

## A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

### DIDACTIC TRANSPOSITION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: REFLECTION IN PEDAGOGIC PRACTICE OF TEACHERS IN INITIAL EDUCATION DURING SUPERVISED INTERNSHIP

Luis Eugênio Martiny\*  
Pierre Normando Gomes-da-Silva\*\*

---

#### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi apontar e (re)conhecer a reflexão como um dos elementos que sustenta a prática pedagógica dos professores em formação inicial (PFI) durante o estágio supervisionado. Participaram da investigação três PFI do curso de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba. As técnicas de coleta de dados foram: observação participante; grupo focal e documentos escritos. A pesquisa teve a duração de três meses e foi realizada em uma escola pública do município de João Pessoa – PB no primeiro semestre de 2011. Neste período, foram coletadas informações em 24 aulas. Para a análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática. A reflexão acontece em três âmbitos. Elas incidem sobre a cultura escolar, a aprendizagem/conteúdo e sobre o agir docente. O elemento reflexivo não somente interfere diretamente na prática pedagógica, como também marca que a transposição didática está presente nas reflexões dos PFI.

**Palavras-chave:** Estágio. Formação. Docentes.

---

#### INTRODUÇÃO

No âmbito do ensino, a complexa estrutura da sociedade atual tem feito não somente com que as práticas pedagógicas dos professores sejam revistas, mas também os seus processos de formação (ILHA; KRUG, 2008). No campo de atuação da Educação Física (EF), mais especificamente, a complexidade da docência na área tem gerado significativas discussões acerca da configuração da formação superior.

Seguindo um caminho que se aproxima do âmbito escolar, as discussões têm ocorrido desde as mais diferentes perspectivas teóricas (GONZÁLEZ, 2004, 2008), na expectativa de conseguir se constituir uma aproximação mais real entre a formação inicial, daquilo que realmente se manifesta e se exige na prática didático-pedagógica dos professores em sala de aula.

Um dos grandes enfrentamentos que vem sendo realizado tem acontecido na perspectiva de estabelecer quais saberes, dentro de um universo expressivo de conhecimentos, habilidades e competências, necessitam ser abordados nos diferentes contextos de formação dos professores, sejam eles iniciais ou de continuidade. A necessidade de manifestação desta pluralidade de saberes leva-nos a refletir sobre a relação entre a formação inicial e o campo de intervenção profissional dos professores.

Todo este contexto abre a possibilidade de se problematizar a ocorrência desta transferibilidade de saberes da formação inicial para o campo de intervenção. Um grupo de investigadores encontrou na transposição didática (TD), ou seja, neste processo que se faz necessário para modificar (no seu sentido adaptativo e construtivo) o saber quando este se define como objeto de estudo na escola

---

\* Mestre. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Nova Cruz-RN, Brasil.

\*\* Doutor, Professor do Departamento de Educação Física, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, Brasil.

(CHEVALLARD, 1998) esta tentativa de possível transferibilidade. Todavia, objetivou esclarecê-la a partir do seu contexto externo, ou seja, no que diz respeito aos planos do currículo formal ou por meio dos livros didáticos e/ou softwares educacionais (DALL'ASTA; BRANDÃO, 2004; GUIMARÃES; SADE, 2009; JARDIM; ERROBIDART; GOBARA, 2009; SIQUEIRA; PIETROCOLA, 2006).

Percebeu-se, entretanto, neste cenário exposto, certa lacuna em tentar identificar de que maneira os professores de EF trabalham com a TD na sua dimensão interna (POLIDORO; STIGAR, 2010), na sala de aula durante as situações didáticas que favoreçam a aprendizagem. Essa lacuna fica ainda mais evidente quando tentamos correlacioná-la à formação inicial de professores.

Identificamos, desta forma, uma necessidade de tentar compreender de que maneira os conhecimentos, habilidades e competências apreendidos e abordados na formação inicial são transpostos didaticamente para o interior da sala de aula. Tal condição faz com que se torne relevante investigar a disposição destes saberes docentes (SD) no contexto da formação inicial e a sua manifestação na prática educativa dos professores em sala de aula. Especialmente no estágio, momento no qual acontece o contato dos Professores em Formação Inicial (PFI) com a sala de aula, local em que estes saberes são solicitados.

Neste sentido, nos perguntamos: em que medida os PFI conseguem redimensionar os saberes (científicos, disciplinares, das ciências da educação, entre outros), adquiridos na formação inicial e aplicá-los no contexto escolar? De que maneira estes saberes se manifestam na ação docente quando se encontram em situações concretas de ensino-aprendizagem?

Na busca de um aprofundamento destas duas problemáticas levantadas, formulamos a seguinte 'questão norteadora': Como ocorre a reflexão na prática pedagógica dos PFI acerca da Transposição Didática sobre os saberes a ensinar no estágio supervisionado em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

Para conseguir realizar aproximações a esta questão norteadora, buscamos apontar e (re)

conhecer os elementos que sustentam a prática pedagógica dos PFI, quando na realização da TD dos saberes a ensinar, durante a realização do estágio supervisionado. Ao buscar compreender estes elementos, isto nos possibilitará uma melhor compreensão da prática pedagógica dos PFI e, por conseguinte, da maneira como eles realizam a TD.

Neste sentido, é importante destacar que este artigo que ora estamos apresentando faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo que teve por objetivo geral analisar como os PFI, alunos do sexto período de Educação Física (EF) da UPPB realizam a TD dos saberes a ensinar durante o estágio supervisionado (MARTINY, 2012). Neste artigo estaremos apresentando um recorte deste estudo, cuja nossa principal finalidade foi apreciar a reflexão como um dos três elementos que sustentam a prática pedagógica dos PFI.

## METODOLOGIA

### Caracterização da pesquisa

Esta investigação se caracterizou como sendo uma pesquisa social, de abordagem qualitativa (MINAYO, 1999), do tipo ação (THIOLLENT, 2004), por meio de uma metodologia colaborativa (BEZERRA TINOCO, 2007; GOMES-DA-SILVA, 2009).

### Os professores em formação inicial (PFI) – colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa se identificaram como sendo os PFI do curso de graduação em EF – Licenciatura Plena da UFPB. Para efeito de participação na investigação desenvolvemos a pesquisa com os PFI que: a) estavam matriculados no componente curricular Prática de Ensino em Educação Física no semestre 01/2011; b) que realizaram a sua intervenção prática em escola pública municipal da cidade de João Pessoa – PB e que c) desenvolveram esta intervenção no Ensino Fundamental I.

