

## Práticas Pedagógicas de Professores Formadores Relacionadas à Educação Física Escolar

---

Adriana Maria Wan Stadnik, António Camilo Cunha, Beatriz Pereira  
UTFPR  
Universidade do Minho

---

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas de professores formadores em educação física; qualidade de vida; educação física escolar.

Variadas investigações e publicações revelam a importância e a necessidade da Educação Física, como um direito fundamental de todas as pessoas, importante vertente na promoção da saúde e de um estilo de vida saudável, especialmente relacionada à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Paralelamente, também variados estudos e publicações, reforçam a necessidade de melhorias na prática pedagógica dos professores de educação física, especialmente nas escolas. Ainda, outras investigações ilustram a importância de práticas positivamente exemplares por parte dos professores em geral, mas especialmente, dos professores formadores, em função da alta incidência da aprendizagem por modelação da parte dos seus alunos – futuros professores.

Com base nestas 3 ideias – da importância e necessidade da educação física relacionada à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos; da importância e necessidade de uma educação física escolar de qualidade; e da relevância do exemplo positivo por parte dos professores –, realizamos esta pesquisa a partir de uma amostra deliberadamente escolhida: 2 homens e 2 mulheres, todos professores universitários, com elevada experiência e grau acadêmico, considerados competentes no seu meio profissional. Optamos por profissionais que possam ser um exemplo positivo na área da formação de professores em educação física; é uma medida exigente que tem por objetivo procurar elaborar um perfil de “bom professor”, descrito em dimensões pedagógicas, pessoais, sociais. O trabalho se inscreve numa abordagem qualitativa de investigação. Trata-se de um estudo de cunho interpretativo, onde as observações de aulas voltadas para a educação física escolar, seguidas de entrevistas curtas, são os principais focos de interesse e análise metodológicas. Nosso objetivo é 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.

A investigação revelou a diversidade das práticas e, por conseguinte das representações dos professores formadores, marcada por fatores idiossincráticos da história pessoal, profissional e social; revelou também regularidades, pois no percurso da prática pedagógica, muitas vezes, os professores passam por experiências semelhantes, ainda que sentidas de forma diferenciada. Adicionalmente, observamos que os professores investigados encontram fortes barreiras na transformação e inovação das suas práticas pedagógicas, sendo comum a dificuldade em construir novas formas de desenvolver o processo ensino-aprendizagem. As principais barreiras encontram-se na aceitação dos próprios alunos e da comunidade local, que, normalmente, esperam do professor um comportamento voltado para o “ensinar” alguma coisa e raramente valorizam/compreendem um comportamento de “construir” um conhecimento.

### Educação física escolar e qualidade de vida

A Educação Física é um direito fundamental de todas as pessoas (CONFED, 2005), importante vertente na promoção da saúde (Pereira & Carvalho, 2006) e de um estilo de vida saudável (Fernandes & Pereira, 2006), especialmente relacionada à melhoria da qualidade de vida dos seres humanos, podendo ainda estar relacionada com a manutenção de hábitos saudáveis ao longo de toda a vida.

Nesta direção, o termo qualidade de vida deve ser amplamente compreendido em variadas dimensões: Nahas *et al* (2000) sugerem o equilíbrio entre 5 comportamentos determinantes do estilo de vida – que correspondente ao conjunto de ações refletindo atitudes, valores e oportunidades das pessoas, tendo grande influência na saúde geral e qualidade de vida dos indivíduos –, o “pentágono do bem-estar”, composto de atividade física regular; nutrição balanceada; equilíbrio entre trabalho e lazer; comportamentos preventivos; e relacionamentos sociais. Dantas (2006), além de concordar com esse pentágono, acrescenta

mais 2 dimensões da qualidade de vida: a espiritualidade e o cultivo dos interesses pessoais e vocacionais.

À educação física cabe, tradicionalmente, as questões relacionadas à atividade física – que realizada com regularidade assume um papel relevante na promoção de um estilo de vida saudável. Além disso, elevados níveis de atividade física durante a infância e a juventude aumentam a probabilidade de participação similar quando na vida adulta (Fernandes & Pereira, 2006). Para além dessa função tradicional, atualmente a educação física tem se preocupado com todas as outras dimensões da qualidade de vida dos seres humanos, a partir de uma visão holística do ser humano e do meio ambiente que ele habita, buscando, por meio de atividades curriculares (escola) e extracurriculares, um equilíbrio entre as dimensões da qualidade de vida e auxiliando fortemente na promoção e manutenção de um estilo de vida ativo.

Portanto, a educação física é de fundamental importância e necessidade para todos os seres humanos, em especial para as crianças, objetivando a construção de um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida. Contudo, a revisão de literatura realizada tem reforçado a necessidade de melhorias na prática pedagógica dos professores da área, principalmente nas escolas (Andrade, 2003; Lima & Andrade, 2003; Camilo Cunha, 1999; Carreiro da Costa *et al*, 1996; Carvalho, 1996; Carreiro da Costa, 1996; Barbosa-Rinaldi & Cesário, 2005) – a educação física escolar deve ser comprometida com a qualidade de seu trabalho e o desenvolvimento integral do ser humano, constituindo-se num meio efetivo para conquistar um estilo de vida ativo, possibilitando a vivência de variadas experiências corporais e convivências sociais, valorizando o conhecimento do próprio corpo (CONFED, 2005) –, entretanto, nem sempre é o que ocorre.

Podemos citar, apenas como um dos exemplos, a questão da monocultura esportiva, uma das constantes problemáticas na área. Segundo Coletivo de Autores (1992), são conteúdos das aulas de educação física escolar os elementos da chamada Cultura Corporal: esporte, jogo, luta, ginástica e dança. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, que são os referenciais para a renovação e elaboração do currículo das escolas brasileiras, promovendo orientações para a educação no país, de forma flexível, objetivando a constante discussão sobre o que ensinar e de que forma (Brasil, 1997; Brasil, 1998) adotaram essa idéia – de que a educação física escolar deve abordar todos os elementos da cultura corporal e não apenas um deles, como observamos muitas vezes nas instituições de ensino fundamental.

