num constante vir-a-ser” (p. 416). Não no sentido de uma identidade ideal, socialmente construída, mas que ao longo de seu percurso formativo individual e também coletivo, o professor possa reconhecer e refletir sobre esse processo de transformar-se. Porém, salienta: por mais que não seja o foco da pesquisa biográfica ou história de vida a construção da identidade, essa perspectiva metodológica oferece a seu autor um momento de reflexão acerca de sua formação e conhecimento de si na existencialidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Ao adentrar mais profundamente na experiência docente, a partir das narrativas, passamos a “conhecer como o professor vem se produzindo como sujeito ou ator social e como alguém que escolhe a docência como trabalho ou profissão” (OLIVEIRA, 2006, p. 178). Portanto, ao se tratar da história de vida dos sujeitos docentes, trata-se concomitantemente da “construção da memória desta categoria” (p. 181).

Para Clandinin e Connelly (2011), ao narrarmos nossa história contamos um pouco sobre as relações sociais (internas e externas) dentro de uma continuidade temporal (passado, presente e futuro) presentes em determinado contexto. Portanto, a construção da narrativa pode ser um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e o recontar de uma história de vida.

Corroborando a compreensão sobre a pesquisa narrativa, Pérez-Samaniego *et al.* (2011) esclarecem que ela oferece outras maneiras de compreender as experiências, dando importância ao componente relacional, “ajudando a compreender a maneira que as pessoas (re)constroem seus ‘eus’ e suas identidades em múltiplos contextos” (p. 27-28). As narrativas carregam significados e representações que seus autores dão às experiências, construídas a partir da interação com outros sujeitos, por isso eles a consideram pessoais e sociais. Ao “pensar na relação que se estabelece com o outro” (WITTIZORECKI, 2009, p. 95), o pesquisador se apresenta como aprendiz, valorizando a prática artesanal, comprometida,

implicada e singular no qual o professor desenvolve seu trabalho.

Considerada sem preconceitos e desenvolvida com rigor e sensibilidade, a pesquisa narrativa pode “contribuir para ampliar os horizontes de pesquisadores preocupados com os significados pessoais, sociais e culturais de muitos diferentes aspectos da Educação Física, da atividade física e do esporte” (PÉREZ-SAMANIEGO *et al.*, 2011, p. 32). Tais elementos mostram a teia, o emaranhado de possibilidades e limites das condições para que a produção artesanal do cotidiano professoral aconteça.

Em síntese, as narrativas docentes ajudam a compreender de que modo os diferentes docentes (em suas subjetividades, identidades, contextos, relações) vivem, significam, narram e ressignificam suas experiências em seu local de trabalho e de formação.

REFERÊNCIAS

BOSSLE, F. **O “eu de nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese de doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, J.. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

DAY, C.; GU, Q.. **Profesores**: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea, 2012.

DIEHL, V. R. O.. Investigação e docência: contribuições e fronteiras do caminho percorrido entre esses dois lugares. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física Escolar. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

GUNTHER, M. C. C.. A prática pedagógica da Educação Física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? *In*: **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física Escolar. MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. Íjuí: Editora Unijuí, 2009.

HERNÁNDEZ, F.. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

JOSSO, M.. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MOLINA NETO, V.. Cultura docente: uma aproximação conceitua para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**, Porto Alegre. V. 2, p.66 - 74, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/f3p-efice/publicacoes/periodicos.html>. Acesso em: 10 fev

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

2014.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K.. Pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3p - EFICE. In: MOLINA NETO, V. e BOSSLE, F.. (Orgs.) **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NIETO, S.. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

NÓVOA, A.. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, V. F. (org). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017. Acessado em: 07 mar 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PÉREZ-SAMANIEGO, V.; *et al.*. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, jan/mar, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17752/13844> Acesso em: 25 jun 2015.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

SENNETT, R.. **Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo:** “Hemos perdido el arte de hacer ciudades” (entrevista de Magda Anglès) (dixit). 1ª edição: Katz Editores, 2013.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** 15ª Ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013(b).

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2861>. Acesso em: 28 abril 2014.

WITTIZORECKI, E. S.. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de Ensino Fundamental:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25239/000751681.pdf?sequence=1>. Acessado em: 15 abril 2014.