Foram excluídos da pesquisa os PFI que: a) já haviam atuado em escola como professor antes da realização do estágio supervisionado; b) já tinham adquirido mais

de um ano de experiência docente como professor de escola; c) dispunham de outro curso de Magistério e/ou Licenciatura e, por fim, d) realizaram a sua intervenção prática em escola de caráter privado.

Partindo de uma listagem única de 37 alunos matriculados para o componente curricular no período 2011.1, e aplicando os critérios de inclusão/exclusão, conseguimos ter três PFI, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, que se disponibilizaram para colaborar com a pesquisa. Foram estes os três PFI que assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Durante a vivência no processo investigativo, atuamos como supervisores do estágio e acompanhamos as aulas no ambiente escolar coletando as informações destes três PFI que

aqui passam a ser representados pelos nomes fictícios de Luiza, Madalena e João. Luiza ministrando aulas no 1º ano, Madalena realizando o seu estágio com a turma do 2º ano e João fazendo as suas aulas com a turma do 3º ano, todos do ensino fundamental I.

#### Técnicas para coleta de dados

As técnicas que utilizamos para a coleta de dados foram correlacionadas aos procedimentos apontados na metodologia colaborativa (BEZERRA TINOCO, 2007; GOMES-DA-SILVA, 2009) e, portanto, agrupadas em três diferentes categorias de reflexões temáticas, cada uma delas contendo subcategorias conforme apresentamos no Quadro 1.

Categoria	Subcategoria
<b>Reflexões ontológicas (RO)</b>	Memorial descritivo (MD)
	Narrativa de formação (NF)
<b>Reflexões Epistemológicas (RE)</b>	Aula avaliativa (AA)
	Aulas-laboratório (AL)
	Observação participante (OP)
<b>Reflexões metodológicas (RM)</b>	Grupo Focal (GF)
	Seminários Temáticos (ST)
	Sessões reflexivas (SR)

**Quadro 1** – Categorias e subcategorias temáticas de acordo com a metodologia colaborativa.

Fonte: Bezerra Tinoco (2007) e Gomes-da-Silva (2009).

Na finalidade de conseguir colher informações acerca do objeto investigativo e dos propósitos da pesquisa, realizamos uma aproximação das categorias e subcategorias que estruturam a metodologia colaborativa com as técnicas que poderiam ser utilizadas na coleta. Neste movimento de ligação, utilizamo-nos de três diferentes técnicas mediadoras de coleta de dados. Estas técnicas foram: a) **Observação Participante** (OP), com descrição de comportamento em diário de campo; b) **Realização de Grupos Focais** (GF), com perguntas abertas, que se converteram em temas geradores e; c) **Documentos Escritos** (DE), pelos PFI, mais especificamente o memorial

descritivo, a narrativa de formação e as sessões reflexivas.

#### Procedimentos metodológicos para coleta de dados

A pesquisa teve a duração de aproximadamente três (03) meses e foi realizada em uma escola pública da cidade de João Pessoa – PB no primeiro semestre do ano de 2011. O processo metodológico de coleta de dados foi estruturado em duas dimensões. A primeira delas ostentou uma dimensão mais macro estruturante pois foi composta de sete fases e teve um caráter mais longitudinal, conforme apresentamos no Quadro 2.

Fases	Temáticas	Descrição
		* Elaboração e estruturação dos planos de ensino
1	<b>Seminários temáticos</b>	*Procedimentos didáticos (ONOFRE, 1995) *Orientações para elaboração das sessões reflexivas (MAGALHÃES apud BEZERRA-TINOCO, 2007)
2	<b>Reconhecimento do campo do estágio</b>	O ambiente educacional
3	<b>Sessão reflexiva (01)</b>	Descrever o que viram e vivenciaram na escola;
4	<b>Aulas laboratórios</b>	Ministrar aulas dentro da proposta pedagógica adotada;
5	<b>Sessão reflexiva (02)</b>	Descrever texto sobre as aulas ministradas;
6	<b>Aulas laboratórios</b>	Ministrar aulas dentro da proposta pedagógica adotada;
7	<b>Sessão reflexiva (03)</b>	Descrever uma ação transformadora do estágio e uma auto avaliação formativa.

**Quadro 2** – Descrição longitudinal do processo metodológico.

Fonte: Martiny (2012).

Já a segunda assumiu uma dimensão mais microestrutural e adquiriu características mais transversais. Isto porque, acontecia dentro de cada dia de intervenção no estágio, passando pela prática e observação das aulas laboratórios e a realização do GF.

No decorrer deste período do estágio, cada um dos PFI ministrou um total de 21 aulas de EF no ambiente escolar. Estas aulas corresponderam ao período de um bimestre letivo e foram realizadas sistematicamente nas segundas, quartas e sextas-feiras, no turno da tarde. Deste conjunto de aulas, os PFI conseguiram desenvolver duas unidades programáticas distintas. Cada aula ministrada seguiu o tempo de 40 minutos de duração, conforme os períodos da escola. As aulas que foram observadas e registradas perfizeram um total de 24 aulas para efeitos de coleta e posterior, análise de dados.

A cada dia de intervenção no estágio, os três PFI ministravam cada um deles uma aula. Estas aulas aconteciam em períodos (da escola) distintos um do outro. Isto nos possibilitou o acompanhamento de todas as aulas em todos os dias do estágio. O tempo dos PFI no ambiente do estágio em cada dia iniciava às 13h e terminava às 17h. No transcorrer destas 4h, eles ministravam uma aula cada um e observavam as aulas de no mínimo outros três colegas.

Os GF aconteciam logo após o término do conjunto de aulas. Eles acompanharam o andamento dos dias das aulas no estágio, portanto perfazendo oito encontros, e tiveram uma duração de tempo em média de 36 minutos. Procuramos, sempre iniciar os GF com um questionamento que os levava a fazer um pequeno relato sobre as suas aulas e suas ações. Este era um primeiro momento de colocá-los para pensar sobre o que fizeram, de levá-los a refletir sobre a aula. Após este tempo de relato reflexivo (avaliativo, transformador e não diretivo), os outros PFI manifestavam suas opiniões em relação à aula observada e sobre os apontamentos feitos pelo próprio PFI.