No entanto, para que esses diversos conteúdos possam aparecer nas aulas de educação física escolar é necessário que o professor compreenda que a escola é um espaço onde os diferentes elementos da cultura corporal podem e devem ser abordados, sem a exclusão de saberes ou apenas o reforço daqueles mais conhecidos como futebol e voleibol (Barbosa-Rinaldi & Cesário, 2005). É importante que durante o curso universitário o professor tenha oportunidade de refletir essas questões e, ao mesmo tempo, adquirir um repertório mínimo de conhecimentos que o possibilite transitar pelas diversas disciplinas.

Para Marcelo (1999), a formação inicial do professor precisa levá-lo a adquirir variados conhecimentos: o conhecimento profissional, relacionado ao ensino-aprendizagem, manejo da classe, estratégias de ensino; o conhecimento do conteúdo, sobre a matéria; o conhecimento didático, combinação entre o conhecimento da matéria e a forma de ensinar; conhecimento do contexto, onde ensina e a quem.

A partir desses conhecimentos e da constante reflexão sobre as próprias ações, os professores, em qualquer nível de ensino, poderão articular novos saberes, proporcionando aos seus alunos as diferentes manifestações da cultura corporal. Acreditamos que estas ações apresentam reflexos nas experiências futuras das crianças, como por exemplo, nas escolhas do tempo livre. A vivência plena do lazer inclui o acesso às mais variadas oportunidades, pois é o momento da escolha, de se fazer o que se gosta. Só é possível fazer escolhas a partir das opções. Contudo, como já foi referido, é difícil gostar do que não se conhece. Cabe a escola, através do processo educativo, oportunizar os diferentes acessos, oferecendo aos seus alunos os variados conteúdos, articulados às variadas dimensões da qualidade de vida.

## **O professor formador em educação física como exemplo**

Até alcançar o curso de formação inicial em educação física, o aluno futuro professor observou e vivenciou, durante o seu longo percurso escolar, variados professores da área e muito provavelmente acabará reproduzido essas vivências na sua prática pedagógica futura, quando professor. 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. 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.

Segundo Gonçalves, 1995; Carreiro da Costa, 1996; Pacheco, 1993; Camilo Cunha, 1999; Carreiro da Costa *et al*, 1996; Aitken & Mildon, 1996; Carvalho, 1996; Cunha 2004, em função da alta incidência da aprendizagem por modelação por parte dos alunos futuros professores, são fundamentais as práticas positivamente exemplares por parte dos professores formadores. Daí a importância e necessidade da recepção de exemplos positivos durante toda a sua formação, refletindo-se, possivelmente, numa educação física de mais qualidade nas escolas. Para Cunha (2004), a maior influência na definição do comportamento docente vem da sua experiência enquanto aluno e, depois, na experiência prática como docente.

Paulo Freire (2006), nos lembra que ensinar é um ato que exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, do contrário, pouco ou nada valem. Adicionalmente, Pereira (2006) acredita que recursos humanos de excelência constituem fator estratégico determinante, pois assumem papéis de grande importância para as suas comunidades, desempenhando

importante função na identificação de problemas com relevância social e procurando solucionar questões variadas. As pessoas com boa formação podem ter, entre outras coisas, decisiva intervenção na definição e orientação dos caminhos a serem seguidos por um determinado grupo social.

## **Percurso metodológico**

Com base no acima exposto, realizamos esta pesquisa a partir de uma amostra deliberadamente escolhida: 2 homens e 2 mulheres, todos professores universitários, com elevada experiência e grau acadêmico, considerados competentes no seu meio profissional. Colocando a ênfase desse trabalho investigativo na temática do professor como um exemplo a ser seguido, optamos por professores que possam ser um exemplo positivo na área da formação de professores em educação física. Apresentaremos neste artigo, procurando refletir criticamente, algumas idéias e práticas pedagógicas desses profissionais.

Para a consecução da investigação, observamos 3 aulas práticas com alunos universitários do curso de Licenciatura em Educação Física, de cada um dos 4 professores investigados. Escolhemos apresentar neste artigo apenas práticas observadas que se relacionavam à educação física para crianças.

O trabalho se inscreve numa abordagem qualitativa de investigação. Trata-se de um estudo de cunho interpretativo, onde as observações, seguidas de entrevistas curtas (realizadas após a observação da prática pedagógica), 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). 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).

Nosso objetivo é conhecer 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. Nossas questões de estudo são: Quais são as práticas pedagógicas dos professores formadores em educação física considerados competentes? Que perfil pedagógico eles têm?

## **Quatro professores e suas práticas de ensino**

A partir desse ponto, realizaremos uma breve apresentação dos investigados, começando com o nome fictício (escolhido por eles) e, na seqüência, relatando as práticas escolhidas para este artigo. Evitando confusões sobre quem é o investigado e quem é a investigadora, os relatos passam a ser feitos na 1ª pessoa do singular. O texto é entremeado pelo discurso do professor, aparecendo entre “ ” e em *itálico*.

Henrique: tem quase 50 anos, é um professor doutorado, com 27 anos de profissão. Ministra aulas no curso de graduação e pós-graduação em educação física; coordena um laboratório de mídia e é o co-editor de uma revista na área da educação física; tem 2 projetos de pesquisa; é tutor de um programa de educação tutorial e, como conseqüência, representante no Comitê da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Todas as aulas observadas foram na área do handebol para alunos da 1ª fase do curso. Optei por apresentar 2 práticas, que se complementavam. Na 1ª, Henrique explicitou o que seria trabalhado dizendo que “*Aprendemos a ser professor, também, fazendo*”. Durante essa explanação o professor utilizou-se do senso de humor, brincou com os alunos, porém procurando deixar claras as suas regras.

