



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Edson Souza de Azevedo

**Percepções dos professores de Educação Física
sobre as orientações curriculares: estudo de caso
dos Colégios de Aplicação no Sul do Brasil**

Outubro de 2009



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Edson Souza de Azevedo

**Percepções dos professores de Educação Física
sobre as orientações curriculares: estudo de caso
dos Colégios de Aplicação no Sul do Brasil**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Ramo de Conhecimento em Educação Física,
Lazer e Recreação

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira
Professor Doutor César Augusto Araújo Fernandes Meira de Sá

DECLARAÇÃO

Nome: EDSON SOUZA DE AZEVEDO

Endereço Electrónico: azevedo.edson@gmail.com **Telefone:** 0055 (48) 3721-9691

N.º do Passaporte: CS 490575

Título da Tese de Doutoramento:

Percepções dos professores de Educação Física sobre as orientações curriculares:
estudo de caso dos Colégios de Aplicação no Sul do Brasil

Orientadores:

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira
Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Professor Doutor César Augusto Araújo Fernandes Meira de Sá
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano de conclusão: 2009

Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Educação Física, Lazer e Recreação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

Mensagem

Palco da vida

Ser feliz é encontrar força no perdão, esperança nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros. Ser feliz não é apenas valorizar o sorriso, mas reflectir sobre a tristeza. Não é apenas comemorar o sucesso, mas aprender lições nos fracassos. Não é apenas ter júbilo nos aplausos, mas encontrar alegria no anonimato. Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um "não". Ser feliz é deixar viver a criança livre, alegre e simples, que mora dentro de cada um de nós.

Fernando Pessoa

Dedicatória

Aos meus filhos Carolina, Matheus e Tiago Dantas de Azevedo, aos meus pais Eva e Jacy Azevedo, minha irmã Rosane Moni e às sobrinhas Camila e Maria Eduarda, à minha companheira Ana Cristina Veiga e à Família Veiga, sem o amor e o incentivo de vocês, Eu não teria sido forte o bastante para superar as privações que superei!

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão:

Aos meus orientadores Professora Doutora *Beatriz Oliveira Pereira* e Professor Doutor *César Sá* pelas orientações e apoio científico em momentos tão decisivos e que tornaram possível a concretização deste estudo. Pelo privilégio de colaborar em seus projectos e pela possibilidade enriquecedora de aprendizagem profissional. E ainda a amizade, a compreensão e a oportunidade de partilha de suas vivências e saberes;

Ao *Alban Office*, pelo apoio financeiro concedido, que viabilizou a consecução desta investigação. Contributo social desta agência de fomento, dedicado à sociedade;

Aos docentes do IEC, em especial os Professores Doutores *Ana Paula Martins, António Osório, Camilo Cunha, Carla Antunes, Eduarda Coquet, Elisa Lessa, Ema Mamede, Fernando Azevedo, Fernando Ilídio, Graça Carvalho, João Formosinho, Joaquim Machado, Judite Zamith Cruz, Luísa Alonso, Manuel Sarmento, Maria Flôr Dias, Maria Helena Vieira, Natália Fernandes e Teresa Sarmento*, pela amizade e motivação compartilhadas;

Aos Funcionários do IEC e Bibliotecários da Universidade do Minho pelos seus préstimos e assessoramentos;

Aos Serviços de Acção Social da Universidade do Minho, pelo acolhimento. Ao Gabinete de Relações Internacionais que me orientou nos trâmites à concessão da bolsa *Alban*;

Aos Professores Doutores *Alexandre Carricone Marques, Cândido Varela de Freitas, Flávio Medeiros Pereira, João Serrano, Marcos Garcia Neira, Maria Teresa Esteban, Maurício Roberto da Silva e Viktor Shigunov*, pela inestimável atenção dedicada ao processo de validação dos instrumentos do estudo. Em especial aos Professores Doutores *Flávio Medeiros Pereira e Juarez Vieira do Nascimento* pela recomendação na selecção à concessão da Bolsa de estudos do Programa *Alban*;

À Universidade Federal de Santa Catarina pelo investimento profissional em minha pessoa depositado;

Ao Colégio de Aplicação da UFSC, em especial aos meus colegas de Área, que no meu afastamento asseguraram as condições e a qualidade das actividades quotidianas, em especial aos Professores *Ana Cristina Waltrick, Antônio Farias Filho, César Medeiros Régis, Deraldo Oppa, Fábio Castro, Gláucia Schenkel, Leila Peters e Mario César Pires*. Estendo este reconhecimento com gratidão aos directores *Romeu Bezerra e Sylvia Damiani* pela inestimável atenção em suas intervenções providenciais;

Aos Colégios de Aplicação das Universidades Estadual de Maringá, Federal do Rio Grande do Sul e Federal de Santa Catarina, em especial aos professores participantes do estudo e às direcções que partilharam as instalações, as práticas e rotinas do quotidiano escolar acolhendo o estudo e viabilizando os trâmites da investigação;

Aos colegas do Programa de Mestrado e Doutoramento em Estudos da Criança do IEC, pelo convívio, sonhos e histórias de vida partilhados.

