

EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: O QUE EXPRESSAM OS/AS PROFESSORES/AS APÓS UMA DÉCADA DA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS

Maria Cecília Camargo Günther*

Doutora em Ciências do Movimento Humano – UFRGS

Vicente Molina Neto

Professor Titular do PPGCMH - UFRGS

Vera Regina de Oliveira Diehl

Mestranda em Ciências do Movimento Humano – UFRGS

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma investigação cujo tema central foi a prática pedagógica da educação física (EF) no currículo organizado por ciclos nas escolas municipais de Porto Alegre. Através de uma etnografia foi possível compreender de que maneira as inovações previstas nessa organização curricular tem sido elaboradas pelos/as professores/as de EF e traduzidas em suas práticas docentes. Após dez anos da implantação do currículo por ciclos, a investigação aponta para a importância de um olhar mais cuidadoso para as práticas pedagógicas dos/as professores/as e para a compreensão dos desdobramentos e idiosincrasias que perpassam a concretização de inovações curriculares.

ABSTRACT

The present paper results of a research whose central theme was the pedagogical practice of Physical Education in the curriculum organized by cycles in the municipal schools of Porto Alegre. Through an Ethnography was possible to understand how the foresee innovations in these curricular system had been elaborated by the teachers and translated in their teaching practices. After teen years of the implantation of the curriculum organized by cycles, these study denounce the importance of a carefully look at teacher's pedagogic practices and the insight about occurrences and idiosyncrasies that intersect the concretization of curriculum innovations.

RESUMEN

El presente trabajo trata de una investigación cuyo tema principal fue la práctica pedagógica de la educación física (EF) en el curriculum organizado por ciclos en las escuelas municipales de Porto Alegre. Por medio de una etnografía fue posible entender cómo las innovaciones previstas en esta organización curricular han sido elaboradas por los profesores/as de EF y traducidas en sus prácticas docentes. Después de diez años de la implantación del currículo organizado por ciclos, la investigación apunta para la importancia de una mirada más atenta para las prácticas pedagógicas y para la comprensión de los desdoblamiento y las idiosincrasias que atraviesan la concretización de innovaciones curriculares.

* Docente na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de implantação do currículo organizado por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre constitui-se como um fenômeno social específico, situado geográfica e historicamente, mas que teve lugar em um contexto social mais amplo que é o mundo globalizado em que vivemos. O processo de globalização provoca novas formas de pensar as dimensões de tempo e espaço, a partir das quais emergem novos parâmetros da condição humana. Para Bauman (1999) os usos do tempo e do espaço têm caráter diferenciados e diferenciadores.

Existe uma oferta crescente de sofisticados meios de acesso à informação que permitem aos seus usuários transcenderem os limites reais de tempo e espaço. Ocorre que uma parcela significativa da população mundial não dispõe do acesso a tais recursos o que gera uma divisão entre os que vivem a globalização com um alto grau de liberdade enquanto a outros restam os limites da existência concreta num dado tempo e espaço (localização) e o destino indesejado e perverso da exclusão (BAUMAN, 1999).

A ausência dos pais, as novas formas de organização familiar e a redução das relações entre as famílias de uma comunidade representam características predominantes da vida urbana atual. O processo de socialização primária, antes sob responsabilidade da família, está sendo absorvido pela escola, acumulando-se à socialização secundária que já fazia parte da educação escolar (SAVATER, 2005).

Muitos outros fenômenos da atualidade, entre eles a violência urbana, acabam por impactar sobre a educação escolar, no entanto, nesse texto, daremos ênfase ao trinômio tempo/espaço/educação.

Qualquer atividade humana, ganha concretude em um determinado tempo e espaço, sendo que na atividade educativa essas duas dimensões representam elementos constitutivos básicos (FRAGO, 2001). A escola tem um papel fundamental no processo de disciplinamento em relação às formas de organização do tempo socialmente estabelecidas e, em geral, associada a formas de produção que preparem para a vida adulta.

A organização de tempo e do espaço no interior das escolas constitui-se a partir de uma série de contingências históricas que correspondem aos interesses e às necessidades de determinado tempo histórico. Ainda que possam ter havido mudanças ao longo dos tempos, existe uma estrutura básica definidora dos tempos e espaços escolares que permanece quase intacta.

