

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

STADNIK*, Adriana Maria Wan – UTFPR

stadidaner@uol.com.br

CAMILO CUNHA**, António – UM

PEREIRA***, Beatriz – UM

Resumo

Variados estudos demonstram a necessidade de melhorias na prática pedagógica dos professores de educação física nas escolas. Outros ilustram a importância de práticas positivamente exemplares por parte dos professores em geral, mas especialmente, dos professores formadores, dada a alta incidência da aprendizagem por modelação da parte dos alunos – futuros professores. Grande parte daquilo que o aluno observou e vivenciou durante o seu longo percurso escolar, acaba sendo reproduzido na sua prática pedagógica futura, quando professor. Daí a importância e necessidade do exemplo positivo durante a sua formação. Com base nesta ideia, desenvolvemos uma investigação a partir de uma amostra deliberadamente escolhida: 2 homens e 2 mulheres, professores universitários considerados competentes no seu meio profissional. Apresentamos, procurando refletir criticamente, algumas das práticas pedagógicas desses profissionais. O estudo encontra-se em andamento e temos em ação de análise e interpretação 2 dos casos: Henrique e Netuno. Trata-se de um estudo analítico e interpretativo, a partir da observação de aulas prático-teóricas, seguidas de entrevista. Uma vez que a reflexão apresentada é parte integrante de um estudo maior compondo a construção das histórias de vida dos investigados, utilizamos, como técnica complementar de recolha de dados para este artigo, a análise documental e a consulta a variados materiais empíricos resultantes da pré-análise de conversas informais, outras entrevistas e observações

efetuadas durante todo desenvolvimento da pesquisa de campo. Através das análises e tentativas de interpretação realizadas, buscamos compreender como as práticas acontecem na realidade da formação inicial, tendo como ponto central a narrativa e a ação dos professores. A investigação revela a diversidade das práticas e, por conseguinte das representações dos professores, marcada por fatores idiossincráticos da história pessoal, profissional e social, mas revela também regularidades, pois no percurso da prática pedagógica, muitas vezes, os professores passam por experiências semelhantes, ainda que sentidas de forma diferenciada.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Física; Exemplo; Formação Inicial; Histórias de Vida.

Introdução

Nosso estudo é sobre o professor e suas práticas profissionais, onde percorremos dois caminhos: um mais cognitivo, baseado nos pensamentos (representações) e um caminho da

* Professora Mestre do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade do Minho.

** Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade do Minho.

*** Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade do Minho.

prática, baseado nas ações (práticas). Para este artigo, optamos por dar mais ênfase às práticas.

Goodson (1992), defende a consideração de que a maior parte dos professores se sente profundamente inseguro e ansioso, especialmente quando observados, portanto, a incidência sobre a prática profissional não deve ser a única forma de obter dados. Um importante ingrediente é a voz do professor. Por seu turno, Holly & Walley (1989), descrevem que grande parte do conhecimento do professor é tácito – um tipo de conhecimento que dificilmente pode ser explicado com palavras (como a intuição). Adicionalmente, os professores são guiados por suas próprias idéias, regras e responsabilidades como profissionais. Daí que, para tentar compreender a complexidade dessa profissão é importante explicitar essas teorias. Para tanto, é necessário analisar o pensamento do professor. Contudo, investigar apenas o pensamento do professor pode apresentar uma idéia parcial daquilo que realmente acontece, proporcionando indicadores e não explicações (ou tentativas de). As teorias devem ser guiadas também pelas práticas.

O centro de interesse da nossa investigação não se encontra naquilo que os professores *deveriam ou não fazer*. O estudo privilegia o que os professores *realmente são e fazem*, levando a pesquisa ao campo das práticas cotidianas, tentando superar pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência (TARDIF & LESSARD, 2005). Dessa forma, procuramos entrar em profundidade no contexto profissional dos investigados, mergulhamos no seu mundo, com o objetivo de tentar compreender e interpretar suas falas, atitudes e comportamentos, buscando não perder de vista as realidades que deram origem a essas respostas/ações.

Associando essas considerações anteriores à constatação, por Andrade (2003); Lima & Andrade (2003); Camilo Cunha (1999); Carreiro da Costa *et al* (1996); Carvalho (1996); Carreiro da Costa (1996); Barbosa-Rinaldi & Cesário (2005), de que a formação dos professores em educação física, em especial a formação inicial, parece não contribuir para as mudanças do pensamento e da ação, não influenciando os futuros professores, e, portanto, pouco contribuindo para a melhoria das práticas de educação física nas escolas, emergem o **objetivo** – Conhecer/reconhecer as práticas pedagógicas dos professores formadores em educação física, visando construir conhecimentos que possam ser úteis na compreensão da profissão e formação de docentes na área; e as **questões de estudo** – Quais são as práticas pedagógicas dos professores formadores em educação física? Que perfil pedagógico têm esses professores?

Segundo Marcelo (1999), como instituição, a formação inicial de professores tem 3 funções básicas: formar e treinar futuros professores para o desempenho compatível de suas funções; controlar a certificação para o exercício da profissão docente; e (citando Clark & Marker, 1975) ser, ao mesmo tempo e de forma paradoxal, agente de mudança do sistema educativo e contribuinte para a socialização e a reprodução da cultura dominante.

Constatamos por meio da revisão da literatura, que o aluno (futuro professor), através das suas socializações prévias, no período anterior à entrada formal na formação inicial, e também durante a formação inicial, acaba baseando-se fortemente no exemplo: na observação de seus professores, na aprendizagem por modelação (GONÇALVES, 1995; CARREIRO DA COSTA, 1996; PACHECO, 1993; CAMILO CUNHA, 1999; CARREIRO DA COSTA *et al*, 1996; AITKEN & MILDON, 1996; CARVALHO, 1996), tornando fundamental o oferecimento dos bons exemplos.

Não é incomum que o futuro professor tenha sido um atleta ou ao menos praticado esporte com certa frequência, na escola (extracurricular), em clubes, na associação, outros. Além, é claro, do tempo regular de permanência na escola, observando seus professores ao longo da sua vida escolar. Assim, de alguma maneira, o futuro profissional de educação física traz consigo, antes mesmo da entrada no curso de formação inicial, uma bagagem de aprendizagem por observação considerável.

De acordo com Carvalho (1996), as experiências socializadoras pré-universitárias têm uma força tão poderosa que, as ações, também socializadoras dos programas de formação inicial, pouco podem fazer no sentido de alterar essa percepção que os alunos de educação física trazem para o curso. Há, em síntese, uma incapacidade dos cursos de formação inicial em alterar discursos e expectativas dos formandos.