RESUMO

Percepções dos professores de Educação Física sobre as orientações curriculares: estudo de caso dos Colégios de Aplicação no Sul do Brasil

A Educação, ao longo do tempo, tem despertado a necessidade de [re]estruturações, tanto por iniciativa dos dirigentes educativos, como por anseios de renovação e transformação sentidas na comunidade escolar. Como tal, surge como desafio estabelecer a sintonia entre as necessidades propaladas pela comunidade escolar e as implementações anunciadas pelos dirigentes educativos. Assim, a escola emerge como o cenário onde se repercutem os reflexos discordantes nas propostas implementadas.

Neste estudo tivemos como principal objectivo compreender a percepção dos professores relativamente à organização e sistematização dos conteúdos programáticos da educação física nos anos iniciais (1º ao 5º anos), procurando-se um estudo de carácter descritivo interpretativo, ancorado no paradigma do pensamento do professor, numa abordagem qualitativa e com o propósito de compreender os significados e características situacionais apresentados pelos sujeitos colaboradores do estudo. A amostra foi constituída por 12 professores de educação física, de três colégios de aplicação da região sul do Brasil, inquiridos no ano lectivo de 2007 através de entrevistas semi-estruturadas. No processo de análise e discussão dos resultados, as respostas foram submetidas a análise de conteúdo, adoptando-se um sistema de categorização por via indutiva. Foram definidas as seguintes áreas de análise dos conteúdos das entrevistas: escolar, social, científico-pedagógica e formação de professores. As categorias assentam nos aspectos vinculados às orientações e articulação curricular; cultura corporal; status da disciplina; saúde escolar; planeamento, organização e sistematização dos conteúdos; demarcação pedagógica; a formação inicial e contínua e a relação teoria e prática.

Infere-se, pelos resultados obtidos, a preocupação dos professores em redimensionar as suas propostas e práticas pedagógicas, numa perspectiva interdisciplinar. Relativamente à formação inicial foi percebida a necessidade dos professores de enfatizar a aquisição de conhecimentos técnicos, em detrimento da construção de competências teórico-práticas. Julgamos existir precária transferibilidade de saberes inerentes à docência da

educação física neste nível de ensino. No que diz respeito aos programas e orientações curriculares, o recente ingresso dos alunos aos seis anos de idade no ensino fundamental faz com que os professores concebam os programas ainda em fase de [re]estruturação, procurando, apesar das limitações da formação inicial reclamadas, atender a esta nova realidade educativa. No ensino fundamental de nove anos as escolas estudadas adoptam o programa escolar para a educação física em concordância com as suas particularidades e potencialidades pedagógicas, administrativas e estruturas físicas, atendendo com dificuldades as propostas normativas do ministério da educação.

Palavras-chave: *Educação Física, Percepções de Professores, Programas de Ensino, Orientações Curriculares, Ensino Fundamental.*

ABSTRACT

Perceptions from the physical education teachers about the curriculum guidelines: case study in the colleges of application in the South of Brazil

Education has, through time, raised the need for (re)structuring, led both by the initiative of the educational leaders, and by the urge for renewal and transformation felt in the school community. This situation gives rise to the challenge of balancing the needs reported by the school community and the implementations announced by the educational leaders. School thus emerges as a scenario where the disagreements in the implemented proposals are reflected.

In this study we had as main objective to understand the perception of the teachers regarding the organization and systematization of the programme contents in the first grades (1st to 5th grade). We strived for a descriptive - interpretative study anchored in the paradigm of the teacher's way of thinking, with a qualitative approach and the purpose to understand the situational meanings and characteristics presented by the subjects who collaborated with the study. The sample consists of 12 physical education teachers from three colleges of application in the South of Brazil, inquired in the school year of 2007 through semi-structured interviews. In the process of analysis and discussion of results, the answers were submitted to content analysis and we adopted an inductive categorization system. We defined the following areas for the interviews' content analysis: school, social, scientific-pedagogical and training of teachers. The categories are based on the aspects linked with the curriculum guidelines and articulation; body culture; status of the course; school health; planning, organization and systematization of the contents; pedagogical limitation; the initial and continuous training and the theory-practice relationship.