A aula iniciou-se com um aquecimento, 2 atividades ativas envolvendo a aprendizagem das linhas que compõem uma quadra de handebol, sendo a última recreativa: um aluno era o “anjo da guarda” e detinha a posse da bola, todos os outros deveriam correr em cima das linhas da quadra, quando o anjo percebia que haveria um encontro entre 2 alunos ou grupos na mesma linha, ele passava a bola para um deles, impedindo o encontro e fazendo aquele grupo alterar a direção do deslocamento.

A parte principal da aula também foi composta de 2 tipos de atividades ativas: inicialmente, foram seqüências de exercícios, indo dos mais fáceis até os mais difíceis, objetivando desenvolver as habilidades com bola – alunos dispostos sobre uma das linhas laterais da quadra, uma bola para cada 2 alunos, deslocando-se para o outro lado da quadra realizando a movimentação solicitada pelo professor. Fizeram tudo com a bola, que é menor e mais fácil de segurar e manejar (o professor mostrou as 2 bolas e explicou as diferenças) – essas atividades tiveram alguns desafios:

“(…) 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 problema, eles têm que reagir àquilo”.

Para o professor isso é especialmente importante porque nas escolas a tendência é que as turmas sejam mistas, portanto é necessário aprender a lidar com estas situações, vivenciando-as,

“Porque não adianta eu fazer um discurso sobre gênero e continuar trabalhando menino desse lado, menina do outro. A prática é o ponto de partida. Começa jogando-os numa situação em que têm que conviver. Depois nós (ele quis dizer alunos e professor) conversamos sobre isso, talvez num próximo momento eu posso criar uma situação que eles corram de mãos dadas, joguem handebol 2 a 2 de mão. Na medida em que isso vai acontecendo, eu posso ir jogando algumas coisas: “Qual foi o problema? Qual foi a dificuldade?””.

Na seqüência, uma série de atividades de estafeta (competitivas). Neste momento a turma se empolgou muito, a animação cresceu e eles se divertiram. Num dado momento uma aluna precisou deixar a atividade, Henrique assumiu seu lugar, deixando tudo mais emocionante ainda, os alunos torceram por ele, às vezes a bola caiu, ele errou, acertou, enfim, como todos os outros se envolveu.

Finalizando a aula, Henrique propôs uma atividade em que os alunos ficavam sentados num círculo e deveriam comentar sobre as atividades, seus objetivos, importância, dificuldades encontradas, entre outros. O objetivo era "*Refletir sobre as atividades realizadas*".

A próxima prática de ensino observada foi, de certa forma, uma continuação da aula já relatada, visando a criação de situações de ataque e defesa, importantes no handebol. Houve uma exposição inicial do tema, aquecimento, parte principal e atividades integradoras, Henrique desenvolveu uma série de atividades em equipe, a maior parte delas lúdicas, onde os problemas iam sendo despertados pelo professor e identificados pelo grupo, que se reunia em busca de soluções. O objetivo central do professor era mostrar a importância da "(...) *aproximação com as noções cooperativas, de equipe*".

O professor permitiu que os alunos "descobrissem" por si mesmo novas formas de atuação nas atividades, deixando-as ora mais elaboradas, ora mais participativas, ora mais fáceis ou mais divertidas. 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 pontos.

Henrique deixou o jogo correr. De repente, pediu que todos se reunissem 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?*" Ele: "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. Ele passou a propor novas regras, onde não era possível devolver a bola para aquele que acabou de lançar, tinha que variar. Adicionalmente, deu tempo para que as equipes se organizassem entre si e organizassem, ao mesmo tempo, uma estratégia de ataque e defesa.

O jogo foi 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. Após uma série de variadas atividades, o professor, antes de encerrar a aula, propôs um jogo de quadra inteira, onde o objetivo era atingir os cones da equipe adversária. Aconteceram várias rodadas, mas quem faz pontos foi sempre a mesma equipe. Henrique chamou o pessoal para conversar na lateral da quadra e comentou com o grupo que estava perdendo: "*Pessoal, é a última oportunidade, heim? Vamos tentar um gol*" (brincando). Neste

momento, chamou a equipe vencedora para uma reunião e quando eles chegaram, jogou a bola no centro da quadra e disse para os outros: “*Comecem o jogo*”. Todos começaram a rir.

Henrique deixou jogarem mais um pouco e depois chamou para a conversa final, onde perguntou sobre a aula. Um aluno disse: “A aula foi ótima! Uma delícia! Também eu fui da equipe vencedora”. Outro aluno comentou: “Eu também gostei muito da aula e só perdi”. Particularmente, concluiu que foi uma aula participada. O professor retomou a palavra, encerrando com explicações técnicas sobre o handebol.

Netuno: tem 51 anos, é um professor doutorado com 29 anos de experiência na área. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação em educação física, coordena um projeto de natação para portadores de necessidades especiais e é representante do curso de educação física, escolhido pelos próprios pares, no Conselho da Universidade.

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) – está sempre preparado para cair na água e calça chinelo destinados apenas a esse fim: andar no ambiente das piscinas, onde não costuma deixar ninguém por ali fora desse padrão.

A prática que relato a seguir, foi uma aula com alunos universitários e crianças de um tipo de projeto criado pelo próprio professor. 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). É uma tentativa que Netuno faz de aproximar a realidade da universidade, beneficiando os seus alunos e a própria comunidade. Trata-se de um trabalho que envolve uma enorme responsabilidade. O professor se responsabiliza pelo grupo de crianças, ainda que os pais ou responsáveis legais assinem um termo de consentimento.

Neste dia, ao começar a aula, ele deu as orientações iniciais para todos, em 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.