Nesta direção, um grupo de pesquisadores brasileiros da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizou uma pesquisa englobando 6 diferentes cursos universitários de licenciatura. O objetivo da investigação foi conhecer as representações dos alunos acerca dos seus cursos. Foram entrevistados 35 alunos, escolhidos aleatoriamente a partir do 4º semestre cursado. Estes alunos estiveram distribuídos pelos 6 cursos (ANDRADE, 2003). Relativamente aos dados obtidos com essa pesquisa, tendo como base para a análise a análise de conteúdo, Lima & Andrade (2003), na educação física, conseguiram categorizar 3 eixos a partir das respostas obtidas: a) a decepção dos alunos com o curso; b) a clara dicotomia entre corpo e mente; c) as disciplinas pedagógicas (fundamentais na licenciatura) associadas, fortemente, à atividade mental. Chegou-se às seguintes conclusões: a atualização científica na

educação física é fracamente difundida, não atingindo o senso comum entre os licenciados; até o fim do curso os licenciados apresentam as mesmas representações do início; os professores contribuem para a manutenção desse quadro, não revendo suas práticas e nem seu discurso; a licenciatura tem sido desinteressante pela desvalorização social dos professores e pelas deficiências dos modelos pedagógicos da universidade.

Por outro lado, estudos desenvolvidos por Farias *et al* (2001), apontam a importância da formação inicial na formação de professores. É a partir deste período que os professores vão adquirir conhecimentos, atitudes, ações e o projeto político-pedagógico, necessários à sua atuação.

Ensinar é um ato que exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, do contrário, pouco ou nada valem (FREIRE, 2006). Recursos humanos de excelência constituem fator estratégico determinante. Assumem papéis de grande importância para as suas comunidades, desempenhando importante função na identificação de problemas com relevância social e procurando solucionar questões variadas. Podem ter, entre outras coisas, decisiva intervenção na definição e orientação dos caminhos a serem seguidos por um determinado grupo profissional e/ou social (PEREIRA, 2006).

Baseando-se no acima exposto, optamos por professores que possam ser um exemplo positivo na área da formação de professores em educação física, para compor a amostra do estudo. É uma medida exigente que tem por objetivo procurar elaborar um perfil de professor competente, descrito em dimensões pedagógicas, pessoais, sociais.

Metodologia

O trabalho se inscreve numa abordagem qualitativa de investigação. Trata-se de um estudo de cunho interpretativo, onde as observações e entrevistas são os principais focos de interesse e análise metodológicas. A investigação baseia-se na realização de um diagnóstico daquilo que observamos e o descrevemos, colhendo e interpretando dados de uma determinada realidade sem nela interferir (GIL, 1994). Associamos esses dados a outros, advindos de entrevistas, conversas informais e da análise documental. Optamos pela análise interpretativa de todo o conjunto.

Segundo Cardoso (1998), a aula de educação física é um assunto para ser analisado, prova disso é o desenvolvimento de variados modelos de observação de aula. Entretanto, esses modelos não são completos, pois oferecem categorias que não auxiliam na compreensão da aula como um fato social, mas apenas técnico. Esses modelos, em geral, estão restritos em

função das rotinas didático-pedagógicas. Diante dessa problemática, optamos pela criação de um instrumento próprio de recolha de dados (validado por especialistas) e pela análise interpretativa das aulas.

Tendo como ponto de partida a orientação de Yin (2001) sobre a importância da identificação dos casos propriamente ditos, na realização de estudos de caso, a seleção dos participantes foi orientada por critérios elaborados em função dos objetivos perseguidos.

A fase de recolha do material empírico estendeu-se de junho de 2006 a junho de 2007, contando com variados instrumentos de recolha de dados. Na medida em que efetuamos essa recolha, fomos realizando um procedimento de **pré-análise**, como proposto por Bardin (2004), preparando os dados para a análise. Nesta primeira fase, temos em ação de análise e interpretação, ainda incompleta, os casos. Para este artigo, optamos por apresentar, analisar e tentar interpretar os dados que se relacionam mais diretamente às práticas pedagógicas de 2 dos professores investigados.

Dois professores e suas práticas de ensino

Realizamos na seqüência uma breve apresentação dos investigados, começando com o nome fictício (escolhido por eles) e, na seqüência, relatando suas práticas. A fim de evitar confusões sobre quem é o investigado e quem é a investigadora, os relatos passam a ser feitos na primeira pessoa do singular. O texto é entremeado pelo discurso do professor, que aparece entre “ ” e em *itálico*.

Henrique

Henrique tem quase 50 anos, é um professor-doutor, com 2 especializações e mestrado. Tem 27 anos de profissão, sendo 14 dentro da atual universidade. Ministra aulas no curso de graduação e pós-graduação em educação física, onde orienta alunos mestrando; participa de 2 projetos de extensão, coordena o laboratório de mídia e é o co-editor de uma revista na área da educação física; tem 2 projetos de pesquisa em andamento; é tutor de um programa de educação tutorial, que conta com 12 alunos-bolsistas e, como conseqüência, representante no Comitê da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. O professor tem inúmeras publicações, entre livros, capítulos de livros, artigos e afins, e participa de eventos na área como, congressos, encontros e seminários. Nos últimos tempos, anda pensando na possibilidade de realizar um pós-doutorado.

Todas as aulas observadas do Henrique foram na área do handebol para o curso de Licenciatura em Educação Física, com alunos da 1ª fase (novo currículo) e/ou da 2ª fase do curso (antigo currículo) – vivenciei um momento de transição dos currículos.

Os procedimentos didático-pedagógicos do professor são bastante claros, gerando, inclusive, um artigo acadêmico, onde ele e um colega de disciplina relatam as suas experiências de ensino nessa área específica do conhecimento da educação física: o handebol. Segundo os próprios, trata-se “(...) *do primeiro esporte coletivo oferecido no currículo-sugestão do curso, sem que haja, antes do handebol, qualquer disciplina de introdução ou metodologia do esporte*”. Com base nisto, eles consideram que sua tarefa docente inclui uma primeira aproximação à Pedagogia do Esporte.

Henrique vê positivamente o fato de planejar e desenvolver as atividades da disciplina coletivamente, por meio do diálogo permanente entre seus professores e, quando há monitor para a disciplina, eles o têm em comum. Além disso, costuma produzir textos para publicação, em conjunto com outros professores e alunos. Aprecia profundamente estas parcerias. Tardif & Lessard (2005), que realizaram entrevistas com professores dos ensinos primário e secundário, revelam que a colaboração, de um modo geral, é mais desejada pelos docentes que verdadeiramente praticada pelos mesmos. A colaboração entre 2 ou 3 professores é às vezes encontrada, mais difícil é o estabelecimento de um projeto coletivo institucional.