Looking at the results, we infer the worry of the teachers towards resizing the pedagogical and practical propositions in an interdisciplinary perspective. Regarding the initial training, we perceived a need by the teachers to stress the acquisition of technical knowledge, rather than the development of theoretical-practical skills. We believe there is a precarious transferability of knowledge inherent to the physical education teaching, at this level of education.

Regarding the curriculum programmes and guidelines, the recent entrance of schoolchildren in Basic school at the age of six, has as a consequence that

teachers conceive the programmes still in a (re)structuring phase while they seek to answer this new educational reality, despite the limitations they claim in the initial training. In the basic nine years education, the schools in our study adopt the school programme for physical education, according to their peculiarities and capabilities in pedagogical and administrative terms, and also in terms of the physical structures, while they comply, not without difficulties, with the policy proposals of the Ministry of Education.

Key-words: *Physical Education, Perceptions of Teachers, Teaching Programmes, Curriculum Guidelines, Basic Education.*

RESUMEN

Reflexiones de los profesores de Educación Física sobre las orientaciones curriculares: estudio de caso de las Escuelas de Aplicación en el sur de Brasil

La Educación, a través del tiempo, ha despertado la necesidad de [re]estructuraciones, tanto por iniciativa de los dirigentes educativos, como por ansias de renovación y transformación sentidas en la comunidad escolar. Como tal, surge como desafío establecer la sintonía entre las necesidades referidas por la comunidad escolar y las implementaciones anunciadas por los dirigentes educativos. Así, la escuela emerge como un escenario donde se repercuten los reflejos discordantes en las propuestas implementadas.

En este estudio tuvimos como principal objetivo comprender la percepción de los profesores relativamente a la organización y sistematización de los contenidos programáticos de la educación física en los primeros años (1° al 5° año), buscándose un estudio de carácter descriptivo interpretativo, anclado en el paradigma del pensamiento del profesor, con un abordaje cualitativo y con el propósito de comprender los significados y características situacionales presentados por los sujetos colaboradores del estudio. La muestra es constituida por 12 profesores de educación física, de tres colegios de aplicación de la región sur de Brasil, inquiridos en el año lectivo de 2007 a través de entrevistas semi-estructuradas. En el proceso de análisis y discusión de los resultados, las respuestas fueron sometidas a análisis de contenido, adoptándose un sistema de categorización por vía inductiva. Fueron definidas las siguientes áreas de análisis de los contenidos de las entrevistas: escolar, social, científico-pedagógico y formación de profesores. Las categorías se basan en los aspectos vinculados a las orientaciones y articulación curricular; cultura corporal; status de la disciplina; salud escolar; planificación, organización y sistematización de los contenidos; demarcación pedagógica; la formación inicial y continua y la relación teoría - práctica.

Se infiere por los resultados obtenidos, la preocupación de los profesores en redimensionar sus propuestas y prácticas pedagógicas, en una perspectiva interdisciplinar. Relativamente a la formación inicial fué percibida, la necesidad de los profesores de enfatizar la adquisición de conocimientos técnicos en detrimento de la construcción de competencias teórico-prácticas. Juzgamos

que existe una precaria transferibilidad de saberes inherentes a la docencia de la educación física en este nivel de enseñanza.

En lo que se refiere a los programas y orientaciones curriculares, el reciente ingreso de los alumnos a los seis años de edad en la educación básica tiene como consecuencia que los profesores conciban los programas aún en fase de [re]estructuración, procurando, a pesar de las limitaciones de la formación inicial reclamadas, atender a esta nueva realidad educativa. En la enseñanza fundamental de nueve años, las escuelas estudiadas adoptan el programa escolar para la educación física en consonancia con sus particularidades y potencialidades pedagógicas, administrativas y de las estructuras físicas, atendiendo con dificultades las propuestas normativas del Ministerio de Educación.

Palabras-clave: Educación Física, Percepciones de Profesores, Programas de Enseñanza, Orientaciones Curriculares, Educación básica.

