

O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores

Autores

João Paulo Costa¹

joao_paulo_costa@live.com.pt

Resumo

Este estudo contribui para esclarecer as condições que potenciam o ensino-aprendizagem em educação física (EF), considerando explicitamente o mesossistema estabelecido entre as ecologias do trabalho colaborativo do grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional (CAP) e as das suas aulas, através do modelo bioecológico do desenvolvimento humano.

Neste estudo de caso longitudinal integrado, triangularam-se métodos, fontes e dados de um grupo disciplinar de EF como CAP com os de duas ecologias de aulas de EF diferenciadas pela negociação dos respetivos professores, detalhando paralelamente os perfis de agenda social dos seus alunos.

Os resultados permitem salientar que a integração do sistema social dos alunos pelo grupo disciplinar decorre: a) das características do grupo como CAP; b) da interação intencional de diferentes níveis contextuais; e c) da articulação entre os processos colaborativos da CAP em espirais curriculares plurianuais e anuais. Estas condições refletiram-se em semelhanças nas ecologias das aulas, mas também em particularidades comportamentais dos alunos.

Este estudo lança implicações sobre a melhoria da qualidade colaborativa profissional e criação de CAP para promover continuamente melhores experiências de ensino-aprendizagem da EF entre professores e alunos.

Palavras-chave: Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano; Comunidades de Aprendizagem Profissional; Ecologia da Aula; Grupo Disciplinar de Educação Física; Sistema Social dos Alunos

¹ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Laboratório de Pedagogia da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa; Centro de Estudos em Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Introdução

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano[1] (figura 1), já aplicado na Pedagogia do Desporto (e.g. Krebs[2]), define a interação entre Processo, Pessoa, Contexto e Tempo como orientadora do sentido de desenvolvimento humano nos ambientes diretos e indiretos.

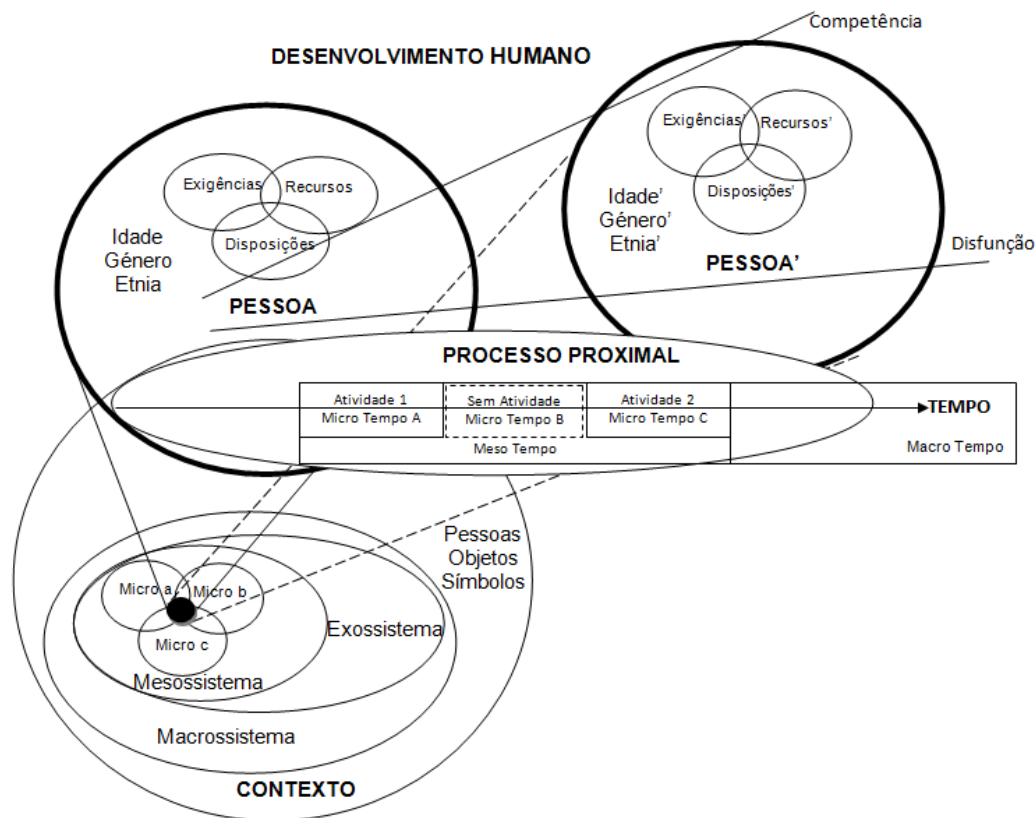


Figura 1 – Esquematização do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano.