Para Varela (1992) as categorias tempo-espaço e socialização escolar são de grande importância para a compreensão do surgimento e fortalecimento de um processo de individualização e regulação que se coadunam com a própria aprendizagem. Esse poder regulatório se expande do indivíduo para um controle também sobre os saberes, agindo portanto, na produção dos sujeitos e também dos saberes.

Os tempos escolares são, para Vago (2003) múltiplos, pessoais e também institucionais, individuais e coletivos. Todas as iniciativas no sentido de delimitar as organizações curriculares através de séries/anos, grades de horários, relógios, sinais expressam diferentes proposições de trajetórias institucionais e manifestam a força educativa e ainda, centralidade da dimensão temporal no interior das escolas.

Por outro lado, o mesmo autor não desconsidera a importância do espaço e as formas de distribuição e ocupação do mesmo que, no seu entendimento, tem projeção física e simbólica cumprindo também, uma marcante função educativa (VAGO, 2003).

Com outra abordagem, Hargreaves (1992, 1995) analisa a dimensão do tempo em relação à organização do trabalho pedagógico a partir de outra perspectiva. O autor se vale dos marcos de tempo monocrômico e policrômico para analisar as decisões de caráter administrativo e o trabalho docente. O tempo monocrômico assume uma forma linear,

controlada e masculina de percepção do tempo, onde há uma baixa sensibilidade ao contexto e uma orientação centrada em programas e procedimentos. Trata-se de uma visão de tempo própria da esfera empresarial de grandes organizações e que penetra no universo escolar orientando as decisões administrativas.

Em oposição a isso, o marco policrômico do tempo pressupõe a ocorrência de várias ações simultâneas com uma orientação voltada às pessoas e às relações, com um controle focado na descrição e avaliação das tarefas. Hargreaves associa essa visão de tempo com as culturas ameríndias e latinas, tendo um caráter marcadamente feminino.

O que resulta desse confronto é a discrepância de orientação temporal que pode ocorrer no interior da escola, no que diz respeito às orientações administrativas e pedagógicas sobre a forma de organização do trabalho docente e organização das práticas pedagógicas, onde muitas vezes, a instância administrativa sobrepõe-se ou antecede à pedagógica.

O currículo, ganha concretude na escola pautado por determinadas formas de organização de tempo e espaço. Desse modo, o processo de reestruturação curricular que conduziu à implantação dos ciclos na RME/POA, implica também na criação de novos tempos e espaços pedagógicos., o que é descrito a seguir.

CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS EM PORTO ALEGRE – novos tempos e espaços pedagógicos

O processo de reestruturação curricular que resulta na implantação do currículo organizado por ciclos, nas escolas da RME/POA, integra um processo mais amplo denominado Projeto Escola Cidadã iniciado na segunda gestão da Administração Popular frente à Prefeitura de Porto Alegre¹ e que teve como eixos balizadores: a democratização da gestão, o binômio currículo e conhecimento, os princípios de convivência e avaliação. A implantação do currículo organizado por ciclos tem seu início em 1995 em caráter experimental, sendo assumido por diversas escolas da RME/POA até 1999. A partir de 2000, tornou-se obrigatório em todas as escolas municipais de ensino fundamental.

A concepção de currículo que pautou a Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã pressupõe um processo “dinâmico, mutável” e ainda como uma “caminhada construída coletivamente” (SMED, 1999), através de uma gestão da escola que contemple a participação efetiva de todos os segmentos que dela fazem parte.

A estrutura dessa organização curricular² compreende três ciclos de três anos cada, divididos da seguinte forma:

I ciclo – dos seis anos aos oito anos e onze meses

II ciclo – dos nove anos aos onze anos e onze meses

III ciclo – dos doze anos aos catorze anos e onze meses

A Educação Física, do mesmo modo que Arte-Educação, integra a área de conhecimento de Comunicação e Expressão, sendo oferecida desde o primeiro ano do I ciclo, assegurando uma inserção nos primeiros anos de ensino inexistente até então. A partir do III ciclo, a carga horária para as diferentes áreas de conhecimento é exatamente a

¹ No ano de 1989, uma Frente Popular liderada pelo Partido dos Trabalhadores assumiu a Prefeitura de Porto Alegre iniciando uma seqüência de quatro gestões municipais denominadas de Administração Popular. A partir da primeira gestão, a Secretaria Municipal de Educação inicia um processo de profundas mudanças no ensino municipal e que antecedeu ao Projeto Escola Cidadã.