Durante a aula, Netuno ficou prestando atenção a tudo, deu dicas aos acadêmicos, reclamou daquilo que percebeu estar incorreto, ao mesmo tempo, deu-lhes muita liberdade para desenvolver o trabalho. Alguns alunos entraram na água, outros ficaram fora. Podiam utilizar qualquer material disponível. Ele deseja que os acadêmicos preocupem-se em desenvolver o nado humano das crianças, a 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 instruiu 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”.

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. 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”*.

Ibiscus: é uma professora mestre com quase 30 anos de profissão. Ministra aulas no curso de graduação; coordena o Grupo de Danças da 3ª Idade da Universidade e um projeto de prevenção e atendimento a portadores do Mal de Parkinson; tem 2 projetos de pesquisa em andamento e é presidente da Câmara de Extensão da Educação Física da Universidade.

Para a consecução da prática que escolhi mostrar neste artigo, realizada com universitários da 7ª fase do curso na disciplina de Atividades Rítmicas para Crianças (pré-escola e 1ª série), os alunos da turma fizeram uma pesquisa de campo sobre os brinquedos tradicionais e trouxeram suas experiências para a sala de aula, onde durante seus relatos, todos os presentes puderam ir testando os brinquedos trazidos.

Durante esse processo, a professora lembrou como fatores econômicos e sociais podem influenciar as brincadeiras, complementando a fala de uma aluna que abordou a brincadeira do elástico, comum nessa e na geração anterior. Contudo, na geração de Ibiscus era uma brincadeira que não se via, pois o elástico era caro. Continuando as explicações, Ibiscus falou: *“Quem mais pode contribuir?”* A aula era bem livre, sem cobranças. A professora também lembrou que havia brincadeira de homem e brincadeira de mulher. Atualmente é mais

misturado. Adicionalmente, não havia esse poder relacionado às questões de ecologia que vemos hoje. Era comum matar passarinho, hoje não. Por outro lado, se explorava mais a natureza: guerra com estrume de vaca, atirar mamonas, subir em árvores, descer os morros com folhas de bananeiras, coqueiros, bolhas de sabão no caule da mamoneira, boneco de milho.

Passada essa fase de exploração da pesquisa de campo e do material recolhido, começaram as vivências. Uma aluna explicou a proposta de seu grupo todos e brincam de “coelhinho na toca”. As vivências integraram a pesquisa de campo dos alunos. A aula estava muito divertida e Ibiscus orientava o tempo todo. Contudo, durou pouco o interesse na brincadeira. A professora, percebendo a situação, propôs mudança: “*Vamos para outra*”. Uma aluna escolheu “bate manteiga”. Ibiscus, parecendo conhecer todas as brincadeiras, ajudou-a a explicar para a turma. O grupo ficou dividido em 2 partes e Ibiscus comandou a brincadeira. Na seqüência, ela mesma ensinou outra brincadeira parecida e, depois, pediu aos alunos que realizassem uma brincadeira nova. Passada a nova brincadeira, a professora propôs uma outra, em que rapidamente os alunos descobriram um jeito de burlar a brincadeira, fazendo com que a mesma perdesse a graça. Ibiscus comentou que as crianças não fariam isso, que é diferente.

Ela trocou a brincadeira, passando para um trabalho de dramatização e expressão corporal, explicando que a idéia era transmitir uma profissão para outro grupo, sem falar, apenas através do gestual. Os grupos deveriam se reunir e escolher a profissão. Quando eles terminaram a escola, a professora pediu atenção aos grupos e começou: “*Somos negrinhos e viemos do oriente*” (o 1º grupo deveria dizer isso). O outro grupo perguntaria: “*Que fazes?*”. Então, o 1º grupo deve dar uma dica. Começou a brincadeira. O 1º grupo encenou e o outro adivinhou rapidamente a profissão: dublê.

Ibiscus foi ao centro da sala e relatou que quando era criança, logo em seguida ao acerto do grupo, os que encenavam a profissão deveriam correr para fugir, pois seriam “pegos” pelos ganhadores. Ou seja, sempre havia uma “estafeta”. Contudo, ponderou que neste espaço, que era pequeno, tornava-se difícil fazer isso e prosseguiu a brincadeira com a participação do outro grupo. Ibiscus observou, sempre rindo porque a turma era realmente divertida, espirituosa e muito participativa. Como eles demoravam a acertar, Ibiscus solicitou mais dicas. Percebendo a dificuldade no acerto, solicitou que declarassem a profissão: “*Assessor da Superintendência da Câmara*”. Todos riram. Ibiscus: “*Gostei dessa*”. “*Mas acho que criança não iria complicar tanto*”. “*Seriam muito mais fáceis as profissões que eles escolheriam, especialmente pela diferença das vivências das crianças em relação às profissões, se comparadas aos adultos*”.

Ibiscus passou então a explicar a “amarelinha” e foi a 1ª a integrar a brincadeira. Falou de como se fazia no seu tempo de criança. Em seguida, demonstrou sua habilidade no “jogo das 5 Marias” e disponibilizou seu brinquedo para que os alunos o experimentassem. Enquanto alguns estavam entretidos com as 5 Marias, a professora perguntou: “*Alguém quer jogar o jogo da velha?*” 2 meninos vieram. Jogaram 2 vezes. “*Quem quer brincar com o bilboquê?*” 1 aluno

perguntou do “freesbee”. Ela permitiu que brincassem com o aparelho. Todos ficaram livres para brincar por alguns minutos.

Ao final, a professora reuniu a turma toda e pediu que colocassem seu ponto de vista sobre o que foi realizado. O que poderia ser estimulado nas crianças. Um aluno refletiu sobre o lúdico. Ibiscus o auxiliou em suas reflexões e perguntou: “*O que aconteceu com o grupo?*”. Comentou sobre o potencial das atividades, da socialização e falou que há variações de grupo para grupo. É preciso ser sensível e motivador. Outros alunos exploram o assunto.