Apesar da investigação ecológica da aula de Educação Física (EF)[3], este modelo não é aplicado integralmente, comprometendo a relação recíproca dos elementos que favorecem o sucesso em EF. Dois contextos são dados, isoladamente, como determinantes para o sucesso em EF: práticas pedagógicas[3], e desenvolvimento profissional[4].

Na investigação ecológica das aulas de EF[5], a partir de Doyle[6], identifica-se um equilíbrio entre os três sistemas de tarefas (instrução, organização e social), assegurado pelo alinhamento instrucional[7], como crítico para experiências de aprendizagem significativas dos alunos. Para tal, contribui a negociação implementada pelos professores[3], interagindo com comportamentos incongruentes dos alunos ao se afastarem das tarefas propostas ou congruentes ao se situarem nas tarefas propostas[8]. Apesar destes contributos, esta investigação não tem relacionado outros contextos[9], neste caso o do grupo disciplinar de EF (GDEF).

A literatura indica que o desenvolvimento profissional dos professores de EF deve ser em contexto e articulado com as práticas pedagógicas[4, 10], valorizando-se a sua implementação no GDEF pelo desenvolvimento curricular como compromisso coletivo[11].

Uma possível resposta é o modelo das Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)[12] (figura 2) que, apesar das possibilidades de aplicação nos GDEF, não tem sido aí testado[13-15].

| Dimensão | Subdimensão | Descrição |
|--|--------------------|--|
| Crenças, valores e visão partilhadas | | Toda a equipa escolar foca-se consistentemente na aprendizagem dos alunos, que é reforçada pela própria aprendizagem contínua da equipa – daí, comunidades de aprendizagem profissional. |
| Liderança apoiante e partilhada | | Os diretores e os professores detêm poder e autoridade partilhada para tomarem decisões. |
| Aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação | | O que a comunidade decide aprender e como aprender para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos é a linha de fundo. |
| Condições de suporte | Estruturais | Fatores que proporcionam as condições físicas: tempo, espaço para reunir e trabalhar coletivamente, recursos e políticas, etc. |
| | Relacionais | Fatores que suportam o desenvolvimento humano e interpessoal da comunidade, abertura, verdade, e foco nas atitudes de proteção e respeito entre os membros. |
| Prática pessoal partilhada | | Os membros da comunidade dão e recebem feedback que sustenta a sua melhoria individual e da organização. |

Figura 2 – Dimensões das CAP e respetiva definição

Argumentamos, assim, a integração destes contextos pela importância da sua relação para uma melhor EF, que é facilitada pelo modelo bioecológico de desenvolvimento humano, aqui usado para integrar o quadro das CAP aplicado ao GDEF e o da ecologia da aula à aula de EF na ótica de um mesossistema grupo-aula, traduzindo-se na seguinte questão:

Como se expressa a facilitação da gestão da aula enquadrada no desenvolvimento curricular pela relação entre um trabalho colaborativo exemplar pelo grupo disciplinar de EF e os perfis de negociação implementados pelos professores no contexto da aula de EF?

Metodologia

Este estudo de caso longitudinal integrado[16] analisou o GDEF e a aula de EF no contexto de uma escola, em 2011/2012, através de metodologias quanti-qualitativas, assegurando as condições éticas para o desenvolvimento do estudo. Globalmente, os dados quantitativos trataram-se por estatística descritiva através do SPSS v.20, e os dados qualitativos integraram-se por análise de conteúdo temática indutiva e dedutiva e análise sequencial [19] através do MAXQDA v.10 e por narrativa[24]. A análise a cada um dos contextos permitiu integrar os resultados para identificar os pontos de contacto do mesossistema grupo-aula, assegurando-se validade e fiabilidade do estudo através de estudo-piloto, protocolo de estudo de caso, triangulação, e verificação por pares e participantes.