ÍNDICE GERAL

Mensagem.....	iii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
<i>Abstract</i>	vii
<i>Resumen</i>	iv
Sumário.....	xi
Índice de Figuras.....	xv
Índice de Quadros.....	xv
Índice de Anexos.....	xvii
Notas Informativas.....	xviii
Introdução.....	1
Apresentação do Estudo.....	3

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 - Do Contexto sócio-histórico da educação brasileira ao contexto histórico dos Colégios de Aplicação

1.1. O contexto sócio-histórico da educação brasileira.....	5
A origem e o desenvolvimento da educação primária no Brasil.....	6
1.2. Histórico dos Colégios de Aplicação no Brasil.....	8
1.2.1. Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá.....	9
1.2.2. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	10
1.2.3. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.....	11
1.3. O contexto da Educação Física para o estudo.....	12

CAPÍTULO 2 - O contexto da Educação Física no Currículo

2.1. O Currículo e as disciplinas curriculares	21
2.1.1. A Educação Física enquanto componente curricular...	34
2.2. Contexto das Abordagens pedagógicas da Educação Física.....	39
2.3. O contexto da Educação Física Na Educação Básica.....	61
2.3.1. O papel da Educação Física no desenvolvimento da Educação Básica.....	66
2.4. A Educação na escola para a saúde da vida.....	78
2.4.1. Questões da actividade física, saúde e sociedade.....	79
2.5. A Educação Física escolar alargando capacidades a partir dos conteúdos.....	85
2.5.1. Planeamento das Actividades a partir dos conteúdos.....	93
2.6. As Propostas e os Objectivos para as actividades da Educação Física na Educação Básica.....	103
2.6.1. Análise a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.	104
2.6.2. Proposta curricular para o ensino da EF.....	105
2.6.3. Os programas de EF nos Colégios de Aplicação.....	107
2.6.3.1. Planos das actividades e objectivos propostos pela Educação Física do Colégio de Aplicação da UFRGS.....	108
2.6.3.2. Planos das actividades e objectivos propostos pela Educação Física do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM.....	109
2.6.3.3. Planos das actividades e objectivos propostos pela Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC.....	110

CAPÍTULO 3 - O contexto da Formação Docente

3.1. Formação de Professores	113
3.1.1. As componentes da formação docente.....	115
3.1.2. A formação – espaço de construção da actuação docente.....	123
3.1.3. A formação ao longo da vida – a formação contínua.	131
3.2. A Formação de Professores de Educação Física no Brasil	138
3.2.1. O Percurso Histórico – um esboço.....	138
3.2.2. As Directrizes Curriculares.....	139
3.2.3. A Formação Inicial em Educação Física.....	140
3.2.4. O Estágio Curricular e a Prática Pedagógica.....	149
3.2.5. Os percursos e os saberes docentes.....	158
3.2.6. As percepções e as crenças dos professores de Educação Física	166

PARTE II – OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

CAPÍTULO 4 - Objectivos do Estudo

I – Objecto do Estudo

1. Problema do Estudo.....	177
2. Objectivos do Estudo	
2.1. Objectivos Gerais	177
2.2. Objectivos Específicos	178

CAPÍTULO 5 - Organização e Planificação do Estudo

1. Paradigma da Investigação.....	181
2. Modelo do Estudo.....	182
3. Caracterização do campo de estudo.....	183
4. Instrumentos de recolha dos dados.....	186
4.1. Elaboração dos instrumentos e validação.....	187
4.1.1. Questionário às escolas.....	188
4.1.2. Questionário aos professores.....	188
4.1.3. Entrevista aos professores.....	188
4.2. Apresentação dos Instrumentos.....	189
4.2.1. Apresentação dos Questionários.....	189
4.2.2. Apresentação da Entrevista.....	189

5.	Processo de recolha dos dados.....	190
5.1.	Aplicação e Recolha dos Questionários.....	190
5.2.	Marcação da Entrevista.....	190
5.3.	Aplicação e Condução da Entrevista.....	190
6.	Análise e tratamento dos dados.....	191
6.1.	Elaboração do corpus de análise.....	191
6.2.	Transcrição das entrevistas.....	192
6.3.	Tipo de análise.....	192
6.4.	Análise de Conteúdo.....	192
6.5.	Unidades de Sentido.....	192
6.6.	Contextualização dos discursos.....	193
6.7.	Sistema de Categorias.....	193
6.8.	Apresentação das Categorias	193
6.9.	Análise do conteúdo manifesto versus conteúdo latente.	194

**PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS,
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

CAPÍTULO 6 – Apresentação e Discussão dos Resultados

6.1.	Contexto da Área Programa Escolar.....	197
6.2.	Contexto da Área Programa Social.....	215
6.3.	Contexto da Área Científico-Pedagógica.....	233
6.4.	Contexto da Área Formação de Professores.....	254

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

•	Conclusões.....	265
•	Recomendações para futuras Investigações.....	273

REFERÊNCIAS	277
--------------------------	-----

ANEXOS	305
---------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	Planificação das actividades da Educação Física Infantil.....	98
Figura 2 -	Triangulação entre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Planos de Ensino das escolas e as Percepções dos professores acerca das orientações emergentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Planos de Ensino das Escolas.....	108
Figura 3 -	Tendências e classificação de modelos pedagógicos da formação de professores.....	119
Figura 4 -	Contextos e influências na formação de professores.....	122
Figura 5 -	Matriz conceptual das Percepções Docentes	CDROM
Figura 6 -	Áreas por Actividades afins	CDROM