Finalmente, um aluno refletiu sobre o cuidado que devemos ter em contextualizar as brincadeiras. Chamou atenção para a brincadeira do negrinho. Falou da descendência africana e da necessidade de esclarecer a brincadeira, construindo a consciência de vida e de classe. Ibiscus observou, deixando-o expor seu ponto de vista, e, depois, comentou que muitas vezes nós mesmos somos preconceituosos quando levantamos essas questões. Devemos sim refletir e contextualizar, mas que no geral, o racismo está dentro de nós mesmos. Às vezes temos tanta restrição que reforçamos. É preciso ter cuidado para até não destacar. Também, falou da faixa etária, lembrando que são crianças muito pequenas e que não devemos destacar e sim incluir. “*(...) é difícil tu contextualizares um trabalho para pré-escola, neste enfoque que ele quis dar. Ele quis salientar*”... “*(...) o racismo não está nas crianças, está nos adultos*”... “*Atirei o pau no gato. É o gato, a criança está preocupada que eu atirei o pau no gato? Não, ela está preocupada com a brincadeira. Quantos de nós brincamos com essa brincadeira e ninguém se preocupou em atirar o pau no gato?*”

Durante a entrevista curta pós-prática a professora esclareceu que a disciplina tem como proposta a realização de um trabalho de campo futuro, ou seja, os alunos vão aplicar aulas de atividades rítmicas na realidade da pré-escola. Neste momento eles estão se preparando para isso, portanto, vivenciando variadas atividades que possivelmente serão aplicadas no campo.

Margarida: é uma professora doutorada com mais de 20 anos de profissão. Ministra aulas no curso de graduação e pós-graduação em educação física; coordena 3 projetos de extensão; tem 4 projetos de pesquisa; é conselheira-membro no Colegiado do Curso de Educação Física, escolhida pelos pares; representante do curso no Comitê de Ética da Universidade, e integrante da Comissão de Reavaliação do Currículo do Curso de Educação Física.

A prática pedagógica observada foi realizada numa área de bosque, no campus da universidade, com alunos da 1ª fase do curso na disciplina de Ginástica I. O dia estava quente e ensolarado e ficamos num local com muitas árvores promovendo a sombra. Margarida recebeu os alunos na sala de aula teórica, explicou rapidamente a atividade do dia e disse que todos iriam para uma área externa.

Chegando ao local, todos deixaram seu material perto dos troncos das árvores e nos reunimos numa ampla área gramada. Os alunos em círculo, conduzidos pela professora, realizaram o aquecimento. Margarida, durante a atividade, foi comentando sobre o que se seguiria: “*Vamos lembrar das famílias de movimentos que vimos na aula passada*”. Encerrada essa atividade, os alunos se dividiram sob orientação da professora. Ela entregou um pequeno papel para cada grupo, onde constava o nome de 1 das 11 famílias de movimentos. Feita a

distribuição dos papéis, deu-lhes tempo para que pudessem preparar uma pequena seqüência de movimentos relativos ao papel sorteado: *“Pensem todas as variações dessa família de movimentos que pegaram”* – citando exemplos. Enquanto os alunos estavam nos grupos, Margarida ia ao encontro deles, esclarecendo as mais variadas dúvidas e auxiliando na preparação da tarefa a ser executada. Ela foi bastante atenciosa e paciente com todos. Pude observar que, em geral, falta criatividade por parte dos alunos. Ela foi aos grupos, tentando fazê-los lembrar os diferentes movimentos, que fazem parte da história de vida corporal de cada indivíduo, pois se tratava de movimentos essenciais e naturais.

Passados uns 10min, Margarida chamou todos os alunos para se reunirem num grande círculo onde iniciou com o grupo do movimento de Marcha: perguntando: *“O que caracteriza o movimento de marcha?”* Alguns alunos responderam e ela complementou: *“Sempre com 1 dos pés em contato com o chão”*. *“O que mais poderia ser explorado?”* Os alunos responderam, ela complementou, demonstrando: *“Marchar com a perna elevada”*. *“O que mais?”* Nada, ninguém se arriscou. *“Poderia marchar na ponta do pé, calcanhar, agachado”*. Uma aluna: *“Marcha atlética”*. *“Isso”* a professora disse. Margarida os fez explorar corporalmente o espaço e lembrou que há outras formas mais de marchar nos esportes, na dança... .

Próximo grupo: Correr. *“Qual é a característica de correr? “É ter uma fase aérea”*. E assim seguiu-se a aula, com Saltar, depois Trepar ou Subir – neste momento, passadas aquelas indagações iniciais realizadas pela professora tentando retirar respostas dos alunos, pediu ao grupo mais movimentação. O grupo que dirigiu a atividade optou então por deixar temporariamente aquele espaço e seguir para um outro, logo ao lado, onde subiram em troncos espalhados, quase que em fila indiana. Ela: *“Rafael, está muito monótono esse negócio aí”*. Enquanto observava, comentou comigo que se sentia desagradada com o fato dos alunos explorarem muito pouco os movimentos. Disse que está muito triste com a nossa educação física. *“Está faltando o movimento”*.

A turma se reuniu numa sombra e o pequeno grupo conduziu uma movimentação lenta e desmotivada em que um aluno se abaixava e o outro subia nas suas costas. Ela, não agüentando mais a situação declarou: *“Quero que cada um de vocês procure uma árvore e suba”* e continuou dando orientações. A turma se espalhou e correu para todos os lados. *“Agora desce correndo e sobe numa daquelas menorzinha aí”*. *“Rápido”*. Os alunos imitavam bichos. Ela foi realizando perguntas sobre as características dos movimentos que eles estavam desenvolvendo para subir e se manter, depois descer das árvores. Citou brincadeiras possíveis nas árvores e no espaço. Propôs novas formas de realizar os movimentos, que não é só de pernas. Comentou que a nossa sociedade está parando de fazer alguns movimentos que são básicos, como trepar. Daí que as crianças ficam como 1 dos rapazes da turma, todo machucado (mostrando um aluno) só porque subiu numa árvore. *“Vocês que vão trabalhar na escola precisam pensar nisso”*. Comentou da importância de se trabalhar esses movimentos especialmente no ensino fundamental.