Estudo do Grupo Disciplinar

Quatro peritos em EF com conhecimento alargado dos GDEF do distrito de Lisboa na altura do estudo, após consulta, convergiram num grupo como exemplar pela sua cultura colaborativa e trabalho pelos Programas Nacionais de EF (PNEF), selecionado para o estudo. As características demográficas do GDEF (figura 3) incluíram o tempo de serviço total e tempo de serviço na escola em questão, segundo Huberman[17].

| | | Experiência Profissional | | | Experiência em Contexto | | |
|-----------------|------------|--------------------------|---------------|------------|-------------------------|------------|----------|
| | | Iniciante | Meia Carreira | Experiente | Iniciante | Intermédio | Avançado |
| n (%) | | 0 | 4 (40%) | 6 (60%) | 5 (50%) | 2 (20%) | 3 (30%) |
| Género | Fem. | | 2 (20%) | 3 (30%) | 2 (20%) | 1 (10%) | 2 (20%) |
| n (%) | Masc. | - | 2 (20%) | 3 (30%) | 3 (30%) | 1 (10%) | 1 (10%) |
| Idade | | | | | | | |
| | Média (DP) | - | 36 (2) | 49 (3) | 40 (7) | 47 (12) | 49 (3) |
| Tempo Serviço | | | | | | | |
| | Média (DP) | - | 12 (2) | 27 (4) | 17 (8) | 23 (11) | 27 (4) |
| Tempo na Escola | | | | | | | |
| | Média (DP) | - | 3 (3) | 10 (8) | 2 (1) | 7 (1) | 16 (6) |

Figura 3 – Dados demográficos do grupo disciplinar analisado.

No GDEF aplicou-se: a versão validada de um questionário sobre a perceção coletiva como CAP em 5 pontos[18]; uma entrevista semiestruturada validada sobre o grupo face às grandes dimensões da CAP e às decisões coletivas focadas na agenda social dos alunos ao Coordenador; observações de cariz indutivo às reuniões plenárias do GDEF; e recolha documental dos produtos do GDEF nesse ano de trabalho. Um questionário aplicado a todos os professores do GDEF sobre as suas disposições de negociação da ecologia da aula permitiu selecionar as ecologias de aula.

Estudo da Ecologia da Aula

Após análise de clusters[20] aos questionários de disposições de negociação dos professores, selecionou-se um professor identificado como Integrador (Prof. I) pela referência permanente a estratégias pedagógicas de integração da agenda social, e um professor Híbrido-Total (Prof. HT) referindo os três modos de negociação.

Cada professor indicou uma turma, com critério de pertença ao mesmo ciclo de escolaridade, fixando-se uma do 10º ano (Prof. I) e uma do 12º ano (Prof. HT), i.e. ambas do Ensino Secundário, aplicando-se um questionário para identificar e classificar os perfis de agenda social dos alunos (figura 4).

| Perfil | Dimensão | Híbridos Académicos-Sociais | Moderadamente Académicos | Académicos |
|-----------------------|---|-----------------------------|--------------------------|------------|
| Professor | Social ($F(21) = 16.692$, $p\text{-value} = 0.000$) | 2.57 | 3.17 | 1.61 |
| | Académica ($F(21) = 22.279$, $p\text{-value} = 0.000$) | 3.93 | 5.17 | 5.33 |
| | Distribuição dos casos | 5 | 2 | 17 |
| Não Integrador | Social ($F(20) = 10.420$, $p\text{-value} = 0.000$) | 3.11 | 2.03 | 1.91 |
| | Social ($F(20) = 48.623$, $p\text{-value} = 0.000$) | 3.83 | 4.40 | 5.51 |
| | Distribuição dos casos | 3 | 5 | 15 |

Figura 4 – Distribuição dos casos por perfis de agenda social nas turmas de cada professor

Os dados das duas ecologias selecionadas analisaram-se integrando os questionários dos professores e dos alunos com a observação de quatro aulas através da adaptação[20] do protocolo *Task Structure Observation System*[21], a par de recolha documental dos dados de avaliação dos alunos. As aulas foram comparadas para identificar padrões associados a decisões coletivas do grupo e particularidades de cada ecologia de aula.

Apresentação e Discussão dos Resultados

O GDEF identificou-se fortemente como CAP pela longa história de interação socioprofissional[12] desde a implementação dos PNEF em meados de 1990. A partilha de práticas, embora importante, era a menos evoluída, tal como noutros grupos[12,25]. A visão coletiva orientava-se para o sucesso na EF pela criação de compromissos de aprendizagem como estratégia de integração da agenda social, enquadrada numa pedagogia autêntica[23]. Esta visão, era claramente suportada pelas diferentes estratégias do Coordenador como líder formal e dos líderes informais[12,15].

No GDEF, o macrosistema emergiu como contexto indutor desta CAP, contrariamente à literatura[24,27]. Contudo, a sustentabilidade do GDEF dependia diretamente do seu contexto interno[24]. O mesossistema grupo-aula era uma construção cuidada pelo GDEF, que procurava integrar e interagir diretamente com todos os níveis contextuais, especialmente na procura da defesa e legitimação da EF, como noutros GDEF[15,30].