Segundo o professor, a disciplina de handebol encontra-se dividida em 6 partes. A saber:

- 1) **Atividades de sondagem:** realizada nas primeiras aulas, objetiva diagnosticar os conhecimentos que os alunos já detêm, bem como suas expectativas em relação à disciplina.
- 2) **Organização do ensino em 2 processos:** propicia aos alunos uma execução direta dos conteúdos. É composta de aulas teóricas, seguidas de práticas.

2a) **Processos Pedagógicos Preliminares (PPP):** “(...) *familiarizam os praticantes com a bola, o espaço e a dinâmica cooperativa da construção do jogo*”. Observei 2 aulas. A primeira aula visou realizar uma adaptação dos alunos aos espaços e à bola, bem como dar-lhes noções de equipe. A outra prática de ensino observada foi, de certa forma, uma continuação da anterior, cujo principal objetivo era suprir uma deficiência verificada na aula anterior, trabalhando com a situação de defesa contra ataque. “(...) *o handebol é essencialmente um jogo de confronto*”, portanto, o professor trabalhou nesta segunda aula os

jogos de uma equipe com/contra outra, abrindo espaços para as transições de defesa para ataque e ataque para defesa.

Em todas as aulas observadas, Henrique chegou um pouco mais cedo, nos recebeu, preparou o material e esperou a turma. Quando a aula começa, ele nos apresenta (investigadora e assistente) e realiza uma breve explanação sobre o conteúdo a ser desenvolvido naquela aula. Durante suas explanações o professor procura deixar claro tanto o conteúdo da aula quanto as suas regras, mas sempre com um tom bem humorado e acessível.

Apoiada por seus planos de aula – distribuído entre os alunos antes de iniciar a prática, como um exemplo a ser seguido pelos alunos na elaboração de seus futuros planos de aula (prática de ensino) –, percebi que ele os realizou integralmente, de forma tranqüila e natural, ministrando a aula sem se “amarrar” aos escritos. As aulas foram compostas de: **informações preliminares**, o início da aula, em que explicou a prática de ensino para os alunos; **aquecimento**, atividades ativas visando preparar o corpo para a parte principal e envolvendo aprendizagens mais gerais, como as linhas que compõem uma quadra de handebol, habilidades para o deslocamento e manuseio da bola, capacidade de esquiva, de realização de passes, raciocínio rápido, espírito de coletividade, entre outros, em geral, de forma lúdica – *“Eu procuro sempre trabalhar com algo assim, eu não digo que seja um objetivo. É um cenário, o cenário da aula é lúdico. Procuro sempre trabalhar com alguma coisa em que a ludicidade esteja presente”*. *“(...) eu nem me imagino não fazendo assim... (...) é o meu jeito de dar aula”*.

A **parte principal** das 2 aulas foi composta de variados tipos de atividades ativas visando aprendizagens mais específicas, tais como, reconhecer e exercitar passe, recepção, deslocamentos, noção de marcação, habilidades de manuseio e condução da bola, noção de espaço, espírito de equipe. Utilizaram a bola feminina que é menor, mais fácil de segurar e manejar (o professor mostrou as 2 bolas e explicou suas diferenças) – na primeira aula observada, essas atividades tiveram alguns desafios, que o professor explica da seguinte maneira:

Faço alguns desafios. Desafios de conduzir a bola, carregar 2 a 2, veja a dificuldade de quando temos uma menina e um menino... Que daí já fica o rosto próximo... Porque nós sabemos que as relações corporais, principalmente nesses jovens, são vivências muitas vezes mal resolvidas. Ainda hoje. Então, quando criamos uma situação em que eles têm que andar juntos, ombro com ombro, quadril com quadril ou testa com testa, então já cria um [...], eles têm que reagir àquilo.

Para o professor isso é especialmente importante porque nas escolas a tendência é que as turmas sejam mistas, torna-se, portanto, fundamental em sua opinião, aprender a lidar com

essas questões. *“Porque não adianta fazer um discurso sobre gênero e continuar trabalhando menino desse lado, menina do outro. A prática é o ponto de partida”*.

Um segundo grupo de atividades foi composto de variados jogos de estafeta (competitivos). Neste momento a turma se empolga muito, a animação cresce e eles se divertem. Num dado momento uma aluna precisa deixar a atividade, Henrique assume seu lugar, deixando tudo mais emocionante ainda, os alunos torcem por ele, às vezes a bola cai, ele erra, acerta, enfim, como todos os outros, esforça-se para sua equipe vencer.

A partir de uma pesquisa descritiva diagnóstica, com 25 professores de educação física, por meio da observação direta da atuação pedagógica do professor, Shigunov (2001) concluiu que apenas 44% dos professores da amostra jogavam/participavam de alguma atividade com os alunos. A amostra era composta de professores com tempo de experiência no magistério entre 1 e 29 anos, sendo 11 homens e 14 mulheres (média de idade de 38 anos). Para Shigunov (2001), citando Delamont, 1987; Kalinke, 1999; Rosado, 1998 e Shigunov & Pereira, 1994, com a não participação do professor, perde-se a oportunidade da criação do clima de camaradagem e proximidade, além do senso de humanidade e até das fraquezas do professor, criando um clima afetivo positivo.

Na segunda aula observada, Henrique fez uma aula inteira problematizada, onde os alunos iam praticando jogos pré-desportivos envolvendo habilidades necessárias ao desenvolvimento dos esportes coletivos, especialmente o handebol, por meio de atividades lúdicas, onde procuravam solucionar os problemas encontrados e/ou colocados pelo próprio professor, que os incentivava a achar as respostas questionando-os e criando situações onde isso estava implícito.

Um dos muitos exemplos: no “Jogo dos 10 passes”, o grupo foi dividido em 2 equipes e a equipe com a posse da bola deveria tentar executar 10 trocas de passes entre os jogadores sem perder a posse de bola, marcando dessa forma, 1 ponto. Henrique deixou o jogo correr, de repente, pediu que todos se reunissem: *“Vamos respirar um pouquinho?”* Chamou-os e explicou que havia um problema, uns recebem muito a bola e outros nem a tocam. Pergunta a uma aluna: *“Quantas vezes você tocou na bola?”* Ela: *“Nenhuma”*. O professor vira para um aluno e diz: *“E você?”* O aluno: *“Não sei, um monte”*. Henrique: *“Umas 2 ou 4 vezes pelo menos, não é?”*, vira para o grupo todo e diz: *“Então, vamos mudar um pouco as regras, pois temos aqui um problema, não é possível numa aula que algum aluno ou alguns alunos fiquem sem tocar na bola. Em contrapartida, aqueles mais hábeis também têm o direito de jogar”*.