Os alunos relataram da impossibilidade de realizar isso na escola. Reclamaram, fazendo gozações e dizendo que era preciso ter um contrato com a farmácia, que poderiam quebrar o

pescoço. Ela ponderou que era possível trabalhar, mas obrigatoriamente deveriam ter cuidado de testar antes, porém não deixar de realizar esses exercícios. É importante para o aluno testar coisas novas. Poderiam começar com árvores pequenas, desafios menores e depois ir aumentando o grau de dificuldade das tarefas.

Continuando as atividades, passaram os grupos: Equilibrar, Defesa, Ataque, Transportar, Lançar, Quadrupedar e Levantar.

Durante a entrevista realizada após a atividade, a professora relatou-me que costuma ministrar aulas em ambientes naturais, é uma das coisas que a identifica fortemente com a educação física: a possibilidade de trabalhar em variados locais, modificando sempre a paisagem. Adicionalmente, acredita que esta é uma forma de se aproximar das realidades que os alunos encontrarão na sua prática profissional futura, mostrando outras opções de aula. Quanto aos objetivos que tinha com a aula, acredita que o grupo ainda não compreendeu a importância das famílias de movimentos, “(...) *tanto da ginástica quanto dos esportes, todo o movimento humano está baseado nessas famílias de movimentos*”.

“(...) a minha idéia não era vir aqui e simplesmente passar o conteúdo para eles assim. Não, o que eu quero é ver o que eles trouxeram de bagagem de vida deles, desses movimentos e é isso que eu estou achando muito pobre. Parece que não conseguem mais explorar isso” ... “Claro que na 1ª fase, estão aqui na universidade há 2 meses, estão começando a criar sua bagagem, mas mesmo assim, há as experiências de vida de 14-15 anos de educação física. Eles deveriam ter muito mais experiência de movimentos”.

## **Discussão**

A discussão que apresento a seguir equivale a uma 2ª etapa do processo de análise e interpretação do material empírico recolhido, visando identificar pontos de consonância entre as práticas apresentadas, associadas às representações dos professores (obtidas por meio das entrevistas e outras falas dos investigados) e, ao mesmo tempo, as dissonâncias, procurando avaliar em que medida as semelhanças poderiam ser explicadas por influências do mesmo tipo ou não e tentando compreender as diferenças. A intenção não é a de estabelecer comparações puras entre os professores, sugerindo generalizações para o universo dos professores formadores em educação física, mas sim, compreender os casos, por meio de sínteses e da identificação de alguns aspectos que possam auxiliar na compreensão da profissão.

Henrique, Netuno, Ibiscus e Margarida são professores que apresentam as mesmas características à partida, afinal integram uma amostra deliberadamente escolhida. Para além disso, todos atuam em 4 vertentes na universidade: ensino, pesquisa, extensão (projetos) e administração, demonstrando forte comprometimento com suas instituições de trabalho e grande investimento profissional. São profissionais com linhas de pesquisa em andamento,

variadas publicações acadêmicas, participação em eventos, enfim, pessoas que procuram contribuir para o progresso de suas áreas.

Nas aulas observadas, conclui que os investigados chegam no horário, preparam o material a ser utilizado, vestem-se adequadamente às práticas, recebem os alunos com carinho e atenção. Outros pontos: gostam do que fazem, valorizam a prática como importante componente da formação na área da educação física e têm regras claras junto aos alunos. Maiores diferenças foram encontradas na forma de tratar os conteúdos, na atuação pedagógica:

**Henrique** desenvolveu uma estratégia de atuação didático-pedagógica, discutida em conjunto com 1 colega de trabalho e a utiliza desde 2001, embasando-se, especialmente, nas positivas avaliações por parte dos alunos. A disciplina de handebol encontra-se dividida em 6 partes: 1) atividades de sondagem, realizada nas primeiras aulas, diagnosticando os conhecimentos que os alunos já detêm e expectativas; 2) organização do ensino em 2 processos – Processos Pedagógicos Preliminares (PPP) e Processos Pedagógicos Específicos (PPE); 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, alunos observam e/ou participam de atividades externas relacionadas à disciplina e depois fazem um relato da experiência; 5) produção da Memória da Disciplina, documento que agrega todo o conteúdo utilizado, produzido e pesquisado ao longo da disciplina; 6) atuação de monitor, agente facilitador.

Para o professor, uma das primeiras tarefas que lhe compete é a de quase “apresentar” a disciplina aos acadêmicos, dada a sua provável pouca prática na vida escolar desses alunos – procurando evitar aquela monocultura esportiva já referida no início deste artigo. Daí a importância que ele dá para a organização da disciplina, deixando para os alunos futuros professores um consolidado científico, que é a Memória da Disciplina e contém todos os planos de ensino fornecidos por ele e pelos grupos e afins.

Algumas de suas aulas são problematizadas, onde o aluno é levado a discutir soluções para os problemas apresentados. Também, há constante presença de atividades lúdicas, recreativas. Para o professor o lúdico é apenas um cenário, sua forma de trabalhar, não é o objetivo de seu trabalho, mas uma forma de torná-lo mais participativo, talvez mais prazeroso, pois o handebol é um trabalho/jogo exigente .

**Netuno** segue uma organização básica prevista para as turmas (conteúdo que está na ementa da disciplina), mas o restante é sempre uma surpresa, variando em acordo com as necessidades do grupo, a partir da percepção do professor, acreditando ser uma pessoa com a sensibilidade aguçada pela prática profissional e de vida. Essa percepção pessoal está fortemente relacionada a deixar que os futuros professores e as crianças de seu projeto de natação se descubram, buscando oportunizar o desenvolvimento da autonomia e das capacidades que podem estar dentro deles (latentes), mas que podem não ser percebida porque não são solicitadas. Seus alunos também atuam como professores no próprio grupo acadêmico em determinadas aulas.