Todos os envolvidos no GF, a partir de então se postavam em constante diálogo. Estes diálogos se seguiam na busca de ajustes, na apresentação de opiniões contrárias ou convergentes, nas manifestações de inquietações em relação às dificuldades da turma, entre outras revelações. Para finalizar o GF, buscamos sempre estabelecer as discussões firmadas a uma possível continuidade com a próxima aula. De conseguir melhorar o desempenho dos docentes no próximo encontro com a turma.

Como o processo metodológico se apresentou bastante desafiador, realizamos a coleta de dados por meio de uma ação contínua que se estabeleceu em três etapas.

Estas etapas foram a) antes do início das aulas do estágio, com a coleta do memorial descritivo e da narrativa de formação, b) durante a realização das aulas do estágio, com a coleta das sessões reflexivas 1 e 2, das observações participantes com registros dos comportamentos em diário de campo das aulas laboratório e da realização dos grupos focais com a gravação de áudio e c) após o término das aulas do estágio com a coleta da sessão reflexiva 3.

Todo este material construído foi coletado junto a Luiza, Madalena e João durante todo o processo metodológico. Para fins de tratamento e análise das informações coletadas, todas as falas realizadas, tanto nas aulas como no GF, foram transcritas. Após a transcrição, estas falas foram devolvidas a Luiza, Madalena e João para autorizarem a sua publicação. Cabe ressaltar também que o projeto foi aprovado junto ao comitê de ética da UFPB pelo protocolo nº 032/2011.

#### **Tratamento e análise dos dados**

Para análise e tratamento dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2008) com a sua técnica de análise do tipo categorial por temática. As análises seguiram um roteiro didático (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010) nos possibilitando colocar certa organização nas mensagens. A partir de então, foram catalogadas as informações coletadas por meio dos textos escritos, falas, e as observações registradas em diário de campo em categorias temáticas. Estas categorias foram estruturadas em unidades de contexto e de registro.

Num primeiro passo construímos um mapa estruturante de análise dos dados, configurado por grupos de aproximação. Um segundo passo efetuado foi a identificação das falas, escritas e as observações (FEO). Estas FEO foram caracterizadas como as mensagens que apresentaram em seu significado relações com a TD, os SD dos PFI e a sua atuação.

Por fim, foram interpretadas, mapeadas e correlacionadas estas FEO entre as categorias temáticas e suas unidades catalogadas. Esta análise possibilitou a identificação da prática pedagógica dos PFI, sinalizações com a TD e os SD, assim como também, o reconhecimento das

estratégias de ação e das formas de TD presentes na ação dos PFI. Para conseguir avaliar estas FEO, a análise foi realizada a partir da teoria dos SD e formação profissional de Tardif (2008), em interlocução com a teoria da TD de Chevallard (1998).

## **RESULTADOS**

A primeira unidade de contexto (UC) identificada, sobre as FEO dos PFI, dentro da CT componente curricular, foi a *prática pedagógica*. Uma unidade detectada que se caracterizou arrolada ao processo metodológico colaborativo do estágio supervisionado e incidiu sobre a atuação destes professores.

A proximidade desta atuação com a metodologia colaborativa nos possibilitou ainda a identificação de três unidades de registro (UR). Estas UR recaíram em torno dos seguintes elementos: a) **elemento da reflexão**, que se manifesta nas ações dos PFI; b) **elemento da observação**, que evidencia as percepções percebidas e, por fim, c) **elemento de discussão no Grupo Focal**, que assume o centro de discussão e suporte dos dois primeiros.

Esta base com suas características nos permitiu um aprofundamento na análise da prática dos PFI. Foi então que se conseguiu identificar e (re)conhecer uma significativa relevância, a partir das FEO, destes três elementos que influenciaram a atuação dos PFI.

O primeiro deles, o elemento reflexão, esteve presente em todos os momentos de atuação dos PFI. Esta condição nos possibilitou identificar sobre o que, então, os PFI refletiam. Desta forma, encontramos três âmbitos de reflexão. O primeiro âmbito, conforme podemos observar na escrita de Luiza que apresentamos a seguir, percorre uma reflexão sobre a rotina da escola, suas usualidades, dinâmica interna e externa, seus alunos, professores, enfim, sobre a cultura escolar e o seu papel perante a sociedade. Luiza coloca assim as suas impressões sobre os alunos, seus professores e a escola.

As crianças gostam de estudar nesta escola, pois ela apresenta condições para estes alunos aprimorarem os seus conhecimentos através de atividades

recreativas que os façam agirem em grupos e lhes dão todo o aparato que elas necessitam. Vejo as crianças se divertirem e se desenvolverem com estas atividades. Há toda uma estrutura e uma grande preocupação dos professores para com os alunos. A escola tem sua posição perante a sociedade e se a escola fosse minha provavelmente atuaria da mesma forma. Vemos hoje um grande descaso de muitos profissionais para com os seus alunos. Educação é base e se a escola não der a devida atenção a isso quem mais dará? A escola atua em cima disso, preocupada sempre com a atuação do alunado em seu cotidiano, com os demais colegas e com a família. Ainda há uma grande dificuldade dos pais estarem mais presentes na vida escolar dos seus filhos, talvez esse seja uma grande problemática a se trabalhar bastante. Admiro a forma encontrada pela escola de se trabalhar com os alunos. A comunidade/família poderia estar mais presente na escola procurando saber mais o comportamento do seu filho, com quem ele anda, quais as suas notas na escola, as suas dificuldades, talvez essa fosse mais uma estratégia a ser inserida no âmbito escolar como forma de comprometimento e reforço das famílias com os seus filhos. (LUIZA – 1ª sessão reflexiva – da escola)

A reflexão neste âmbito leva Luiza, por exemplo, a tomar consciência de como é a cultura escolar. Neste processo de percebê-la, a PFI inclusive se aproxima e valoriza esta cultura construída na/pela instituição educativa. Esta apreciação faz ainda com que Luiza sugira estratégias para preservá-la e ampliá-la.

É factível também notar, a partir das reflexões neste âmbito, uma espécie de adesão ou aversão do PFI em relação à escola. Por meio delas, o docente começa a construir uma relação com o mundo escolar. Esta relação irá ocorrer independentemente de qual das qualidades manifestadas ele irá escolher, visto que ambas irão permiti-lo compreender melhor o universo educativo, seu funcionamento, seus alunos e suas implicações. Esta compreensão inclusive pode proporcionar respostas aos PFI, que eles

não encontram somente no dia-a-dia dentro da sala de aula.