Ou seja, o professor realizou a inclusão de todos os alunos na tarefa, os mais e os menos aptos sob o ponto de vista do desenvolvimento motor.

O professor passa a propor novas regras, onde não é possível devolver a bola para aquele que acabou de lançar, tem que variar. Adicionalmente, ele deu um tempo para que as equipes se organizassem entre si e organizassem, ao mesmo tempo, uma estratégia de ataque e defesa. O jogo é reiniciado, com a visível melhora da participação de todos. Quando ele percebia que a motivação do grupo diminuía, rapidamente lançava um novo desafio ou trocava a atividade.

Encerrando as aulas práticas, encontram-se as **atividades integradoras**, em geral são atividades de volta à calma ou de reflexão sobre a aula – mais comuns no caso do Henrique, que sempre propõe uma atividade em que todos os alunos podem, e devem (são incentivados a isso), comentar sobre as atividades. O objetivo é “*refletir sobre as atividades realizadas*”. Carreiro da Costa et al (1996) e Camilo Cunha (1999), ressaltam a necessidade e importância da reflexão e análise, articulada ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos, pedagógicos e críticos úteis para a profissão, em todas as etapas que envolvem a formação de professores de educação física.

2b) **Processos Pedagógicos Específicos (PPE)**: “(...) *servem para aproximação e aprendizado dos fundamentos técnicos e táticos do esporte*”. Observei 1 aula de PPE, onde a especificidade foi a defesa. Pelas informações iniciais fornecidas pelo professor, percebi que havia um processo pedagógico a ser seguido – já tiveram a teoria e aulas lúdico-recreativas envolvendo o tema, agora era o momento de participarem de atividades lúdicas com intencionalidade e, adicionalmente, realizar o trabalho do gesto técnico fora do jogo. A aula foi baseada na união desses contextos teórico-práticos. Henrique comandou variadas atividades, dando oportunidade e incentivo, especialmente verbal, para que os alunos esclarecessem suas dúvidas. Ele ministrou uma série de exercícios simples, mas cansativos. Após essa série puxada de exercícios, chamou todos no centro do ginásio e pediu que se sentassem, até para descansar um pouco. Comentou que trabalhar a defesa é realmente cansativo, exige muito das pernas, o que cansa e torna mais difícil a manutenção da motivação. Contudo, é importante que eles sintam no próprio corpo a movimentação. Aproveitou o momento para falar sobre a parte tática que ainda não foi trabalhada, mas será vista na próxima aula. Ao final, pergunta: “*Alguma dúvida? O que acharam de trabalhar a defesa, além de ser cansativo? ... e chato?*”. Uma aluna faz um comentário e uma pergunta. A partir daí, várias perguntas surgem e eles comentam as atividades.

As aulas do Henrique trabalharam o Esporte – elemento da chamada Cultura Corporal – que, juntamente com Dança, Ginástica e Luta, devem/deveriam ser os conteúdos das aulas de educação física escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Observando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que adotaram essa idéia do Coletivo de Autores, cada organização educacional pode/deve desenvolver o seu próprio currículo, adaptando-o à sua realidade (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998). Neste sentido, a rede de ensino municipal de Curitiba (CURITIBA, 2004), por exemplo, refere esses elementos da cultura corporal como produzidos, reproduzidos e transformados de acordo com as diferentes intenções: lúdicas; estético-artísticas; rituais; competitivas; de saúde, oportunizando a reflexão/análise crítica da relação entre a prática da educação física e questões sociais, como violência; consumismo; sexismo; corporatria; competitividade; conformismo. Algumas dessas intenções e reflexões foram claramente contempladas nas aulas observadas.

- 3) **Prática de ensino com a própria turma:** situações de docência por parte dos alunos na própria turma.
- 4) **Produção de relatórios de assistência de atividades externas:** os alunos observam e/ou participam de atividades externas relacionadas à disciplina e depois fazem um relato detalhado de suas experiências; **produção de súmulas:** os alunos participam de jogos, trabalhando na mesa de arbitragem, resultando na produção de súmulas de jogos.
- 5) **Produção da Memória da Disciplina:** uma pasta/documento que agrega todo o conteúdo utilizado, produzido e pesquisado ao longo da disciplina. Este documento faz parte, entre outras coisas, da avaliação final do aluno; para além disso, “(...) *o último ponto da Memória da Disciplina é uma avaliação da disciplina*”.

Ainda, falando sobre a pasta Memória da Disciplina, Henrique relatou que é um documento que deve conter: “(...) *a introdução, o sumário, é como se fosse um consolidado científico. Que contém as disciplinas, os planos de ensino, tem todo o material que circula*”.

- 6) **Atuação de monitores:** agente facilitador para a elaboração e execução das tarefas dos alunos. É um aluno da universidade, interessado no handebol.

Nos 2 semestres que acompanhei o trabalho do Henrique não houve essa assistência. Contando-me um fato do passado, o professor revelou-me que teve um monitor voluntário que agora trabalha num projeto com cadeirantes (portadores de necessidades especiais) e que atualmente desenvolve experiências de handebol com esse grupo. “(...) *eu propus a ele que ministrasse uma aula na minha turma com os alunos, para os alunos experimentarem a*

condição de cadeirantes”. Henrique demonstra preocupação em adaptar-se às novas propostas das escolas, que é integrar os portadores de necessidades especiais, conforme preconizam os estudos de Farias *et al* (2001) ressaltando a necessidade de o aluno ter contato com a realidade de atuação futura, procurando amenizar o impacto com a realidade, em especial para aqueles que vão atuar nas escolas públicas.

Fechando essa apresentação das práticas pedagógicas para a disciplina de handebol adotada pelo professor Henrique, desde o segundo semestre do ano de 2001, apresento algumas de suas percepções de resultados positivos, por meio das avaliações da disciplina pelos alunos: “(...) *os alunos, comentam muito da aula que eles ministram. O ponto alto para eles é se experimentar como professor... Agora, passado certo tempo, alguns alunos voltam para me dizer: “a melhor coisa que teve não foi a aula que eu dei, foi a Memória da Disciplina”*”, que auxilia muito, especialmente no momento do estágio, funcionando como uma espécie de guia na aplicação do handebol, um esporte pouco praticado na escola (e pouco reconhecido e assistido) se comparado ao futebol, voleibol ou basquetebol. Diante dessa constatação feita pelo próprio professor, “(...) *a primeira tarefa que compete aos docentes que lecionam a disciplina de handebol no âmbito dos cursos de graduação em Educação Física, seja na licenciatura, seja no bacharelado, é a de quase “apresentar” a modalidade esportiva aos acadêmicos*”.