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 -	Cronologia histórica da educação brasileira.....	CDROM
Quadro 2 -	Parâmetros Curriculares Nacionais	16
Quadro 3 -	Programa de ampliação do ensino fundamental.....	16
Quadro 4 -	Sistema de ensino de diversos países	17
Quadro 5 -	Abordagens pedagógicas do Movimento Humano.....	51
Quadro 6 -	Abordagens pedagógicas da Cultura Corporal do Movimento.....	53
Quadro 7 -	Abordagens pedagógicas da Aptidão Física e Desportiva.....	54
Quadro 8 -	<i>Objectivos Gerais</i> da Proposta Curricular para a Educação Física no 1º Ciclo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.....	104
Quadro 9 -	<i>Objectivos Específicos</i> da proposta curricular para o Ensino do 1º Ciclo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.....	106
Quadro 10 -	Síntese Proposta pedagógica da Educação Física no CAP/UFRGS.....	109
Quadro 11 -	Síntese Proposta pedagógica da Educação Física no CAP/UEM.....	110
Quadro 12 -	Síntese Proposta pedagógica da Educação Física no CA/UFSC.....	111

Quadro 13 -	Escolas de formação em Educação Física na região sul do Brasil.....	148
Quadro 14 -	Caracterização dos sujeitos colaboradores do estudo.....	184
Quadro 15 -	Síntese das Áreas, Categorias e Sub-categorias de análise.....	195
Quadro 16 -	Unidades de sentido da área programa escolar.....	198
Quadro 17 -	Unidades de sentido da área programa social.....	215
Quadro 18 -	Unidades de sentido da área científico-pedagógica..	235
Quadro 19 -	Unidades de sentido da área formação de professores	255
Quadro 20 –	Índice de Fiabilidade das entrevistas.....	CDROM
Quadro 21 –	Unidades de texto da área programa escolar.....	CDROM
Quadro 22 –	Unidades de texto da área programa social.....	CDROM
Quadro 23 –	Unidades de sentido da área científico-pedagógica	CDROM
Quadro 24 –	Unidades de texto da área formação de professores	CDROM
Quadro 25 –	Escolas de formação em EF no Paraná.....	CDROM
Quadro 26 –	Escolas de formação em EF no Rio Grande do Sul.....	CDROM
Quadro 27 –	Escolas de formação em EF em Santa Catarina.....	CDROM
Quadro 28 –	Proposta de actividades por Áreas.....	CDROM

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A	Cronologia histórica da educação brasileira (1549 – 2006).....	CDROM
Anexo B	Carta de apresentação às escolas.....	CDROM
Anexo C	Carta de apresentação aos professores de Educação Física.....	CDROM
Anexo D	Carta aos professores especialistas na validação dos instrumentos.....	CDROM
Anexo E	Relação de especialistas - corpo de pareceristas do estudo.....	307
Anexo F	Documentação de aprovação no Comité de Ética da UFSC.....	316
Anexo G	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	317
Anexo H	Questionário de caracterização das escolas.....	CDROM
Anexo I	Levantamento fotográfico dos espaços escolares.....	CDROM
Anexo J	Questionário de caracterização dos professores colaboradores no estudo.....	CDROM
Anexo K	Guião da entrevista.....	318
Anexo L	Roteiro de Notas de Campo.....	CDROM
Anexo M	Matriz Índice de Fiabilidade.....	CDROM
Anexo N	Matriz Analítica da entrevista.....	CDROM
Anexo O	Matriz Analítica das categorias.....	CDROM
Anexo P	Transcrições das entrevistas, relação das questões do Guião.....	CDROM
Anexo Q	Quadro das unidades de texto.....	CDROM
Anexo R	Quadro das unidades de sentido.....	CDROM
Anexo S	Relação das Escolas de Formação em EF da Região Sul do Brasil.....	CDROM
Anexo T	Proposta de actividades às escolas participantes do estudo.....	CDROM

NOTAS INFORMATIVAS

CA – Colégios de Aplicação

CCM – Cultura Corporal do Movimento

CEV – Centro Esportivo Virtual

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

EF – Educação Física

EFe – Educação Física escolar

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

PCN`s – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projecto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

NOTA: pela frequente utilização, são mencionadas determinadas siglas que designam as expressões

INTRODUÇÃO

Em nosso percurso profissional no cotidiano escolar¹, seja em nossas práticas educativas imersas na sala de aula com alunos do ensino fundamental e ensino médio ou, em orientações com estagiários das licenciaturas em Educação Física (EF), emanam inquietações e questionamentos acerca das propostas curriculares e orientações, designadamente sobre a Educação Física escolar (EFe)².