Um exemplo disso pode-se perceber na sequência das três falas de Madalena que apresentamos a seguir. Na primeira fala ela sinaliza, após uma situação vivida em sala de aula, um não saber agir e uma não compreensão do por que os alunos agirem daquela forma. A segunda vem estabelecer o levantamento de uma hipótese, dada pela docente, do motivo que leva os alunos a agirem de tal modo. Por fim, a terceira fala, após ter buscado compreender o universo vivido dos seus alunos, está relacionada a uma tomada de consciência do motivo que pode levar os alunos a agirem daquela forma, ainda acompanhada de uma alteração no comportamento da professora.

Foi triste! Eu não consigo amar aqueles meninos. O negócio deles é bater, é dar patada, é matar um ao outro. Não! É impossível... Pra fazer uma fila é uma guerra. Eu não sei como é que eu faço pra fazer uma brincadeira sem fazer fila. No círculo não dá certo, na fila não dá certo. Eu pedi pra botar a mão no ombro, pra depois soltar foi pior. Sei não que eu faço não. Oxe... num aguento não (MADALENA – grupo focal 2).

O problema maior... eu acredito que seja algum problema de casa, porque eles só querem bater, toda hora é bater, é agarrar, é derrubar, até as meninas (MADALENA – grupo focal 1).

[...] a minha turma inicialmente se mostrou terrivelmente agressiva, briguenta e de faixa etária diferente e ainda com crianças com histórico familiar desastroso, incluindo crianças com problemas de atraso de intelecto, pelo que entendi. Crianças rejeitadas pela mãe e pelo pai, criança que ameaça a mãe, se bater nele, entre outros. Entendendo que a maior parte das crianças era muito carente de atenção e afeto passei a conversar com eles sobre a importância de não brigar, e retribuía os abraços e beijos que me eram dados fora da aula. O respeito vai sendo conquistado com o tempo. A atenção dispensada a eles é muito importante para a formação dos

mesmos enquanto pessoas. Da parte dos alunos percebi uma maior atenção nas aulas, como também uma maior interação, participação e uma queda na agressividade entre eles (MADALENA – 2ª sessão reflexiva).

As FEOs nos sinalizaram, por meio deste âmbito de reflexão, uma associação da cultura escolar com o comportamento dos alunos e, por conseguinte, de alteração no saber-fazer dos PFI. Tal condição objetivou, neste primeiro contato, uma abertura à identificação de um segundo âmbito de reflexão. Este âmbito se estabeleceu sobre a aula, ou seja, acerca do saber que estava sendo ensinado e as relações com as aprendizagens dos alunos. Podemos presenciar um indicativo neste âmbito na escrita de João e Madalena que apresentamos a seguir.

Nas primeiras aulas, trouxe brincadeiras individuais (Arrastão e Cadeia), do qual cada um fazia sua função para atingir um objetivo, porém em sua maioria, eles não gostavam das atividades apresentadas e sempre me questionavam sobre quando teria futebol. Então passei a trazer atividades do estilo de competição, para que eles pudessem organizar-se em grupos e entender que cada um teria uma função para que seu grupo saísse vencedor, o que forçava a trabalharem em equipe. E dessa forma deu certo, pois eles passaram a se interessar mais pela aula e interagir mais, tanto que alguns problemas corriqueiros como briguinhas, passaram a sofrer uma redução durante as aulas (JOÃO – 2ª sessão reflexiva).

Vou apostar um pouco mais em brincadeiras que antes enxergava como potencialmente perigosa, tais como, brincadeiras com bola e também tentarei acrescentar algo mais interdisciplinar afinal de contas eles estão em fase de alfabetização e formação de caráter então tentarei deixá-los ser um pouco mais criança e menos alunos, acredito que os jogos com regras deixarão as aulas mais interessantes (MADALENA – 2ª sessão reflexiva).

As duas descrições acima nos evidenciam uma reflexão feita pelos PFI, seguida de escolhas sobre o conteúdo e a aprendizagem dos alunos. Os dizeres sinalizam para estas tomadas de decisão que se refletem, por exemplo, nas opções de tarefas (apostas) feitas por eles para auxiliá-los no saber que estava sendo ensinado. Os PFI, então, refletem sobre o tipo de atividade que pode limitar ou não a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo. Fazem esta reflexão ainda tentando relacioná-la com o comportamento dos alunos durante a realização da atividade, seus níveis de interesse pela aula e seus níveis de compreensão.

Quando os PFI fazem esta reflexão sobre o saber a ser ensinado, ponderando-o em torno da aprendizagem dos alunos, para nós, isto provoca duas constatações. A primeira delas se localiza sobre a existência de problemas de ajustes sobre este saber. Ajustes que são contextualizados, portanto, passíveis de manipulações, recortes e adaptações.

Esta constatação, neste âmbito de reflexão, termina por trazer, portanto, a compreensão de que o saber, assim como ele está sendo ensinado, pode gerar dificuldades nas aprendizagens dos alunos. Quando este saber passa a ser um problema na aprendizagem, podemos compreender sua proximidade com a TD. Isto visto que ele precisaria passar por certas adaptações para se tornar ensinável.

Esta situação de certa necessidade de ajustes no saber parece acontecer no plano da consciência dos PFI, visto manifestarem as suas preocupações sobre o ensino destes em relação à turma. Quando os docentes refletem sobre o saber ensinado, ou seja, o que ensinar, que tipo de tarefa adotar e quando ensinar, eles estão tomando consciência dos possíveis problemas que enfrentaram em sala de aula. Estes problemas implicam em medidas que serão tomadas para o melhor andamento da aula.

Neste sentido, fizemos a interpretação de que os PFI, ao fazerem isto, se afastam da casualidade, e de um não compromisso com a aula. Estas adaptações que acabam sendo tomadas passam a não ser algo que acontece no plano incidental, assim sendo, desprovidas de reflexão e intencionalidade. Isto inclusive abre interpretações de que a TD está presente na prática pedagógica dos PFI. Portanto, nos

permite vê-la com um saber do docente para ensinar. Localizar a TD como algo dentro do universo de ação dos PFI nos abre a possibilidade de discutir as questões das relações que estes PFI têm com os saberes e, com os agentes da noosfera, que segundo Chevallard (1998) são os responsáveis pelas transformações por que passam os saberes para se tornarem ensináveis.