Adicionalmente, a disciplina tem momentos que o emocionam, como uma aluna da licenciatura, com visível dificuldade de participar das atividades pela pouca habilidade, mas que contou com o apoio do professor e realizou todas as tarefas durante as aulas, participando entusiasmada. “(...) *esse tipo de pessoa no final do semestre normalmente, diz assim: “perdi o medo... (...) já consigo brincar com a bola”. Ótimo!*”.

Segundo Tardif & Lessard (2005), a relação de muitos professores com a sua profissão e com seus alunos é uma relação afetiva, tornando o ensino, também, um trabalho emocional, como se vê claramente em variados momentos onde descrevo as práticas do Henrique e, na seqüência, também em variados momentos, no caso do professor Netuno.

Netuno

Netuno tem 51 anos e fez a graduação e a especialização na mesma universidade onde já atua como professor do ensino de graduação em educação física há 29 anos. É um professor-doutor e ministra aulas na graduação e na pós-graduação em educação física, onde orienta alunos mestrandos e doutorandos; coordena um projeto de natação para portadores de necessidades especiais (extensão); é representante do curso de educação física, escolhido

pelos próprios pares, no Conselho da Universidade. Foi o primeiro profissional da área da educação física nascido em seu Estado a publicar um livro e, para além deste, escreveu outros, bem como artigos e afins. Por opção pessoal, participa de poucos eventos. Recentemente fechou uma proposta de realização do pós-doutorado fora do país, no entanto, não obtendo bolsa de estudos, desistiu da empreitada.

Todas as práticas pedagógicas que observei do Netuno foram ministradas no Complexo Aquático da Universidade, na disciplina de Natação I, com alunos da 5ª fase do curso. Nas aulas ocorreu, em linhas gerais, a mesma seqüência de comportamentos do professor: chegou no horário, trocou de roupa (traje de banho) e veio conversar comigo sobre a aula que ministraria. Ele está sempre preparado para cair na água e calça chinelos destinados apenas a esse fim: andar no ambiente das piscinas, onde não costuma deixar ninguém por ali fora desse padrão. Os alunos que não participam da prática ficam preparando relatórios de observação da aula na arquibancada.

Nas aulas que são geminadas, Netuno costuma ministrar 1 aula teórica numa das salas de aula do Complexo Aquático e, na seqüência, encaminha-se junto com seus alunos para as piscinas. Nas aulas únicas, ele avisa aos alunos antecipadamente se serão aulas teóricas ou práticas, para que os mesmos possam se preparar. Procura ministrar aulas teóricas antes das aulas práticas, mas o inverso também é verdadeiro: aproveita fatos ocorridos nas práticas para as aulas teóricas. Ou seja, Netuno traz à tona idéia de práxis, um conceito que expressa uma unidade única – teoria e prática – baseada na oposição dialética dos termos (SILVA, 1986).

[...] eu entendo que na universidade é muito complicado dizer que uma coisa é teoria e outra coisa é prática.... [...] quando estamos na piscina, estamos realizando uma atividade que supostamente é prática, mas,... [...] Estamos formulando pressupostos, adquirindo informações que depois serão transformadas em teoria! Então, na prática exercitamos a teoria: a teoria é exercita pela prática.

O professor costuma distribuir entre os alunos algumas informações escritas pelo próprio, onde trata de assuntos de interesse da disciplina, mas não é nada muito regular, com data marcada, faz quando se sente bem, sente que a turma necessita, está inspirado, quando algo chama sua atenção – contudo, mesmo não sendo uma atividade oficialmente marcada, ele a faz com relativa freqüência, pois gosta muito de escrever sobre o que observa, rendendo-lhe muitos artigos de opinião. Tive acesso a alguns desses escritos e percebi que iniciou o semestre entregando um desse escritos cujo teor era basicamente um chamamento, desejando um bom semestre e incentivando os alunos a observarem o contexto às suas voltas, procurando encontrar a si mesmos, especialmente como futuros professores da área.

Falava do mundo em que vivemos e das suas constantes e rápidas transformações, citando exemplos específicos de transformações na área da educação física. Também, comentava que construir um corpo de conhecimentos exige abertura, vivência, experiência e maturidade, alertando para o fato de que o professor deve ser um intérprete daquilo que seus olhos, ouvidos e demais sentidos mostram. “*Atuar na profissão é conhecer-se e tentar conhecer o outro*”. Adicionalmente, havia uma série de perguntas para que um respondesse apenas para si mesmo, envolvendo questionamentos pessoais e outros relativos ao curso universitário ou a disciplina especificamente. Finalizando o texto, o professor escreveu que na disciplina o aluno “*(...) descobre que sabia, só que não sabia que sabia ensinar*”.

Simões (1996) destaca que o candidato a professor é um adulto em desenvolvimento e deve ter a oportunidade de otimizar esse processo dentro da formação inicial, no sentido da promoção de uma visão positiva de si. Presumindo-se a existência de uma correlação positiva entre características pessoais e o êxito na resolução de situações complexas (competência pedagógica), parece plausível procurar ativar o desenvolvimento psicológico dos estudantes, permitindo que se beneficiem dessa intervenção. Netuno fala constantemente em desenvolver a autonomia e oportunizar o desenvolvimento das capacidades (muitas delas latentes) dos futuros professores.

O professor explicou-me que suas aulas são sempre uma surpresa, não há nada definitivo, oferece o conteúdo (ele sente que isso é uma obrigação), mas sempre de forma diversificada, procurando perceber a turma. Acompanhei uma das aulas mais iniciais daquele semestre e procurei entender a forma como o professor direciona (e reflete) a adaptação ao meio, ao que ele chama de “anamnese psicomotora aquática”. Antes de entrarem na água, Netuno realizou um aquecimento com todos fora da piscina, onde explorou variadas capacidades motoras. Num dado momento, todos tiveram que passar pela borda da piscina pequena, chutando a água com um dos pés, sentido a temperatura da mesma e molhando-se aos poucos. Depois, entram na piscina, pela rampa e voltaram pela escada, finalmente, deveriam sentar-se na borda, bater as pernas com muita energia e jogar água no rosto, massagear os braços com a água, jogá-la no tronco e nas coxas. Passado isso, todos entraram na água e executaram uma série de exercícios com e sem bola, relativos à flutuação, equilíbrio, entre outros. As atividades eram, em geral, lúdicas, o que levou a turma a exaltar-se.