Encontraram-se quatro processos colaborativos (figura 5): Prática Social (PS), Partilha e Produção de Conhecimento (PPC), Gestão Coletiva (GC), e Desenvolvimento Curricular Colaborativo (DCC), globalmente no sentido da literatura[12,25]. Cada processo integrava um conjunto de atividades, nuns pontos ao encontro da literatura[12,25], e noutros pontos a inovar. Por exemplo, as atividades de avaliação partilhada, planeamento coletivo, e intervenção partilhada tendem a aparecer isoladas[23] mas aqui enformaram-se num

processo único (DCC); ou as atividades de defesa e legitimação da EF na GC que parecem específicas de GDEF como CAP que se integram em estruturas decisórias da escola para suportar as condições de aprendizagem na EF, especialmente o tempo[15].

| Dimensão | Subdimensão | Componente | Frequência Relativa (%) | Frequência Absoluta (n) |
|---|--|---|--------------------------------|--------------------------------|
| Tipologia e conteúdos de atividades emergentes | Gestão Coletiva (n = 115; 28.19%) | Atividades de Escola | 43.48 | 50 |
| | | Questões Particulares | 9.57 | 11 |
| | | Legitimação da EF | 30.43 | 35 |
| | | Recursos GEF | 14.78 | 17 |
| | | Avaliação de Desempenho | 1.74 | 2 |
| | Desenvolvimento Curricular Colaborativo (n = 152; 37.25%) | Planeamento Coletivo | 65.13 | 99 |
| | | Intervenção Pedagógica Partilhada | 5.92 | 9 |
| | | Avaliação Partilhada e Recolha de Dados | 28.95 | 44 |
| | | Formação Profissional Contínua | 14.81 | 20 |
| | Partilha e Produção de Conhecimento (n=135; 33.09%) | Preparação e Partilha de Materiais | 12.59 | 17 |
| | | Conversas Profissionais Entre Pares | 2.22 | 3 |
| | | Discussão de Práticas | 24.44 | 33 |
| | | Discussão de Resultados | 45.93 | 62 |
| | Prática Social (n=6; 1.47%) | Socialização Entre Pares | 100 | 6 |

Figura 5 – Processos e atividades colaborativas do GDEF como CAP

Esses processos interligaram-se plurianualmente na promoção das aprendizagens (figura 6), privilegiando a sua progressão diversificada e autêntica, com flexibilidade curricular, articulando-se com opções coletivas de planeamento e de intervenção pedagógica[23]. Daqui extraiu-se um novo conceito, o de alinhamento instrucional colaborativo entendido como a coerência interna nos processos colaborativos, em particular no DCC para promover experiências e resultados de aprendizagem significativa e autêntica a todos os alunos da escola na EF.

Figura 6 – Sequência e foco dos processos e atividades colaborativas do GDEF como CAP