² Além das turmas regulares, a proposta incluía as turmas de progressão, com a finalidade de atender aos educandos com defasagens mais significativas entre faixa etária e nível de conhecimento e ainda espaços pedagógicos de apoio como os Laboratórios de Aprendizagem e atividades complementares como diversos projetos no turno contrário às aulas, com o objetivo inicial de atender, prioritariamente crianças em situação de risco social.

mesma, a partir de uma organização com dimensão interdisciplinar, integrada pelas áreas de: expressão (educação física, arte-educação, língua e cultura estrangeira e língua e literatura portuguesa), ciências sócio-históricas (geografia, história, filosofia), ciências física/química/biológicas, pensamento lógico-matemático.

A implantação dos ciclos de formação (forma como foram designados os ciclos inicialmente) representa um modo de organização do tempo e espaço escolar assentado em uma concepção de ensino voltada a atender aos interesses e necessidades da classe trabalhadora e ao enfrentamento do fracasso escolar.

É importante lembrar que todo o processo de reestruturação curricular foi acompanhado de uma política de formação permanente para o professorado da RME/POA, através de seminários, palestras, encontros entre as escolas e da efetivação de reuniões semanais nas próprias escolas e organizadas por suas respectivas equipes diretivas e/ou coletivos docentes.

É importante destacar que o processo de implantação dos ciclos foi marcado por tensões entre a SMED e algumas escolas municipais. Algumas escolas que, até o ano de 2000 ainda não haviam aderido a essa nova organização curricular, o fizeram com contrariedade. Fica claro, portanto, que as inovações propostas, ainda que comum a todas as escolas e pautadas por um único documento orientador, têm desdobramentos distintos em cada uma das escolas da RME/POA.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

A implantação do currículo organizado por ciclos na RME/POA está registrada em documentos e publicações da Secretaria Municipal de Educação que asseguram um entendimento do processo de Reestruturação Curricular. Compreender como esse processo ganhou concretude nas aulas de EF, no entanto, é algo mais sutil e merece uma análise cuidadosa das tensões e reflexões imanentes à prática da EF no cotidiano, mediante a implantação dessa inovação curricular. Sendo assim, optamos pela etnografia educativa como forma de compreendermos esse fenômeno a partir de seus protagonistas que, entendemos que sejam os/as professores/as de EF dessa rede de ensino.

De modo similar, Arroyo (2002) justifica sua opção em dialogar com os professores para escrever sobre os movimentos de renovação pedagógica com as seguintes palavras:

Poderia falar deste movimento a partir de vários ângulos: da renovação teórica, curricular e didática, dos projetos pedagógicos das escolas ou das redes. Optei por falar deste movimento e das propostas educativas do ângulo dos professores e das professoras de Escola Básica. Alguém perguntará e por que falar com os mestres e não falar diretamente sobre a Escola Plural, Candanga, Sem Fronteiras, Cidadã, Cabana³ ... e tantas outras que despertam a curiosidade dos professores? A melhor maneira de falar das inovações é dialogar com seus sujeitos, os mestres das escolas.

A etnografia nos permite, realizar uma abordagem metodológica na qual a interação com a realidade investigada situa as dimensões: humana e política como constituintes dos fenômenos sociais que se pretende investigar (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O uso da etnografia na pesquisa educativa leva a uma forma peculiar de aproximação aos fenômenos sociais e confere papel relevante aos aspectos culturais que venham a integrar um processo investigativo, conforme argumenta Willis (1991, p.14):

A descrição etnográfica, sem que nem sempre se saiba como, permite que um certo grau de atividade, de criatividade e da ação humana, presentes no objeto de estudo chegue à análise e à experiência do leitor. Isso é vital para os meus propósitos, na medida em que vejo o cultural, não simplesmente como um

³ Denominações para diferentes projetos de renovação pedagógica que vem sendo construídos em diferentes redes públicas de ensino, em diferentes municípios e estados do Brasil.

conjunto de estruturas internas transferidas (como nas noções usuais de socialização), nem como resultado passivo da ação, de cima para baixo, da ideologia dominante (como certos tipos de marxismo), mas, ao menos em parte, como o produto da práxis humana coletiva.