A EF tem um carácter educativo, desportivo e de lazer, tem apresentado propostas e galgado o estatuto de grande importância na vida e no desenvolvimento das crianças, jovens e adultos. Recentemente, a partir da Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Brasil (1997a), passou a fazer parte da ementa das disciplinas curricularmente imprescindíveis na vida quotidiana das escolas, e neste sentido firmou-se como disciplina obrigatória no ensino fundamental. Esta condição é vislumbrada no âmbito geral das escolas, sendo comum a todas as escolas e níveis de ensino, desde a educação infantil à educação básica e não se apresenta somente na realidade brasileira, mas existe na maioria dos países europeus, latino-americanos e norte-americanos.

Importa, ainda, recordar que o reconhecimento e o estabelecimento da EF como disciplina curricular obrigatória nas escolas se constituem num facto recente, ocorrido há pouco mais de uma década.

Neste período, a EF tem vivido um intenso debate no âmbito académico em torno do seu objecto de ensino e de pesquisa, dos seus fundamentos e bases conceptuais, pressupostos teóricos, didácticos, pedagógicos e da sua função social e cultural, entre outros temas relevantes. Esse debate, embora enriquecedor e necessário, ainda está longe de produzir conceitos e procedimentos consensuais e, tem gerado linhas de actuação, em alguns casos, difusas e conflituantes.

¹ O termo quotidiano escolar, designa para o currículo escolar três dimensões: a 1ª o fluxo de vida, o que geralmente entendemos por currículo não formal; na 2ª a dimensão interna, a aprendizagem, o efeito eminentemente pessoal das experiências de vida, independente do que for; a 3ª o próprio mesossistema, um intercurrículo, a interlocação. O currículo no quotidiano escolar nos conduz à constatação de que acontece no terreno da vida escolar diária, nos percursos e vivências pessoais, colectivamente sentidos e percebidos ao longo de um ciclo escolar (Lopes, 2002, p.130).

² Entendemos o termo EFe, como elemento de um processo educativo formal, pela actividade física educativa, recreativa, prazerosa, lúdica, terapêutica vindo a desenvolver as dimensões cognitivas, afetivo-social e motora a partir das crianças aos adolescentes por meio de exercícios ginásticos, dos jogos, dos esportes, das danças e das lutas (Piccoli, 2006).

Ainda nesta trajetória histórica surgiram propostas curriculares e discussões pedagógicas de carácter mais abrangente, envolvendo a escola e a educação como um todo. Nesse contexto, os conceitos a Cultura Corporal de Movimento (CCM), a Interdisciplinaridade, a Inclusão, a Diversidade, a Transversalidade e as Dimensões de Conteúdos têm sido muito disseminados e adotados e também, equivocadamente, mal compreendidos e até mesmo mal aplicados.

Este cenário de inserção da disciplina de EF no plano curricular das escolas, permite-nos discutir as condições que os Colégios de Aplicação (CA), escolas vinculadas às universidades públicas no Brasil, poderão possibilitar aos professores e alunos a prática regular, sistematizada e orientada da EFe. Neste contexto, surge este estudo que visa dar um contributo a esta problemática, trazendo para o debate as nossas descobertas, projectando as soluções e sugestões praxiológicas para o quotidiano escolar.

Entretanto, nossos questionamentos não residem exclusivamente nesta questão da inclusão da EF no plano curricular, mas abordamos também os objectivos, os conteúdos, e os planeamentos das escolas estudadas e a respectiva adequação às propostas ministeriais que implementam a obrigatoriedade, no ano de 2010 em todo o território nacional, o ingresso das crianças a partir dos seis anos de idade, no 1º ano do ensino fundamental.

Assim procuramos esclarecer, à luz das percepções dos professores de EF envolvidos no sistema de ensino dos CA, como estes percebem as propostas, como estão a organizar-se e que mudanças serão implementadas. Portanto, sendo de nosso conhecimento as nuances que permeiam estas condições de implementação da nova realidade educativa para atender às crianças ingressantes nos anos iniciais, torna-se imperioso clarificar como esses professores se posicionam diante do desafio apresentado e que condições acreditam reunir para concretizar esta tarefa com o devido êxito. Consideramos ser esta uma maneira de proporcionar aos sujeitos colaboradores do estudo a oportunidade de reflexão sobre a sua formação inicial e a influência da mesma na prática pedagógica³ e que sentidos e direcções as suas vozes poderão conceder à consecução do estudo.