| Espiral Plurianual de Articulação Vertical dos Ciclos de Escolaridade (3º Ciclo e Ensino Secundário) | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|---|---|---|---|----------------------------|--|--|-----|
| Espiral Plurianual de Articulação Vertical para o Ciclo de Escolaridade | | | | | | | | | | | | | |
| T e m p o | Espiral Anual Integrado nos Ciclos Plurianuais | | | | | | | | | | | | |
| | Mês | Jun-Jul | Set | Out | Nov | Dez | Jan | Fev | Mar | Abr | Mai | Jun | Jul |
| | Período | Terceiro | | Primeiro | | | Segundo | | | Terceiro | | | |
| | Etapa Funcional | Preparação | Organização e Integração de novas colegas | Diagnóstico | Ajuste Coletivo | Gestão do Sucesso | Monitorização | Ajuste Coletivo | Gestão do Sucesso | Dinamização da Escola | Certificação e Gestão do Sucesso | Balço e Preparação | |
| Alcance | Futuro a Longo prazo | Futuro a Médio e Longo prazo | Passado a Médio prazo | Futuro a Longo prazo | Futuro a Médio prazo | Passado a Médio e Longo prazo | Futuro a Longo prazo | Futuro a Médio prazo | Passado a Longo prazo | Passado a Longo prazo | Passado e Futuro a Longo prazo | | |
| P r o c e s s o | Tipo | Desenvolvimento Curricular Colaborativo | Conhecimento e Desenvolvimento Curricular Colaborativo | Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento | Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento | Desenvolvimento Curricular Colaborativo, Conhecimento e Gestão Coletiva | Desenvolvimento Curricular Colaborativo | Desenvolvimento Curricular Colaborativo, Conhecimento | Desenvolvimento Curricular Colaborativo, Conhecimento e Gestão Coletiva | Gestão Coletiva | Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento | Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento | |
| | Atividades | Planeamento Coletivo | Materiais, Planeamento Coletivo e Intervenção Pedagógica | Avaliação Coletiva e Formação Contínua | Planeamento Coletivo, Avaliação Coletiva, e Preparação e Partilha de Materiais | Intervenção Pedagógica, Discussão de Resultados e Atividades de Escola | Avaliação Coletiva | Planeamento Coletivo, e Discussão de Resultados | Intervenção Pedagógica, Discussão de Resultados e Atividades de Escola | Atividades de Escola (GEF) | Avaliação Coletiva, Intervenção Pedagógica, e Discussão de Práticas e Resultados | Planeamento Coletivo e Formação Contínua | |
| | Atividades da Escola (Escola e GEF), Afirmação e defesa do GEF/da EF, Socialização entre Pares | | | | | | | | | | | | |
| t e x t o | Relações sistémicas | GEF - Aula | GEF - Aula GEF - GEF | Aula - GEF GEF - Aula | GEF - Aula GEF - GEF | Aula - GEF GEF - Aula | Aula - GEF | GEF - Aula GEF - GEF | Aula - GEF GEF - Aula | GEF - Meso/Exo | Aula - GEF | GEF - Aula GEF - GEF | |
| | Macro e Meso – GEF | | | | | | | | | | | | |

Nas ecologias de aula, as comunalidades associaram-se ao GDEF enquanto CAP[12,15,26-28]. Assim, na instrução surgiram nas duas ecologias indicadores de qualidade pedagógica[3,8] decorrentes de *princípios de aprendizagem* (e.g. muita atividade do aluno), *expressão didática e pedagógica* (e.g. utilização de situações de avaliação como situações de aprendizagem), *expressão curricular* (e.g. ensino integrado e distribuído das 3 áreas curriculares), e *responsabilização formal* (e.g. imbuída no conteúdo pelos objetivos). Apesar dos tempos de espera e deslocamento, os índices de comportamentos congruentes e disposições de colaboração foram elevados. Na organização, ambos os professores geriam simultaneamente episódios de instrução e organização, formavam os grupos, e atribuíam a manipulação de material aos alunos, traduzindo-se em elevada congruência e espera considerável. No sistema social, a *relação aluno-matéria* criou-se através de compromissos individuais e coletivos com a turma ou da explicitação e flexibilização do currículo e da avaliação; a *relação aluno-aluno* deu-se na promoção da cooperação; e a *relação aluno-professor* deu-se pela socialização e apoio aos alunos. Este conjunto de padrões aponta ainda para uma ideia de pedagogia autêntica tendencialmente associada às CAP[23].

As particularidades encontradas na gestão da aula, associaram-se a diferenças no alinhamento instrucional[7] e negociação dos professores[3], com melhores indicadores de participação no Prof. I pela maior proximidade aos compromissos coletivos do GDEF, enquanto o Prof. HT manifestou uma ecologia coerente com a designação de “don’t sweat gym”[29]. Estas particularidades tendem a aparecer e a acentuar-se onde e quando há maior afastamento na aula face aos compromissos coletivos[26,28,30].

Conclusão

A interação positiva entre os processos colaborativos do GDEF como CAP e os processos de gestão da ecologia da aula de EF associados, revelou-se altamente dependente da coerência interna entre os processos nos dois níveis contextuais (grupo e aula), levando ao novo conceito de alinhamento instrucional mesossistémico, determinante para o estabelecimento efetivo e eficaz do mesossistema grupo-aula a promover quer por professores de EF quer pelos seus formadores. Significa isto que a essência da resposta à questão de partida assenta na importância de um conjunto integrado e coerente de processos de desenvolvimento profissional e de gestão da aula. Cada conjunto deve garantir coerência interna, ie. alinhamento instrucional colaborativo no seio do GDEF, e alinhamento instrucional pedagógico no seio da aula. A garantia desses níveis de coerência deverá sempre partir da procura da coerência entre o desenvolvimento profissional dos professores de EF como CAP e as suas práticas pedagógicas.