Em concordância com as argumentações apresentadas acima, realizamos essa etnografia fazendo uso dos seguintes instrumentos de pesquisa: análise de documentos, observação participante, diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. Os achados obtidos em campo, em triangulação com a literatura revisada, nos permitiram chegar a interpretações bastante instigantes, as quais foram devolvidas ao grupo de dezesseis colaboradores/as com o propósito de criar uma alternativa às formas usuais de validade interpretativa.

Durante o processo foram feitas reuniões em cada uma das escolas, nas quais as interpretações, ainda de caráter preliminar, foram expostas e discutidas com os/as colaboradores/as. Ao final do processo, foi feito um encontro com todos os/as colaboradores/as, com a presença de alguns integrantes do nosso grupo de pesquisa, quando foi feita uma apresentação das interpretações às quais se havia chegado, submetendo-as à discussão com todos os/as presentes. Esse momento mostrou-se bastante valioso para que pudéssemos perceber o impacto do processo investigativo para os/as colaboradores/as e, além de nos propiciar um aprofundamento sobre os conhecimentos elaborados pelos/as professores/as a partir de suas práticas pedagógicas e os condicionantes aos quais estão submetidos cotidianamente.

A realização desses encontros teve ainda como justificativa a compreensão da pesquisa científica como possibilidade de processo formativo para todos/as os/as envolvidos com sua realização, em uma perspectiva dialógica e reflexiva.

A investigação teve lugar em quatro escolas da RME/POA localizadas em diferentes regiões da cidade e com características bastante distintas e posições também divergentes em relação à implantação do currículo organizado por ciclos. A escolha dessas escolas foi feita após levantamento de documentos, visitas, conversas com professores de EF de diferentes unidades, participação em eventos de formação oferecidos pela SMED, de modo a constituir uma adequada representatividade tipológica para essa modalidade de investigação.

INTERPRETAÇÕES

O processo de análise das informações obtidas em campo nos permitiu compreender as múltiplas representações que vem sendo construídas em torno do currículo organizado por ciclos e da prática pedagógica da EF que nele se insere. Os conceitos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2003) contribuíram para um melhor entendimento sobre os mecanismos aos quais os professores muitas vezes recorrerem no sentido de elaborar as inovações que, de tempos em tempos, incidem sobre suas práticas cotidianas na escola.

O grupo de escolas investigadas incluiu a escola a primeira a vivenciar o currículo organizado por ciclos, em caráter experimental. Uma segunda escola aderiu aos ciclos em 1997, por opção própria e das outras duas, uma iniciou suas atividades em 1999 já organizada por ciclos e a outra passou a atuar com currículo por ciclos em 1999 em um processo tenso e mediante intervenções por parte da SMED.

As representações sobre currículo e currículo por ciclos revelam, em alguns momentos os reflexos do processo interno de cada escola ao aderirem às inovações propostas. Isso no entanto não define de modo absoluto seus posicionamentos nem suas práticas pedagógicas. As elaborações em torno das inovações implantadas e o impacto

sobre suas práticas combinam as experiências vividas junto ao coletivo da escola a outras vividas em outras condições e também às crenças pessoais de cada professor/a.

O currículo por ciclos tem, para alguns colaboradores, um caráter dinâmico e flexível. Oferece, portanto, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, com abertura para projetos interdisciplinares. As condições de tempo, equiparado com outras áreas de conhecimento, confere à EF melhores condições para o desenvolvimento dos diferentes conteúdos e, coloca os professores de EF em situação mais igualitária em relação ao coletivo docente. Para mit colaboradores/as, no entanto, esse processo é tenso e exige que essa paridade de carga horária seja justificada através de argumentação junto aos seus pares e uma prática que justifique essa inovação. As representações em torno da EF escolar são bastante contraditórias, ora conferindo-lhe centralidade na escola através de frases como: “Educação física é tudo na escola!” , ora expressando sua condição ainda marginal: “Ninguém chama o professor de educação física para discutir coisas sérias!”.