Tal fato, por hora, aponta uma segunda constatação que desencadeia no desenvolvimento de um terceiro âmbito de reflexão. Este âmbito faz referência às ações dos PFI sobre a sua atuação frente a todo este contexto. Vejamos como exemplo a fala de Luiza, quando relata as dificuldades que enfrentou durante a aula, as ações que tomou e os resultados que obteve.

Eu? Eu... todo mundo, acho... acho que notaram que quando eu saí da minha aula fiquei bastante chateada. Eu preparei, acho que umas três atividades no meu plano de aula. Eu mal consegui dar uma. Eu vi que a atividade deles... pedi para se formarem em círculo... acho que o xis da questão foi a relação. Eu não consegui explicar ou eles não entenderam. Eu expliquei, eu tentei demonstrar. Madalena disse: Tá ta faltando explicar mais. Tava até em mãos a foto do sol, recortei foto do sol, da lua, do sol... *“Qual o lado do sol? – Esse!!”*. Expliquei tudinho várias vezes, tanto que chegou ao ponto deles mesmos dizerem: *“Tá bom tia, vamos brincar de outra coisa?”*, de tanto... sabe... quantas vezes na hora da atividade eu repeti que era sol e lua. Pedi pra eles identificarem o sol e a lua e automaticamente com a ordem da brincadeira eles identificarem tudo torto, onde o sol estaria a direita e a lua a esquerda. Só que é... quando eu ia começar, eu falei e expliquei bastante... *“Todo mundo pro lado do sol...”*, aí eles iam. Quando eu dizia: *“Todo mundo pro lado do sol de novo”*, aí era meio mundo... Eles iam pro lado da lua. Aí eles começaram a se empurrar, enfim... Aí eu fui tentar pular pra outra atividade, que era marcar... desenhar um sol, um rabiscozinho, simbolizando o sol e a lua na mão, esquerdo e direito, que era representado no chão, por uma

linha. Só que aí só fez começar que saiu do controle, aí eu tive que sentar com eles e discutir os combinados. Assim, eu me desgastei... saí desgastada da aula, porque eu não gosto de chegar a esse ponto de estar gritando... é necessário uma vez ou outra, mas sempre... Não gostei. [...] (LUIZA - GF 2).

A descrição feita por Luiza deixa evidente a presença do elemento reflexivo durante a aula. A PFI vai encontrando formas de conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos. Faz mudanças, troca de atividade, utiliza estratégias a fim de conseguir facilitar a compreensão deles sobre a tarefa e, por conseguinte, o conteúdo que pretendia ensinar.

A reflexão sobre a sua ação surge durante a realização da própria aula e continua após o seu término. Nesta continuidade, Luiza busca uma possível tomada de consciência do que poderia melhorar para a próxima aula. Algo que entende que não saiu conforme o planejado e que mereceria uma reflexão para corrigir na aula seguinte, ela fala “Eu mal consegui dar uma [atividade]. Eu vi que a atividade deles... pedi para se formarem em círculo... acho que o xis da questão foi a relação. Eu não consegui explicar ou eles não entenderam”.

Esta reflexão sobre a ação que Luiza realizou novamente nos aproxima à TD. A PFI percebe que existe um problema de relacionamento. Este problema incide sobre os alunos, mas também sobre o conteúdo e a forma que procurou abordá-lo na aula. Abre-se aí uma tripla relação que, de certa forma, manifesta o sistema didático em funcionamento descrito por Chevallard (1998), ou seja, a relação entre professor, aluno e o saber.

Outra vez, esta situação nos justapõe como algo que não somente está presente na prática dos PFI, mas também que traz uma condição nova, de preocupação com a sua adequação. Esta preocupação, do mesmo modo, pode gerar indagações acerca de quais são as ações que os PFI fazem e refletem em relação à manipulação do saber, relacionando-o ao universo do aluno e da cultura escolar, que os permita ensinar dentro do sistema didático.

Estes três âmbitos de reflexão (cultura escolar, conteúdo/aprendizagem e agir docente),

permeiam a prática pedagógica dos PFI dentro do caminho formativo que acontece durante o estágio. Como parece haver uma enorme ligação entre cada um destes âmbitos que influencia a atuação dos docentes, surge uma espécie de cadeia reflexiva com sentido duplo. Em um sentido, a reflexão sai da aula para assumir relações, por exemplo, com o entorno social da escola. Do contrário, também acontece a tomada de consciência do docente em relação ao ambiente escolar, que acaba interferindo na sua ação em sala de aula.

### **O ELEMENTO REFLEXÃO EM DISCUSSÃO**

O elemento reflexivo que foi (re)conhecido atravessou todo o caminho formativo durante o estágio. A reflexão presente em todos os momentos fez com que os PFI refletissem antes, durante e após o processo de intervenção, trazendo uma espécie de continuidade reflexiva. Reconhecemos nesta continuidade reflexiva semelhanças com as três dimensões de reflexão que são apontadas por Schön (2000), quais sejam: a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A integração deste percurso formativo durante o estágio com as dimensões apontadas por Schön (2000) acontece num primeiro momento quando João manifesta que improvisou na aula, que transformou o seu roteiro e que, portanto, acabou fazendo uma reflexão na ação (3º Grupo Focal). Um segundo momento aparece quando Madalena relata que demorou para entender que teria que se impor perante os alunos e que, para conseguir isto, teria que tomar atitudes tais como a de conseguir controlar e chamar a atenção dos seus alunos (sessão reflexiva – autoavaliação). Uma reflexão feita sobre as ações realizadas em sala de aula até aquele momento. Por fim, o terceiro ajustamento acontece quando Luiza reflete sobre a reflexão na ação feita, relatando que na continuidade das últimas dez aulas ela iria se manter com a mesma metodologia de trabalho que adotou nas dez aulas iniciais. Portanto, faz um planejamento a partir do já vivido e refletido anteriormente (3ª sessão reflexiva).

Contudo, pensamos que é o desmembramento desta articulação entre o

caminho formativo e as dimensões reflexivas de Schön (2000), que estão sinalizadas na prática pedagógica dos PFI, que nos direciona para cinco pontos de análise. Pontos de referência estes que estão atrelados aos resultados encontrados sobre o que os PFI refletem, ou seja, sobre a cultura escolar, a aprendizagem dos conteúdos e as ações como docentes.