A comunidade científica de Pedagogia do Desporto deve-se articular com os formadores para testar estes resultados através de modelos e conteúdos de desenvolvimento profissional baseados em CAP, com os professores no seu contexto com os seus alunos, partindo e terminando nos objetivos e nas finalidades da EF para promover continuamente melhores experiências de ensino e de aprendizagem em EF.

Referências

1. Bronfenbrenner, U. 2005. *The bioecological theory of human development*, in *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, U. Bronfenbrenner, Editor. Sage: Thousand Oaks, CA. 3-15.
2. Krebs, R. 2009. *Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talent*. International Journal of Sport Psychology. 40. 108-135.
3. Hastie, P. & Siedentop, D. 2006. *The classroom ecology paradigm*, in *Handbook of physical education*, D. Kirk, D. Macdonald, and M. O'Sullivan, Editors. Sage Publications: Thousand Oaks. 214-224.
4. Bechtel, P. & O'Sullivan, M. 2006. *Chapter 2: Effective professional development - What we now know*. Journal of Teaching in Physical Education. 25. 363-378.
5. Siedentop, D. 2002. *Ecological perspectives in teaching research*. Journal of Teaching in Physical Education. 21. 427-440.
6. Doyle, W. 2006. *Ecological approaches to classroom management*, in *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, C. Evertson and C. Weinstein, Editors. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey. 97-126.
7. Lund, J. 1992. *Assessment and Accountability in Secondary Physical Education*. Quest. 44. 352-360.
8. Tousignant, M. & D. Siedentop. 1983. *A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes*. Journal of Teaching in Physical Education. 3. 47-57.
9. McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. 2008. *The ecology of the gym: Reconceptualized and extended*. Quest. 60. 268-289.
10. Armour, K. & Yelling, M. 2007. *Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning*. Journal of Teaching in Physical Education. 26. 177-200.
11. Brás, J. & E. Monteiro, E. 1998. *A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física*. Revista Horizonte. XV. Dossier.
12. Hord, S. 2008. *Evolution of the professional learning community*. Journal of Staff Development. 29. 10-13.
13. O'Sullivan, M. & Deglau, D. 2006. *Chapter 7: Principles of professional development*. Journal of Teaching in Physical Education. 25. 441-449.
14. Tozer, S. & Horsley, H. 2006. *Chapter 8: Professional development of teachers in physical education - Where are we now?* Journal of Teaching in Physical Education. 25. 450-457.
15. Costa, J., et al. 2013. *A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula*. Boletim SPEF. 37. 61-80.

16. Yin, R. 2010. *Estudo de caso - Planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman.
17. Huberman, M. 2000. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*, in *Vidas de Professores*, A. Nóvoa, Editor. Porto Editora: Porto. 31-61.
18. Hord, S. 1996. *School professional staff as learning community questionnaire.*, Southwest Educational Development Laboratory.
19. Bardin, L. 2009. *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Lisboa: Edições 70.
20. Onofre, M. 2000. *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física*, in *Ciências da Educação*. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
21. Siedentop, D. 1994. *Task-structure observation system (Observation protocol for instruction)*, in *High school physical education teachers: Their world of work*, M. O'Sullivan, Editor. Ohio State University School of Health, Physical Education and Recreation: Columbus.
22. Hastie, P. & Hay, P. 2012. *Qualitative approaches*, in *Research methods in Physical Education and Youth Sport*, K. Armour and D. Macdonald, Editors. Routledge: London. 79-94.
23. Louis, K. & Marks, H. 1996. *Does professional community affect the classroom? Teachers' work and students' experiences in restructuring schools*. American Journal of Education. 106. 532-575.
24. Hord, S. 2004. *Learning together leading together: Changing schools through professional learning communities*. NY, Oxford: Teachers College Press & National Staff Development Council.
25. Bolam, R., et al. 2005. *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Department of Education and Skills: Bristol.
26. Castelli, D. & Rink, J. 2003. *Chapter 3: A comparison of high and low performing secondary physical education programs*. Journal of Teaching in Physical Education. 22. 512-532.
27. Patton, K., Parker, M., & Pratt., E. 2013. *Meaningful learning in professional development: Teaching without telling*. Journal of Teaching in Physical Education. 32. 441-459.
28. Christensen, E. 2013. *Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom*. Teaching & Teacher Education. 30. 74-83.
29. Siedentop, D., et al. 1994. *Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction*. Journal of Teaching in Physical Education. 13. 375-394.
30. Armour, K. & Jones, R. 1998. *Physical Education teachers' lives and careers. PE, sport and educational status*. London: The Falmer Press.