Em algumas escolas a organização de horários das aulas é feita de modo a garantir um encontro semanal entre os/as professores/as de EF e isso parece ser um fator importante para a qualificação das práticas pedagógicas. Em uma das escolas investigadas, um projeto de nova organização dos tempos pedagógicos da escola teve sua origem a partir de uma ação experimental dos professores de EF e que surtiu efeitos bastante positivos em relação à qualidade das aulas e participação de estudantes. As reuniões regulares da EF, nesse caso, ofereceram condições para a discussão de muitas dificuldades surgidas cotidianamente e soluções para seu enfrentamento, de modo articulado a proposta da escola, constituindo-se em um valioso espaço de formação. Essa realidade não é comum a todas as escolas, por condições diversas que revelam, muitas vezes, o lugar da EF na escola e também o amadurecimento do grupo de professores para conquistar esse espaço formativo.

As muitas formas de utilização do tempo de reuniões semanais ou a existência de reuniões por áreas remete as dimensões monocrômicas e policrômicas (HARGRAVES, 1995) de tempo, conforme citado anteriormente. O trabalho dos professores, entre eles os de EF, eminentemente policrômico, é, muitas vezes subjugado às determinações administrativas, pautadas pela dimensão monocrômica. Muitas práticas inovadoras que emergem no cotidiano da EF, se perdem em meio à falta de espaços e tempos organizados para sua sistematização e aprofundamento. A precarização das condições de trabalho, particularmente em relação à falta de recursos humanos vem, segundo muitos/as colaboradores/as, comprometendo a qualidade do currículo organizado por ciclos.

A apropriação das orientações emanadas das orientações para a implantação do currículo organizado por ciclos em escolas ou por professores com práticas inovadoras aponta para a ênfase da dimensão policrômica de tempo, favorecendo o caráter dinâmico e aberto dos ciclos e subvertendo algumas estruturas de funcionamento estabelecidas.

A constituição de um trabalho efetivamente coletivo adquire importância na efetivação das inovações propostas e esbarra, em muitos momentos na disponibilidade de todos/as os/as professores/as para isso. A perspectiva de um planejamento coletivo faz com que o trabalho de cada professor/a fique mais exposto o que parece não agradar a todos/as. Uma das colaboradoras comentou sobre o caráter público que envolve as aulas de EF pelo fato de acontecerem, em geral, em espaços de maior visibilidade do que as salas de aula. Daí, para ela não ser novidade alguma discutir seu trabalho com pares de outras áreas de conhecimento. Por outro lado, faz-se necessária a argumentação para justificar os conhecimentos a serem trabalhados, do mesmo modo que as intervenções a serem realizadas, o que demanda uma reflexão mais aprofundada e sistematizada sobre o próprio trabalho.

Em meio às diferentes posições com relação às inovações implantadas, a avaliação parece ser um ponto de convergência entre a maioria dos/as colaboradores. De modo significativo foi possível perceber que o currículo organizado por ciclos permite um novo olhar em direção aos estudantes, com uma maior atenção para seus interesses e suas manifestações culturais. Entre as inovações previstas encontram-se o conselho de classe participativo que prevê a presença de estudantes e seus pais, e também a criação dos pareceres descritivos, como novo instrumento de avaliação. Entre os avanços os colaboradores/as citam a participação dos/as professores/as de todas as áreas nos conselhos de classe, no qual as intervenções da EF têm sido mais valorizadas. Por outro lado, os pareceres em algumas escolas, ainda estão longe de constituírem um instrumento de efetiva comunicação com os pais sobre o processo avaliativo. Do mesmo modo, a presença dos estudantes e seus pais nos conselhos, não garante sua participação efetiva. Nas palavras de um dos colaboradores, os professores ainda permanecem como os “detentores do saber” o que torna desigual a participação dos diferentes segmentos nesse processo. De fato, os processos avaliativos parecem ainda centrados nos estudantes e não no processo.