O primeiro ponto de aprofundamento marca o elemento reflexão como um identificador de problemas. O ato reflexivo pode levar os PFI a reconhecerem os problemas que permeiam o universo em torno da sua ação docente. O que os leva a compreender que estes problemas podem ser de várias ordens ou instâncias.

Quando usam a reflexão para referenciar situações conflitantes, os PFI passam a aceitar um estado de incerteza sobre a sua prática, ou seja, começam a compreendê-la como provisória e dinâmica. Isto desperta neles a possibilidade de construção de novas hipóteses, tomar novos caminhos e elaborar novas certezas ainda que novamente provisórias. Toda esta situação exposta confirma a afirmação de Perrenoud (2002) quando expõe que a reflexão permite transformar o mal-estar gerado e vivenciado na sala de aula, como também as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com métodos.

Neste sentido, um segundo aprofundamento estabelece a reflexão como provocadora de dúvidas nos PFI. O elemento reflexão passa a ser uma maneira possível dos professores interrogarem a sua prática. Esta interrogação faz com que os PFI consigam uma melhor tomada de consciência da prática e de si mesmos. Becker, Farias e Fonseca (2010), em seus estudos, relatam que na prática docente torna-se fundamental reconhecer a diferença entre simplesmente levar o aluno a fazer experiências e a compreensão do conhecimento propriamente dito. Neste sentido, a reflexão como provocadora de dúvidas pode levar o PFI a entender por si mesmo o que fez e como fez.

Em complementaridade a esta situação, Campos e Diniz (2001) expõem o estudo que fizeram com 43 professores da rede pública estadual de São Paulo. Dentre os vários achados, as pesquisadoras concluíram que este processo de tomada de consciência de si e da prática

desencadeia o processo reflexivo no professor assim como a compreensão de que eles são também produtores de saberes.

Esta tomada de consciência sobre si e sobre a própria prática, por exemplo, pode levá-lo, no caso específico da Educação Física, a compreender que a sua ação docente vai para além da aplicação de atividades. Ele começa a compreender que a aula não se reduz somente à administração do tempo escolar e à execução de tarefas.

As dúvidas geradas acabam fazendo com que o PFI vá tomando consciência da aula, da sua função como professor e, por conseguinte, da sua prática pedagógica no contexto escolar. Ainda que muitas vezes eles entrem em conflito sobre o que eles desejam ser como professores, o que a escola quer que eles sejam e o que eles realmente têm que ser.

No desmembramento desta reflexão que provoca dúvidas, ainda encontramos os estudos de Longuini e Nardi (2002). Os autores detectaram nas suas análises que muitas das ideias que os PFI trazem para a sala de aula são provenientes de saberes adquiridos nos semestres da formação anteriores ao estágio.

Neste sentido, estas dúvidas provocadas podem, a partir da reflexão, trazer certas rupturas, adaptações, aproximações e distanciamentos dos PFI acerca destes saberes provenientes da formação inicial. Percebemos isto na escrita de Luiza, por exemplo, quando relata no sentido aproximativo a tematização das abordagens pedagógicas da Educação Física em um momento de formação e a incorporação de uma delas para pautar a sua intervenção docente (1ª Sessão reflexiva).

Por fim, a dúvida gerada pela reflexão pode provocar mudanças nas ações dos PFI. Os PFI podem alterar o curso da sua ação, do seu plano de aula e também do seu planejamento a partir da reflexão realizada no contexto da prática em todas as suas três dimensões. As dúvidas, portanto, geram mudanças de hábitos, incorporação de novos procedimentos, abandono de alguns e ressignificação de outros.

Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Caetano (2003), quando este trabalhou com estudos de caso dentro de uma investigação-ação e percebeu a transformação realizada na intervenção dos

professores. Assim como acontece com João, quando este afirma que começou a fazer procedimentos para melhor explicar aos alunos, o que antes não fazia (3ª sessão reflexiva).

No terceiro desmembramento vamos ter o elemento reflexivo como um agente reconfigurador da relação dos PFI com os saberes. O elemento reflexivo pode levar os docentes a transcenderem a sua face mais reprodutora. Ao refletirem sobre a sua prática, isto pode sinalizar um aprofundamento da relação com os seus saberes de ofício. Inclusive eles podem se descobrir como criadores de saberes; conforme apontado nos estudos de Campos e Diniz (2001).

Se levarmos em consideração a lógica da TD, este refletir sobre os saberes pode (re)aproximar os docentes dos agentes da noosfera. Isto porque Cardelli (2004) entende que a instância da noosfera busca confinar a ação dos educadores para a execução em termos mais gerais. O que, na compreensão do autor, manteria uma espécie de segregação e distanciamento entre os próprios professores e os seus saberes.

Chevallard (1998) cria o conceito de noosfera, como sendo, em um sentido interpretativo, um campo hipotético, que circundaria todo o sistema didático (que envolve o saber, os professores e os alunos), atuando como uma interface deste com o sistema de ensino, ou seja, que envolve o entorno social (que envolve por exemplo, as instituições escolar e diretorias de ensino). Para Leite (2007, p. 57) “[...] a noosfera seria, por definição, um espaço social de conflitos, de disputa”. Entretanto, nele estariam presentes somente os especialistas os quais iriam regular epistemologicamente os saberes a serem ensinados na escola. Na teoria, é na noosfera que se dá a passagem de um saber sábio para um saber a ser ensinado. É nesta esfera que acontece a TD.

Quando o PFI passa a refletir sobre questões que estejam relacionadas ao saber (seja ele a ensinar ou para ensinar), ele pode romper com seu papel executor e se reconhecer como transformador do saber em termos de concepção. O professor passa a ser visto como produtor de conhecimento. O que pode levá-lo a se reconhecer como um agente da noosfera.

Isto inclusive acabaria ressignificando a própria noosfera, não mais como um campo fora do núcleo escolar, entre o sistema didático e o entorno social, mas sim dentro da sala de aula. A noosfera estaria presente no contexto escolar, num ambiente de ensino concreto, feito a partir da ação dos docentes.