³ Por prática pedagógica, entendemos como a actuação docente no quotidiano escolar no planeamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Apresentação do Estudo

Em termos de organização nosso estudo está estruturado em três partes subdivididos em seis capítulos, além das conclusões, recomendações, referências e anexos, articulados entre si, procurando estabelecer uma sequência coerente. No início de cada capítulo discorreremos uma breve apresentação do que trataremos e, no seu final uma síntese de modo a estabelecer uma panorâmica dos temas abordados no capítulo.

A parte I que compõe a revisão da literatura está dividida em três capítulos. O 1º capítulo enquadra historicamente a educação brasileira. A gênese da concepção dos CA, suas origens e o surgimento das primeiras escolas no Brasil, bem como as condições e as estruturas físicas e funcionais. Culminamos o capítulo 1 com o contexto da EF para o estudo.

No 2º capítulo subsidiamos o estudo à luz dos autores de referência do currículo, traçando um vínculo entre as disciplinas curriculares e a EF, procurando enquadrar teoricamente, com a intenção:

- Enunciar o histórico das disciplinas curriculares, situando a EF enquanto disciplina curricular;
- Contextualizar a EF nos anos iniciais, expressando o seu papel como componente integrante da Educação Básica;
- Descrever as competências a partir do referencial teórico dos conteúdos ministrados na Educação Básica;
- Descrever e analisar as propostas programáticas e os seus objectivos para o ensino da EF recomendados para a Educação Básica no Brasil.

Por último, no 3º capítulo da revisão da literatura pretendemos contextualizar a Formação de Professores⁴, a sua importância para a praxis quotidiana nas escolas e os reflexos advindos da formação inicial e do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e a prática pedagógica, a formação ao longo da vida – formação contínua, a formação docente em EF e as percepções, os saberes e as crenças dos professores de EF, no Brasil.

A parte II, referente à Metodologia do Estudo, encontra-se subdividida em dois capítulos. No capítulo 4, apresentamos o objecto, o problema, os objectivos do estudo e a sua importância para a comunidade em questão.

⁴ Em nosso estudo, fazemos menção também, ao termo *Formação Docente* por se tratar de um sinónimo e refletir a designação usual no Brasil.

No capítulo 5, detalhamos as opções metodológicas adoptadas no estudo, a organização e a planificação da investigação e os procedimentos de validação dos instrumentos de recolha dos dados. São apresentados os instrumentos, caracterização dos sujeitos colaboradores e os locais onde foram recolhidos os dados e esclarecemos os processos desencadeados para aprovação no comité de ética da Universidade Federal de Santa Catarina autorizando a realização da pesquisa.

Na parte III, no capítulo 6, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados apurados a partir da análise dos conteúdos das entrevistas realizadas aos professores colaboradores neste estudo. A partir das áreas de análise, partimos para o aprofundamento das categorias que emergiram dos discursos dos entrevistados e contextualizamos com os conteúdos dos documentos, foi marcante a contextualização das entrevistas com os documentos imprimiram ao estudo, o que nos proporcionou avançar além do que os conteúdos manifestos permitiam.

Finalmente, apresentamos as conclusões e as recomendações respondendo às nossas indagações, e encerramos o estudo com a síntese concludente das nossas interpretações a partir da análise das entrevistas dos sujeitos colaboradores no estudo, professores de EF dos Colégios de Aplicação do Sul do Brasil. Ainda nesta parte, apresentamos as recomendações para futuras investigações de modo a responder às questões que emergem a cada nova pesquisa.

Este estudo justifica-se por apresentar um tema relevante para as escolas investigadas, pelo que será do interesse da comunidade escolar o retorno dos resultados desta investigação, na forma de relatório.

De salientar, ainda, após a experiência em Portugal e, a convivência com as particularidades do sistema de ensino português, sugerimos a implementação de um *projecto-piloto* no atendimento das crianças a tempo inteiro, o que nos sugere propor o modelo de “*Escolas de Aplicação a tempo inteiro*” como proposta proveniente de um modelo de escolas que atenda as crianças em turno integral e que possibilite actividades curricularmente integradas. Finalizando o estudo, no Anexo T, apresentamos às escolas participantes, uma proposta de concepção escolar, assim como, uma estrutura de actividades para as aulas de EF designadamente para os anos iniciais do ensino fundamental.