Netuno conduz tudo de maneira muito calma, sem alterar sua voz, que é tranqüila, ele não grita, em geral fala baixo. Nesta situação de exaltação, conversas paralelas, barulho

e pouca atenção aos seus dizeres, por parte dos alunos, o professor, sem muita demora, chamou a atenção dos alunos, pedindo mais seriedade e atenção à atividade. Ele realmente demonstrou sua insatisfação e deixou isso muito claro para os alunos. Mais tarde, relatou-me que os estudantes, já na 5ª fase, têm que dar mais sentido à sua própria formação profissional, “(...) *ele já é profissional... Faltam 3 fases para ele se formar*”. A disciplina Natação I tem o objetivo de ensinar a ensinar a nadar, no entanto, os alunos ainda querem apenas nadar. Em sua opinião, isso se deve ao fato de que em disciplinas anteriores os alunos não foram levados a refletir sobre isso, sobre o que é ser professor. E se pergunta: “(...) *qual é a disciplina que vai fazer sê-los professor? A vida?... (...) Eu fiz através de uma repreensão outros fariam de outro jeito... (...) Eu tento ser diferente, mas... eu tento trabalhar com o lúdico, mas sério, profissional*”. O que o professor está tentando dizer é que existem diferenças entre a educação formal (seu caso), não formal e informal (CAMARGO, 1998).

Por mais que o professor se esforce em tornar a aula agradável, interessante, ele tem que lembrar ao aluno, que é uma atividade de formação profissional e a atividade solicita um aprendizado específico, não é uma atividade de livre escolha, mas pode ser divertido sem comprometer o processo ensino-aprendizagem:

A escola tem que partir do pressuposto que ela vai dar subsídios para que as pessoas sejam mais humanas, melhores, preservem, conservem, mantenham, ajudem. É um papel educativo... (...) A educação física, mais do que nunca, tem que ajudar através do corpo, da sua atitude corporal, da tecnologia corporal, a melhorar como ser humano.

Voltando à já referida anteriormente pesquisa realizada por Tardif & Lessard (2005) com professores do ensino primário e secundário, a principal fonte de insatisfação dos docentes pesquisados por eles é a indisciplina na classe. Será também no ensino superior?

Na metade do semestre letivo observei outra prática de ensino do Netuno, foi uma aula com seus alunos universitários e as crianças de um tipo de projeto criado pelo próprio professor¹. Neste dia, ao começar a aula, ele deu as orientações iniciais para todos, em

¹ O projeto oportuniza o contato com a universidade aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública (normalmente, crianças com 7 anos de idade), através das aulas de Natação I da turma do professor. São 38-40 crianças no total. É uma tentativa que Netuno faz de aproximar a realidade da universidade, beneficiando os seus alunos e a própria comunidade. Quanto às atividades desenvolvidas, trata-se de um trabalho que é realizado por 2 turmas universitárias, sendo 16 aulas práticas com as crianças para cada turma – uma turma de natação por semestre. Ou seja, as crianças recebem um total de 32 aulas de natação durante 1 ano letivo – cumprindo, simultaneamente, uma parte do calendário acadêmico da universidade para a disciplina e os objetivos do professor. Trata-se de um trabalho que envolve uma enorme responsabilidade. O professor se

especial ligadas ao comportamento do grupo, como a forma adequada de entrar na água. Feito isso, permitiu que seus alunos, futuros professores, ficassem bastante livres para conduzir o aprendizado das crianças.

Em geral, Netuno deixa de 2 a 4 crianças para cada dupla de alunos trabalharem. Ele mesmo escolhe o grupo de crianças para a dupla de alunos – as duplas de alunos se escolhem livremente e Netuno determina o grupo de crianças de acordo com o perfil dos alunos. Procura escolher espelhos, por exemplo, se um aluno é do tipo mais irresponsável, que está sempre atrasado, não leva as atividades com seriedade, não se importa com os outros, entrega-lhe uma criança com essas mesmas características. Se for um acadêmico muito responsável, preocupado com o andamento das coisas, idem. E assim por diante. Ele tem inúmeros exemplos bem sucedidos dessa experiência.

Durante a aula, Netuno fica prestando atenção a tudo, dá dicas aos acadêmicos, reclama daquilo que percebe estar incorreto, ao mesmo tempo, dá-lhes muita liberdade para desenvolver o trabalho. Alguns alunos entram na água, outros ficam fora. Podem utilizar qualquer material disponível. Ele deseja que os acadêmicos preocupem-se em desenvolver o **nado humano** das crianças, o que ele chama de “crawlchorrinho” ou “crawlquer coisa”, uma manifestação natural da ecologia humana – em defesa do ser humano. Deseja que o aluno ajude a criança a “descobrir” que sabe nadar, aliando os **conhecimentos teóricos e práticos** – que são inseparáveis e que seus alunos já receberam nas primeiras aulas do semestre – ao **conhecimento interativo**, que ele procura proporcionar aos futuros professores por meio desse trabalho junto às crianças.

Netuno instrui os acadêmicos para não pegarem nas crianças durante a execução dos elementos na água. São as crianças que devem pegar neles. A idéia é não criar a dependência, forçando a criança sair da situação. Os alunos são orientados a propor à criança que ela pegue neles. Quando uma criança pede para ser segura ou para sair de um local para outro, o acadêmico deve insistir para que ela venha, dizendo carinhosamente: “Vem, pegue em mim”, oferecendo o braço. Esse processo, é claro, deve respeitar a segurança das crianças, em primeiro lugar, porém, deve-se deixar as crianças criarem autonomia, até para prevenir afogamentos futuros, a partir de outras situações em que esses sujeitos se encontrem no futuro. “*Carinho também é atenção, nem sempre o contato físico*”. O professor contou-me

casos acontecidos na comunidade em que crianças se afogaram em locais que eram praticamente “poças de água”, um absurdo em sua opinião.