Neste sentido, a ressignificação poderia vir pela criação de um canal aberto de comunicação permanente entre o docente da sala de aula e os agentes da noosfera. Por hora, é importante destacar que a reflexão acerca dos saberes faz com que a TD esteja presente no universo de atuação do professor. Toda esta relação com os saberes permeada pela reflexão pode trazer inclusive uma nova concepção da prática docente. Uma concepção que tenha presente o desenvolvimento do ato reflexivo permanente do professor. Assim como apontado por Rodrigues (1998), quando este problematizou uma concepção de formação docente de um professor intelectual, reflexivo e transformador.

Esta situação desperta um quarto nível de aprofundamento. A aproximação do elemento reflexivo com a investigação. Isto abre as análises em torno do professor reflexivo como professor pesquisador. Oliveira e Serrazina (2002), neste sentido, trazem uma importante consideração sobre esta relação professor reflexivo-pesquisador. As autoras partem do pressuposto de que todo o pensamento realizado sobre a prática é reflexivo.

Entretanto, o que elas levantam para ser analisado, a partir dos seus achados, é que o termo não pode passar a ser absorvido e desvalorizado. Nem tampouco, pode ser tirado o papel de emancipador do professor. Desta forma, a reflexão, o ato reflexivo, não pode ser desprovido da teoria e da intervenção. Corre-se o risco de sua banalização e continuísmo da prática. Uma depreciação do termo reflexão que não irá despertar no docente a sua dimensão investigadora.

Oliveira (2010, p. 23, grifos do autor) reforça tal situação afirmando que

[...] no uso corrente tende-se a vulgarizar a noção de “professor reflexivo”, transformando-a em rótulo a ser aplicado à “conduta correta” de um professor que pensa, que se preocupa

com a sua prática, que com ela se envolve emocionalmente, etc. Se essas e outras qualidades são desejáveis e elogiáveis em um profissional do ensino, não é nelas que se sustenta, contudo, a disposição do professor para a investigação. Sem uma concepção clara do significado cognitivo, epistêmico, de noções aparentemente intuitivas, como as de “reflexão” e “construção do conhecimento” a pesquisa do professor não ultrapassará, possivelmente, a barreira do senso comum e dos seus próprios preconceitos.

Então vemos que, sobre os apontamentos de Oliveira (2010), a reflexão faz emergir um saber tácito. Essa tomada de consciência acerca deste saber é limitada e a investigação irá ampliar esta limitação. O docente, para conseguir se tornar investigador, deverá romper com estas limitações dadas pela sua própria reflexão. O que implica, entre outras prerrogativas, em fundamentar a sua prática aproximando a teoria da ação, inclusive para realizar as suas reflexões.

Esta relação entre reflexão e investigação entendemos estar minimamente presente nas ações dos PFI. Fizemos esta constatação a partir de dois indicadores. O primeiro que os PFI não vão à prática desprovidos de teoria. Os três PFI investigados fundamentaram as suas intervenções ancorados em uma abordagem pedagógica da EF e, por conseguinte, numa associação simples com uma teoria que as fundamente. Deste modo, quando ministravam aulas e/ou refletiam sobre elas, faziam por meio de um agir teorizado. Segundo, dentro da dinâmica do estágio, conforme apontado anteriormente, há um ambiente clínico/laboratorial. Portanto, os PFI tinham que, além de se colocar como observadores dos outros colegas, fazer apontamentos e discutir sobre as experiências vividas.

A integralidade de todos estes processos laboratoriais vividos permite provocar novas interpretações nos PFI, novos olhares sobre o mesmo fenômeno experimentado. Faz surgir neste contexto um ambiente rico de troca de experiências que pode levar os PFI a certos amadurecimentos, inclusive teóricos, em relação a sua prática. Esta interação por si só pode gerar

um sentimento de investigação a partir da reflexão.

Por fim, por todos estes níveis de aprofundamento expostos acima, neste quinto item, o elemento reflexão vai se colocar ativamente como um saber docente. O ato de refletir cria um elo permanente de abastecimento de uma espécie de reservatório de saber do docente. Cria-se um canal durável, de fluxo contínuo, entre a base de conhecimento que o professor dispõe e as reflexões provenientes das experiências práticas. A reflexão, nos três âmbitos identificados (cultura, ação docente e conteúdo/aprendizagem) passa a poder alimentar esta base, complementando-a e configurando-a seguidamente.

Para reforçar tal constatação nos apoiamos nos estudos de Krug e Krug (2010). Os autores, ao investigarem 32 acadêmicos do curso de Educação (7º semestre), acabaram percebendo que estes PFI reconheceram que o saber refletir é um dos saberes necessários as práticas docentes, sejam elas no desenvolvimento dos seus próprios estágios ou para momentos posteriores a sua formação inicial. O Quadro 3 apresenta, em caráter de síntese, todos estes desdobramentos e

**Quadro 3** - O elemento reflexão e a prática pedagógica dos PFI.

Elemento reflexão					
Âmbito	Cultura Escolar		Aprendizagem do conteúdo		Agir docente
Processo de intervenção	Antes		Durante		Depois
Dimensões	Na ação		Sobre a ação		Sobre a reflexão na ação
Níveis de aprofundamento	Identificador de problemas	Provocador de dúvidas	Reconfigurador de relações	Investigador	Saber do professor
<b>Desmembramentos</b>	* Estado de incerteza	* Interrogação da prática	* Criação de saberes	* O ato reflexivo	* Reservatório de saberes
		* Gera rupturas, adaptações, aproximações e distanciamentos			
		* Desperta mudanças na ação	* Transformador do papel do docente	* Emerge o saber tácito	
		* Consciência de si, da aula, da sua função como docente			

Fonte: Martiny (2012).

Fixar a TD como presente no pensamento dos PFI já a coloca no plano consciente de ação dos docentes. Isto nos leva a compreender certa

aprofundamentos em relação ao elemento reflexivo na prática pedagógica dos PFI.

## CONCLUSÃO

Ao apontar e reconhecer a reflexão como um dos elementos que sustentam a prática pedagógica dos PFI, isto nos trouxe duas constatações. A primeira é que podemos sinalizar que a reflexão dos PFI teve uma intervenção direta na atuação dos PFI. Ela ocasionou diferentes níveis de aprofundamento. A reflexão na prática pedagógica dos PFI foi, portanto, identificadora de problemas, geradora de dúvidas, produtora de saberes, auxiliadora na execução de um papel investigativo, fixando-se como saber docente presente na base de conhecimentos.