O professor parece entender e valorizar seu papel enquanto professor formador, que oportuniza, que ajuda a refletir, que chama atenção quando necessário (indisciplina), que oferece experiências variadas, que procura trabalhar a práxis, porém, assim como referem Pineau (1985); Dominicé (1985), compreende que lida com pessoas adultas, capazes de tomar decisões próprias, autônomas, vivendo um momento de intenso questionamento, como é o caso do adulto.

“Eu ofereço para os alunos 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 por A ou por B. Quem conseguir cativar mais, quem conseguir mostrar que tem mais valor nisso, aproveitará, mas outros eu não sei”.

**Ibiscus** trabalha com disciplinas que são optativas, portanto os alunos vêm para as aulas com interesses mais específicos e também já estão mais maduros, em sua opinião, quase profissionais formados, posto que se encontram na 7ª fase do curso. Neste sentido, é comum as aulas fluírem mais, serem bastante participadas. À professora cabe lançar suas idéias e propostas sobre a disciplina, mas principalmente, trabalhar com temáticas mais diretamente relacionadas aos interesses dos alunos, portanto, relatou-me que procura entender as necessidades da turma e fazê-los pesquisar e experimentar atividades e realidades que possam contribuir diretamente para a sua atividade profissional, procurando sanar suas expectativas. O planejamento fica muito por conta da sondagem que realiza sobre as necessidades do grupo. Dessa forma, disse-me aprender muito com os alunos. Soma-se a este quadro, sua experiência de vida e profissão, algo que ela valoriza bastante, assim como Netuno, deixa-se levar pela sensibilidade, não realizando um grande planejamento anterior, mas pensando apenas no que é essencial de ser repassado aquele grupo numa determinada disciplina, o restante, fica por conta do próprio grupo, com sua permanente supervisão, descobrir.

Por outro lado, o trabalho com esses alunos já em final de curso, pode contar (e conta) com a influência dos diferentes grupos de professores na universidade. No caso particular de minha investigação, o curso de educação física da universidade pesquisada estava claramente dividido em 2 grupos de professores: um grupo mais técnico, pensando a educação física voltada para a saúde e outro grupo mais pedagógico, pensando a educação física voltada para a inclusão, prática social. Segundo Ibiscus, alguns alunos se envolvem de tal maneira com o discurso e a prática de seus professores – algo perfeitamente natural como vem demonstrando este artigo que trata do professor como exemplo, que pode ser seguido pelos alunos – que acabam trazendo um determinado enfoque para todas as atividades, sendo presente na sua aula, por exemplo, a questão do aluno que salientou o fato de uma brincadeira falada fazer

alusão ao racismo. Na opinião da professora, quando há uma preocupação desse tipo com crianças de no máximo 6, 7 anos de idade, já está se acentuando o preconceito do adulto.

**Margarida**, assim como Henrique, trabalha com os alunos da 1ª fase do curso e numa disciplina que ela faz questão de reforçar é base da educação física, a ginástica. Observei, durante as suas práticas pedagógicas, o esforço que a professora faz para que os alunos compreendam isso. Sua opção foi sempre aliar a vivência prática ao discurso incansável. Margarida é do tipo de professora que relembra aos alunos o tempo todo a associação daquilo que foi visto em sala de aula teórica e a aplicação do movimento na aula prática, como no caso do aquecimento para a sua aula já relatada neste artigo, em que ela conduziu a movimentação e, ao mesmo tempo, foi explanando, em forma de recordatória, o conteúdo da aula.

Margarida, assim como os outros investigados, tem filhos e no seu caso são 3 crianças em idade escolar. Percebo que ela realiza associações entre o que observa com seus filhos nas aulas de educação física deles e a realidade da educação física que é ministrada nas escolas. Em sua opinião, está faltando diversidade e movimento, o que fica claro quando ela comenta estar triste com a nossa educação física escolar e quando pondera que seus alunos não têm criatividade para elaborar uma movimentação básica como correr, saltar, trepar, quadrupedar, entre outros movimentos, de formas diferenciadas, como são vistas em qualquer atividade física, amplamente exemplificadas por ela durante a aula. Ela se questiona porque isto acontece, aliás observo que ela se questiona frequentemente, sempre procurando sanar as falhas que encontra nas aulas anteriores.

## **Considerações finais**

Nossa atual sociedade, especialmente devido às questões de segurança, pouco tem permitido às crianças que brinquem nas ruas, nos parques, enfim, em locais onde podem estar sozinhas ou com os amigos – atividades desassistidas por pessoas responsáveis em seu comando –, como era comum há algumas décadas atrás. Neste sentido, a escola, em especial a aula de educação física, é um dos espaços em que as crianças podem e devem se movimentar e da forma mais diversificada possível. Portanto, é necessário que a aula de educação física seja valorizada e bem realizada. Nossos professores investigados apresentaram algumas características que podem ajudar a compor positivamente este quadro. Exemplos:

- A partir de pesquisa descritiva diagnóstica, com 25 professores de educação física da rede pública de ensino da cidade de Maringá, Brasil, tendo como instrumento de medida a observação direta da atuação pedagógica do professor, Shigunov (1997) concluiu que apenas 44% dos professores da amostra jogavam e/ou 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 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 de um clima de camaradagem e

proximidade, do senso de humanidade a até das fraquezas do professor, criando um clima afetivo positivo. Henrique, Ibiscus e Margarida, participaram ativamente das atividades (ou de algumas das atividades) com seus alunos.