Contudo, ao final desse trabalho, muitas vezes os pais das crianças saem decepcionados, porque a criança não “aprende a nadar”. Ainda que se chateie com o fato de os pais não conseguirem perceber o aprimoramento da criança, quanta oportunidade teve, desenvolvendo seu nado natural e, conseqüentemente, sua autonomia, para o professor, durante este período, as crianças têm uma adaptação bastante completa ao meio líquido, preparando-as para desenvolver técnicas de nado, a partir desse ponto e, adicionalmente, o gosto/prazer pela atividade. “(...) *se tu quiseres entender adaptação ao meio líquido como a descoberta da propulsão, descoberta da flutuação, descoberta da respiração, excelente*” e continua com explicações mais técnicas, fisiológicas..., mais adiante fala:

Uma coisa é andar em terra, com a resistência do ar, outra coisa é andar na água com a resistência da água... Uma coisa é bater perna na vertical, outra coisa é bater perna na horizontal... Isso é um pressuposto inicial, é construir um arquivo, e que sirva de suporte para tudo. Ele pode servir para surfar, pode servir para socorrer numa emergência, para esperar o socorro por mais tempo e até para também, depois, aprender um estilo para competir ou para querer aprender uma técnica cultural mais avançada, uma especialização do nado.

Ainda, sobre as crianças comentou que algumas crianças já vêm com uma formação cultural tão forte a respeito da natação que querem o crawl ou golfinho, aprender um estilo. “*E tu vais ter que desconstruir, começar, recriar um ambiente aberto para tudo e não só aberto para um estilo*”.

A última prática de ensino do Netuno que observei foi também sua última aula daquele ano, mas não a última do semestre. Entretanto, o trabalho com as crianças daquele ano havia se encerrado na aula anterior. O objetivo central dessa prática era realizar um pós-teste para verificar se os alunos (supostas crianças) estariam preparados, adaptados, para mudar de nível, tratando-se, especialmente, da verificação da execução do nado natural e dos mergulhos elementares.

O professor chamou os alunos na beirada da piscina e explicou o objetivo da aula, pedindo, em seguida, que nadassem até a outra extremidade, de forma natural, com a cabeça pra fora imitado os animais: cachorro, gato. Cada vez que os alunos alcançam outra extremidade da piscina ele solicitava os mergulhos elementares, em forma de medusa; tartaruga..., na volta, os alunos deveriam nadar de costas (sem estilo definido); já na borda da piscina: medusa com respiração; voltando com o “nado cadeira”; deslize, e assim por diante.

Netuno procurou explicar muito bem cada diferente exercício. Orientou a partir da borda da piscina e continuou acompanhando seus alunos, percorrendo-a o tempo todo. Foi uma atividade muito ativa. O professor ficou o tempo todo orientando os alunos e as trocas de atividade, incentivando-os para que procurassem perceber no seu próprio corpo as sensações provocadas pelos movimentos. Ele também trabalhou variadas formas de entrada na água, algumas mais técnicas, outras menos técnicas, ele utilizava-se de metáforas como: “pés agarrados na borda, como águias”; “tem um buraquinho da água, tentem entrar e já pensar em sair dele”.

Os alunos da turma estavam muito calmos, compenetrados, participativos e realizaram todos os exercícios propostos, muitas vezes fazendo perguntas, visivelmente interessados. A aula foi muito tranqüila e os alunos atenderem a todas as suas solicitações: “*Se tu consegues fazer eles compreenderem a importância que isso tem pra eles, eu acho que tudo fica mais fácil. Claro, a aula flui...*”. Pergunto se o objetivo dele tinha sido atingido:

Que eu penso que tem que se atingir é o objetivo deles, não o meu, entendes? Eu ofereço para eles a oportunidade de melhorarem aquilo que eles pensam que é ser professor e eu tento, é claro que também, dentro daquilo que eu imagino ser professor, o perfil que eu imagino, eu traço para eles e os faço vivenciarem. Se eles acharem importante, vão usar, se não acharem... Tu não podes obrigar ninguém a fazer nada. Eles é que vão decidir. [...] Eles estão numa fase de muita decisão. As informações é que vão fazer eles decidirem..”

Netuno percebe seu papel de professor formador, que oportuniza, que ajuda a refletir, que chama atenção, que oferece experiências variadas, que trabalha a práxis, porém, compreende que lida com pessoas adultas, capazes de tomar decisões próprias, autônomas, vivendo um momento de intenso questionamento, como é o caso do adulto (PINEAU, 1985; DOMINICÉ, 1985).

Como foi a última aula do ano, a última aula que observei e também um tipo de “fechamento” da “anamnese psicomotora aquática”, questiono se foi um bom fechamento: “(...) eu gosto do que eu faço, então pra mim toda a aula é boa. Não tem uma boa outra ruim, não tem isso, nunca existiu. Nunca tem aula ruim, nunca aula boa”... e mais adiante, “(...) eu dou minha aula, tento fazer com que eles aprendam, que eles apreendam. Aprender, no sentido de segurar a informação, então é por isso que eu me envolvo... dá para ver que eu fico centrado na aula...”

Particularmente concluo, a partir da observação das práticas pedagógicas do Netuno, que a aula de educação física pode/deve ser prazerosa, criativa, dando especial atenção aos

movimentos naturais, mas deve ser levada com seriedade, flui melhor, o aluno futuro professor deve estar consciente de que é um momento de formação profissional, mas também para a vida.

Considerações finais

Procurou-se realizar uma apresentação onde as inferências teóricas – que ajudam a dar sustentação à tentativa de análise e a interpretação do material empírico – estão integradas aos casos. A escolha sobre o que apresentar já é parte integrante desse processo analítico-interpretativo.

A maior parte das pesquisas que compõe o referencial teórico do estudo foi desenvolvida com professores dos ensinos primário e secundário, raramente se investiga os professores do ensino superior e quando isso ocorre, normalmente privilegia-se o estudo das suas representações ou são estudos de revisão de literatura, raramente as práticas. No entanto, sabemos que as práticas, associadas às teorias, são parte fundamentalmente determinante da alta qualidade em qualquer área do conhecimento, incluindo a educação física. Neste sentido, o artigo apresenta a tentativa de análise e interpretação de dados a partir de uma investigação de cunho fortemente exploratório e não tem outro significado, se não o de procurar contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre o fenômeno em estudo: as práticas pedagógicas dos professores formadores em educação física. Para Canavarro (2003), este tipo de estudo é especialmente válido não só pela confirmação de idéias já conhecidas, como também pela novidade que eventualmente possam acrescentar, ainda que pontuais, e pelos questionamentos que suscitam – que são muitos.