A segunda ponderação diz respeito a própria TD estar presente no universo de ação dos PFI. O elemento reflexivo marca que a TD faz parte das preocupações dos PFI quando estes se encontram dentro de um ambiente educativo que requeira um processo de ensino/aprendizagem.

intencionalidade não somente no agir do PFI, mas também na estruturação da sua aula. Tal situação faz evidenciar certa direcionalidade

sobre a prática pedagógica e sobre o saber que estará sendo ensinado nela e a partir dela. A constatação desta direcionalidade pode, por exemplo, ocasionar nos PFI reinterpretações e rupturas sobre a sua própria aula e sobre as suas próprias ações. Poderá leva-lo, portanto, a refletir sobre o seu saber ser e fazer como professor. Tudo isto na expectativa de minimizar os problemas percebidos acerca da aprendizagem dos alunos.

Esta situação aponta para um ajustamento em torno do saber ensinado, isto visto que, as mudanças, adaptações e manipulações acerca destes saberes a ensinar não viriam desprovidas de reflexão. Estes ajustes no saber seriam, ou deveriam ser, portanto, acompanhados de um pensar do PFI sobre o objeto a ser ensinado fazendo uma correspondência de um limitador que gera dificuldades de aprendizagem dos alunos.

É importante destacar que a TD tem uma relação direta com o elemento reflexão. Parece existir certa indissolubilidade entre o PFI, o elemento reflexivo e o movimento de transformação dos saberes. Esta tripla relação coloca na ação reflexiva do PFI a centralidade do processo.

A investigação sinaliza ainda que a TD como um saber docente só poderia ocorrer quando o PFI for considerado um produtor de saber. Nesta situação, a TD como saber docente só poderia acontecer quando esta relação passar a ser mediada pela reflexão. Isto é claro, partindo do pressuposto de que o saber refletir é um saber do docente. Por fim, o que abastecia as reflexões e o lugar onde eram verbalizadas são questões que envolvem os outros dois elementos (observação e discussão no grupo focal) e que, portanto, serão analisados em investigações futuras.

---

#### DIDACTIC TRANSPOSITION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: REFLECTION IN PEDAGOGIC PRACTICE OF TEACHERS IN INITIAL EDUCATION DURING SUPERVISED INTERNSHIP

##### ABSTRACT

The objective of this work was to point out and recognize reflection as an element that maintains the pedagogical practice of teachers in initial education (PFI) during supervised internship. Three PFI taking the Physical Education Course at Federal University of Paraíba Participated in this investigation. The techniques of data collection were participant observation, focus group and written documents. The study lasted three months and was held in a public school in the city of João Pessoa - PB in the first half of 2011. In this period, information about 24 classes was collected. For data analysis we used the technique of theme/category-based content analysis. The reflection takes place in three areas. They focus on school culture, learning / content and the teaching act. The reflexive element not only directly affects the teaching practice, but also highlights that the didactic transposition is present in the reflections of PFI.

**Keywords:** Internship. Education. Teachers.

---

#### REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 8. ed. Lisboa: Edição 70, 2008.

BECKER, M.; FARIAS, S.; FONSECA, A. Pesquisa em sala de aula: da ação pura e simples para um 'saber sobre'. In: BECKER, F.; MARQUES, T. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 103-114.

BEZERRA-TINOCO, E. J. **Educar para a solidariedade: uma perspectiva para a educação física escolar**. 2007. 345f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CAETANO, A. P. Para uma conceptualização da reflexão na investigação-ação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, ano 37, n. 3, p. 113-133, 2003.

CAMPOS, L.; DINIZ, R. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores

de ciências e de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001.

CARDELLI, J. Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, v. ?, n. 19, p. 49-61, 2004.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 1998.

DALL'ASTA, R.; BRANDÃO, E. Análise da transposição didática em softwares educacionais. **Linhais**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 379-386, 2004.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Prática de ensino em educação física: por uma formação do professor-pesquisador. In: HERMIDA, J. (Org.). **Educação física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 103-128.

GONZÁLEZ, F. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, jan./abr. 2004.

- GONZÁLEZ, F. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, ano 13, v. 13, n. 120, p. 1-9, maio, 2008.
- GUIMARÃES, G.; SADE, W. Utilizando a transposição didática para introdução do átomo de bohr no ensino médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: SNEF, 2009. p. 1-10.
- ILHA, F.; KRUG, H. Docência no ensino superior: a promoção da autonomia e da reflexão crítica no curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, ano 13, v. 122, julho, 2008. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 16 ago. 2009.
- JARDIM, M.; ERROBIDART, N.; GOBARA, S. Transposição didática e ondas sonoras como objeto de estudo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, 8., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENPEC, 2009. p. 1-12.
- KRUG, R.; KRUG, H. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, v. 15, n. 150, p. 1-8, nov. 2010.
- LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- LONGUINI, M.; NARDI, R. Uma pesquisa sobre a prática reflexiva na formação inicial de professores de física. **Ensaio, pesquisa em educação nas ciências**, Belo Horizonte, Minas Gerais, v 4, n. 2, p. 1-13, dez. 2002.
- MARTINY, L. E. A **transposição didática na educação física escolar**: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes. 2012. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2012.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- OLIVEIRA, R. C. Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, F.; MARQUES, T. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 21-28.
- OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. **A reflexão e o professor como Investigador**. 2002. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20\_p/02-oliveiraserraz> Acesso em: 10 ago. 2011.
- ONOFRE, M. Prioridades de formação didática em Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, v. 1, n. 12, p. 75-97, 1995.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciber Teologia Revista de Teologia e Cultura**, São Paulo, Ano VI, n. 27, p. 153-159, jan./fev. 2010.
- RODRIGUES, A. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1998.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SIQUEIRA, M.; PIETROCOLA, M. A transposição didática aplicada a teoria contemporânea: a física de partículas elementares no ensino médio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 10., 2006, Londrina. **Anais...** Londrina, 2006. p. 1-10.
- SOUZA JÚNIOR, M.; MELO, M.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3. p. 29-47, jul./set. 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em 15/05/2013

Revisado em 06/02/2014

Aceito em 08/04/2014

---

**Endereço para correspondência:** Luis Eugênio Martiny. Rua Fernando Luiz Henrique dos Santos, 765, Apto 201, Edifício Eduardo Vitor III, Bairro Bessa, CEP 58037-050, João Pessoa-PB, Brasil.  
E-mail luis\_martiny@hotmail.com