- 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 e críticos úteis para a profissão, em todas as etapas que envolvem a formação de professores de educação física. Henrique e Ibiscus normalmente iniciam e encerram suas aulas promovendo uma discussão com os alunos sobre a temática a ser desenvolvida em aula e, no final, sobre o que foi realizado e a forma como os alunos o perceberam; Netuno escreve textos sobre a realidade que observa, repassando suas reflexões aos alunos e deixando-lhes questionamentos para serem respondidos pessoalmente, também, procura promover a autonomia dos alunos deixando-os descobrir suas próprias potencialidades; Margarida incita as associações teoria e prática repetidamente e reflete sobre suas ações e sobre o curso como um todo, procurando sanar falhas, também, integra o comitê que reavalia o currículo do curso na universidade.

Por outro lado, nossos investigados passam por dificuldades e encontram barreiras na transformação e inovação das suas práticas pedagógicas: Netuno percebe por parte dos próprios alunos, das crianças de seu projeto e dos pais dessas crianças, a incompreensão sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, que objetiva dar mais autonomia aos alunos e não “ensinar-lhes” diretamente algo. Margarida, enfrenta o desgaste que suas escolhas pedagógicas lhe promovem e observa a também incompreensão por parte dos alunos quando os leva a se movimentarem de outras formas, encontrando dificuldades em fazer-lhes serem mais criativos. Ibiscus pondera que durante a reflexão coletiva proposta em suas aulas, enfrenta alunos com opiniões radicais – no sentido de pouco abertas – e se chateia com estas atitudes. Segundo Cunha (2004), é comum esperar do professor um comportamento voltado para o “ensinar” alguma coisa e raramente valorizar/compreender um comportamento de “construir” um conhecimento, onde o professor é um orientador/promotor no processo e não o reprodutor de um conhecimento pronto e acabado. Oliveira-Formosinho (2007) e Cunha (2004) referem ser comuns os considerados bons professores repetirem uma pedagogia passiva, pouco criativa e pouco crítica – os alunos estão acostumados e de certa forma, acabam esperando isso dos professores: atividades prontas, acabadas, organizadas, já refletidas pelo professor e nem sempre pelos alunos, algo que não os retire do conforto. Modificar essa pedagogia pode implicar passar por dificuldades junto aos alunos.

Finalmente, a proposta de estudar (conhecer/reconhecer) as práticas, e também as representações, dos professores formadores em educação física, parece de especial pertinência. 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, 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. Para Newton Balzan, no prefácio do livro *O Bom Professor e sua Prática*, “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” (Cunha, 2004:11). Acreditamos que esta reflexão pode contribuir para a melhoria da formação inicial de professores de educação física e conseqüentemente aumentar a qualidade da educação física escolar, refletindo-se na promoção da qualidade de vida da população infantil e oportunizando a criação de hábitos saudáveis e estilos de vida ativos e saudáveis ao longo de toda a vida.

## Referências

Aitken, J.; Mildon, D. (1996). *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.

Andrade, F. (2003). A Teoria das Representações Sociais. In: Santos, C.; Andrade, F. (orgs.). *Representações Sociais e Formação do Educador*. João Pessoa: Editora Universitária.

Barbosa-Rinaldi, I.; Cesário, M. (2005). Ginástica Rítmica: realidade escolar e possibilidades de intervenção. *Fiep Bulletin*, vol. 75 (2), pp. 36-40.

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

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Camilo Cunha, A. (1999). *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 (material não publicado).

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In: Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J.; Pestana, C. *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: FMH.

Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Diniz, J.; Pestana, C. (1996). 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, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J.; Pestana, C. *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: FMH.

Carvalho, L. (1996). A Formação Inicial de Professores Revisitada: Contributos da Investigação sobre a Socialização dos Professores. In: Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J.; Pestana, C. *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: FMH.

Coletivo de Autores (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

CONFED – Conselho Federal de Educação Física (2005). *Carta Brasileira de Educação Física*. Rio de Janeiro: CONFED.

Cunha, M. (2004). *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas: Papirus.

Dantas, E. (2006). Atividade Física e Qualidade de Vida – panorama e perspectivas. *Fórum Internacional de Esportes e Lazer* (palestra). Rio de Janeiro: SESC Rio.

Dominicé, P. (1985). O Que a Vida Ihes Ensinou. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (1988). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Farias, G.; Shigunov, V.; Nascimento, J.. Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física. In: Shigunov, V.; Shigunov, A. (orgs.). *A Formação Profissional e a Prática Pedagógica*. Londrina: Midiograf, 2001.

Fernandes, S.; Pereira, B. (2006). A Prática Desportiva dos Jovens e a sua Importância na Aquisição de Hábitos de Vida Saudáveis. In: Pereira, B.; Carvalho, G. (coods.). *Actividade Física, Saúde e Lazer*. Lisboa: Lidel.

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Gil, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1994.

Gonçalves, J. (1995). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Lima, J.; Andrade, F. (2003). Atenas versus Esparta: uma Questão Superada? Representações Sociais dos Licenciados em Educação Física. In: Santos, C.; Andrade, F. (orgs.). *Representações Sociais e Formação do Educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Nahas, M.; Barros, M.; Francalacci, V. (2000). O Pentáculo do Bem-Estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 5 (2), pp. 48-59.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Métodos de Observação Direta. *Componente Curricular de Metodologia de Investigação no Programa de Doutorado Em estudos da Criança 2006/07* (palestra). Braga: IEC.

Pacheco, J. (1993). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Pereira, A. (2006). A Excelência em Educação Física e Desporto a Partir de Histórias de Vida. In: Pereira, A.; Costa, A; Garcia, R. (orgs.). *O Desporto entre Lugares*. Porto: Faculdade de Desporto da UP.

Pereira, B.; Carvalho, G. (2006). *Actividade Física, Saúde e Lazer*. Lisboa: Lidel.

Pineau, G. (1985). A Autoformação no Decurso da Vida: entre o Hetero e a Ecoformação. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (1988). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Shigunov, V. (1997). 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, pp. 29-36.

Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.