Se a avaliação é ponto convergente para avanços observados por vários/as colaboradores/as, é também motivo de preocupação, na medida em que expressam a falta e subsídios teóricos para avaliação de aprendizagem em EF, dentro de uma perspectiva educacional inovadora e que fuja aos parâmetros exclusivos da aptidão física. Esse fato acabou por definir a opção de tema de uma das colaboradoras para sua monografia do curso de especialização.

O currículo organizado por ciclos, mais do que uma proposta que provoque inovações, tem se mostrado uma possibilidade nas escolas ou entre os/as professores que já se mostravam insatisfeitos com o sistema seriado. É possível uma aproximação com Souza Júnior (2007) ao afirmar que a EF na RME/POA apresenta avanços significativos e consolida, progressivamente, sua legitimidade como componente curricular na escola. Esse processo, no entanto, comporta rupturas e permanências, expressas através de práticas e manifestações marcadas por contradições em que as intenções e as práticas cotidianas nem sempre se encontram. Em meio a esse cenário despontam práticas inovadoras que nem sempre adquirem a devida visibilidade e reflexão devidas.

Todo o processo vivido na RME/POA ao longo dos últimos dez anos tem sido marcado por tensionamentos entre a SMED e as escolas no que diz respeito ao processo de implantação e continuidade do currículo organizado por ciclos. Historicamente as orientações teóricas por parte da SMED sofrem descontinuidades, de acordo com as diferentes gestões políticas, submetendo o professorado, de um modo geral ao que Titton (2004) denominou como “arrastões epistemológicos” o que acaba por comprometer o andamento de processos de inovação como os da RME/POA. Nesse sentido, a EF teve, ao longo desse período, projetos de formação permanente iniciados e interrompidos em diferentes momentos, obstruindo o amadurecimento da discussão desse coletivo em relação à compreensão do lugar da EF no currículo organizado por ciclos.

O diálogo estabelecido durante essa investigação revelou interesse, por parte de vários colaboradores, em refletir sobre suas práticas de forma mais sistemática e consistente. O interesse em buscar respostas às muitas indagações surgidas no cotidiano das aulas tem levado muitos professores da RME/POA a buscar cursos de pós-graduação. Ao longo do processo de implantação dos ciclos muitas escolas da RME/POA foram cenário de investigações de mestrado de doutorado contando, muitas vezes, com a colaboração de professores/as. Isso tem levado alguns professores a reflexões como a de Ana, expressa da seguinte forma: “Todo mundo escreve sobre meu trabalho, menos eu!”. Ana foi uma das colaboradoras que, recentemente concluiu sua especialização, investigando a prática da dança em um projeto de sua escola. Como ela outros/as

colaboradores/as dessa investigação concluíram recentemente cursos de especialização e mestrado tendo como tema de suas pesquisas problemas originados de suas práticas cotidianas, sinalizando a construção de uma atitude investigativa que abre importantes perspectivas para a proposição de uma política de formação permanente de caráter menos prescritivo e que priorize o aprofundamento e sistematização das práticas pedagógicas e conhecimentos dela decorrentes, a partir das próprias escolas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BOGDAN, Robert c. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, Valter. BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- FRAGO, Antonio e ESCOLANO, FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade : a arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, Cultura y Postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1995.
- JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17-44.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Ana; CORREIA, Adriano e VOTRE, Sebastião. Imaginário e representação social: contribuições teóricas à educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 11, Florianópolis, 1999. **Anais**. Ijuí, 1999, p. 1219-1225.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação Física num currículo por competências: análise da proposta da Rede Municipal de Ensino de Recife. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação Física numa proposta em ciclos de aprendizagem. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, jan. 2007, p. 85-102.
- TITON, Maria Beatriz p. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.113-132..
- VAGO, Tarciso Mauro 2003 VAGO, Tarciso Mauro. A Educação Física na cultura escolar: Discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas (SP): Autores Associados, 2003, p.197-221.85-102.
- VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. **Revista de Educación – Tempo y espacio**, n.298, mayo-agosto, 1992. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, p.7-32
- WILIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

Maria Cecília Camargo Günther
Rua Américo Vespúcio n. 902 ap. 301 Bairro Higienópolis
Cep – 90.5550 – 031 Porto Alegre – RS
Tel.: (51) 3024 8911
mceciliac@yahoo.com.br