O estudo ilustra a diversidade de concepções, significados e ações que cada professor investigado relaciona ao ensino. Henrique e Netuno são homens com muitas diferenças, como por exemplo, a forma de organização e apresentação do conteúdo de suas disciplinas teórico-práticas: para Henrique o handebol está dividido em 6 partes e ele procura deixar isto claro para os alunos, articulando uma aula com a outra; seus alunos tomam contato com planos de aula por ele elaborados e também têm a oportunidade de atuar como professores – elaborando seus próprios planos –, Henrique desenvolveu uma estratégia de atuação didático-pedagógica, discutida em conjunto com um colega de trabalho e a utiliza desde o ano de 2001, embasando-se, especialmente, nas positivas avaliações por parte dos alunos. Quanto a Netuno, há uma organização básica prevista (conteúdo) para as turmas, mas o restante é sempre uma surpresa, variando em acordo com as necessidades do grupo, a partir da percepção do professor, que

está muito relacionada a deixar que eles se descubram, buscando oportunizar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e das capacidades que podem estar dentro deles (latentes), mas que possam não ser percebidas porque não são solicitadas. Seus alunos também atuam como professores em determinadas aulas.

Henrique e Netuno também apresentam regularidades, eles têm em comum, entre outras coisas, competência (percebida em seu meio profissional), gosto pela profissão, carinho e respeito pelos alunos, trabalham atividades diversificadas – muitas delas lúdicas, mas como cenário e não objetivo da aula, que não é recreação (Henrique), o lúdico que tem a intenção de trabalhar para a formação profissional, para auxiliar a educar/formar (Netuno), compreendendo que o lúdico faz parte da vida. Ambos atuam em 4 vertentes na universidade: ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão (projetos) e administração, além de apresentarem um grande investimento profissional. Em geral, lidam de forma tranqüila e natural com as turmas e quando percebem que a turma não está correspondendo às expectativas, por falta de motivação ou seriedade, lançam novos desafios, trocam as atividades, realizam reflexões com o grupo no final das aulas (Henrique), repreendem chamando a atenção do grupo para a questão da formação profissional e sobre o ser professor – da melhoria como ser humano, que preserva, conserva, mantém e ajuda (Netuno).

A proposta de estudar (conhecer/reconhecer) as práticas, e também as representações, dos professores formadores em educação física, parece de especial pertinência. De fato, o que o professor pensa e as atitudes que manifesta relativamente à sua própria vida e ao ensino, têm fortes probabilidades de influenciar o sistema e o seu posicionamento – a sua forma de participação nesse processo –, sendo portanto necessário conhecer a sua realidade, de forma a criar condições futuras para a mudança e inovação no desenvolvimento pessoal, profissional e social desses profissionais, contribuindo para o aumento dos conhecimentos na área da formação de professores e, conseqüentemente, para a melhoria dessa formação, com possíveis-desejáveis, reflexos nas escolas.

Para Newton Balzan, no prefácio do livro *O Bom Professor e sua Prática* (Cunha, 2004, p. 11), “Vale a pena identificarmos alguns dos traços comuns aos “Bons Professores” e questionarmos sobre a possibilidade de desenvolvê-los em nós mesmos e nos professores em formação”.

REFERÊNCIAS

AITKEN, Johan; MILDON, Denis. Teacher Education and the Developing Teacher: the Role of Personal Knowledge. In: FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy (eds.). **Teacher development and educational change**. Great Britain: The Falmer Press, 1996.

ANDRADE, Fernando. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Carmen; ANDRADE, Fernando (orgs.). **Representações sociais e formação do educador**: revelando interseções do discurso. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

BARBOSA-RINALDI, Ieda.; CESÁRIO, Marilena. Ginástica Rítmica: realidade escolar e possibilidades de intervenção. **Fiep Bulletin**, vol. 75 (2), janeiro de 2005, pp. 36-40.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Luiz Octávio. Múltiplos Olhares. Lazer: concepções e significados. Licere. **Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação EEF/UFMG**. Vol. 01, n. 01, 1998, pp. 28-36.

CAMILO CUNHA, António. **Unidade e diversidade na formação dos professores de educação física. Estudo das representações de professores e formadores**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 1999 (material não publicado).

CANAVARRO, Ana Paula. **Práticas de ensino da matemática**: duas professoras, dois currículos. Tese de doutorado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003 (material não publicado).

CARDOSO, Carlos. Concepção de Aulas Abertas. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

CARREIRO DA COSTA, Francisco. Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, Francisco; CARVALHO, Luís Miguel; ONOFRE, Marcos; DINIZ, José; PESTANA, Catalina. **Formação de professores em educação física**: concepções, investigação, prática. Lisboa: FMH, 1996.

_____; CARVALHO, Luís Miguel; DINIZ, José; Pestana, CATALINA. As Expectativas de Exercício Profissional dos Alunos de um Curso que Habilita para a Docência: a Formação não Passa por Aqui?. In: CARREIRO DA COSTA, Francisco; CARVALHO, Luís Miguel; ONOFRE, Marcos; DINIZ, José; PESTANA, Catalina. **Formação de professores em educação física**: concepções, investigação, prática. Lisboa: FMH, 1996.

CARVALHO, Luís Miguel. A Formação Inicial de Professores Revisitada: Contributos da Investigação sobre a Socialização dos Professores. In: CARREIRO DA COSTA, Francisco; CARVALHO, Luís Miguel; ONOFRE, Marcos; DINIZ, José; PESTANA, Catalina. **Formação de professores em educação física**: concepções, investigação, prática. Lisboa: FMH, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 12. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

CURITIBA, Rede Municipal de Ensino de. **Diretrizes Curriculares: o currículo em construção.** Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. O Que a Vida lhes Ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (1988). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1985, pp. 131-153.

FARIAS, Gelcemar; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez. Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, Viktor e SHIGUNOV, Alexandre (Org). **A Formação Profissional e a Prática Pedagógica.** Londrina: Midiograf, 2001. p. 19-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, José. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

GOODSON, Ivor. Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

HOLLY, Mary Louise; WALLEY, Carl. Teachers as Professionals. In: HOLLY, Mary Louise; McLOUGHLIN, Caven (Eds.). **Perspectives on teacher professional development.** Londres: The Falmer Presss, 1989.

LIMA, Janaína; ANDRADE, Fernando. Atenas versus Esparta: uma Questão Superada? Representações sociais dos licenciados em Educação Física. In: SANTOS, Carmen; ANDRADE, Fernando (orgs.). **Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso.** João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, José Augusto. **O Pensamento e a acção do professor em formação.** Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1993.

PEREIRA, Antonino. A Excelência em Educação Física e Desporto a Partir de Histórias de Vida. In: PEREIRA, Ana Luísa; COSTA, António; GARCIA, Rui (orgs.). **O Desporto entre Lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto.** Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2006.

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: entre o Hetero e a Ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (1988). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1985. pp. 63-77.

SHIGUNOV, Viktor. Metodologia e Estilos de Atuação dos Professores de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, vol. 8, n. 1. Maringá: Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, 1997.

SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SIMÕES, Carlos. **O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.