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 – DO CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA AO CONTEXTO HISTÓRICO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

De nada serve em matéria de educação, decretar e regulamentar a acção pedagógica, se aqueles que tem a missão de cumpri-la não estão associados cooperativamente a sua concepção tanto como a sua realização

Célestin Freinet (1896-1968)

1.1.O contexto sócio-histórico da educação brasileira

O entendimento do contexto dos CA é de suma importância para a compreensão do contributo que o estudo acrescentará ao quotidiano escolar destes educandários⁵ e as consequências às comunidades que são atendidas através do seu ensino. Para tanto, principiámos nossas reflexões caracterizando, definindo e narrando as passagens importantes da história da educação brasileira, a sua origem e o desenvolvimento da educação primária do Brasil. De modo a ilustrar a cronologia histórica, elaboramos a síntese dos períodos que constituíram a história do Período Jesuítico (1549) à consumação da Abertura Política Neo-liberal (2006)⁶. O enfoque neste estudo centra-se nos CA logo, relataremos o seu histórico, criação e as particularidades que compõem a origem de cada colégio participante no estudo, finalizando com o contexto da EF.

A história da educação brasileira, e os períodos que marcaram a sua trajectória histórica, não é possível vislumbrar sem um entendimento do seu percurso ao longo dos tempos. Vários foram os acontecimentos que contribuíram de forma significativa, impulsionando, ou retrocedendo, para o momento actual da educação no Brasil (Faria Filho e Vidal, 2000; Hora, 2002). A chegada dos jesuítas portugueses ao continente americano em 1549 possibilitou, através da evangelização, a introdução de um notável padrão educativo europeu que perdurou até à expulsão, pelo Marquês de Pombal, da missão Jesuíta do Brasil. Esta permanência por mais de duzentos anos da missão Jesuíta assinala um marco histórico significativo do percurso educativo brasileiro (Pilletti, 1996; Ribeiro, 1993; Romanelli, 1991).

⁵ Cf. Dicionário Aurélio: estabelecimento onde se ministra educação.

⁶ Cf. Quadro 1 (Anexo A).

Origem e desenvolvimento da educação primária no Brasil

No estudo acerca da concepção histórica e arquitectónica das escolas brasileiras, Faria Filho e Vidal (2000) contextualizam que os espaços e os tempos escolares não são dimensões neutras do ensino, nem simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, afirmam que operam como uma espécie de discurso que institui, pela sua organização física, “*um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras, que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Como pedagogias tanto o espaço quanto o tempo escolar transmitem valores, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais*” (p.19).

Historicamente o espaço e o tempo escolares foram produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação respondendo quer às necessidades impostas pelo desenvolvimento social, quer às reivindicações das populações. Neste sentido, constituíram-se dois grandes desafios ao sistema educativo brasileiro, a criação de um sistema de ensino primário ou elementar que atendesse à necessidade da alfabetização e o aperfeiçoamento da rede de formação de professores. Esta trajectória foi marcada pelo surgimento de modelos de escolas. No período colonial surgiram as *Escolas Improvisas* que funcionavam em espaços adaptados e improvisados em locais como igrejas, prédios comerciais ou mesmo na residência dos próprios mestres. Os professores eram nomeados pelos órgãos governamentais responsáveis pela instrução.

Criadas a partir da segunda metade do século XVIII e até à última década do século XIX, as *Escolas Monumentos* iniciaram o debate em torno das concepções de espaços dedicados ao ensino e à definição dos tempos escolares necessários à aprendizagem das lições de ensino. Este processo de debate iniciou-se em São Paulo e foi alargado aos vários estados brasileiros, assumindo um modelo de proposta dos *grupos escolares*. Este documento homogeneizador permitiu dar reconhecimento ao projecto de construção educativo republicano. O que caracterizava estes estabelecimentos escolares era a sua definição como “*templos do saber*”, tendo sido criados com a intenção republicana de romper com o “*passado imperial*” e, como tal, apresentando projectos político-educativos do século XIX (Op.cit 2000, p.21).

No final deste período, e atendendo ao propósito de veiculação da ideologia republicana, foram criados novos espaços educativos para acolher o ensino seriado e, no cumprimento das regras higiénicas da época, visava atender e facilitar as inspecções escolares, favorecendo a introdução, entre outras inovações, do Método Intuitivo.

As *Escolas Funcionais* se formaram nos primeiros grupos escolares construídos em sua maioria no estado de São Paulo, em espaços muito precários em que os professores tinham que custear, com os seus proventos, o aluguer da sala ou do prédio onde ministravam as aulas, não havendo mobiliário escolar. Assim, cabia aos alunos levar, à casa do professor, as mesas e as cadeiras. Contudo, em muitos casos, a pobreza era tal que o mobiliário era improvisado em barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas de junco. A prática era os alunos escreverem no chão estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem os exercícios de joelhos ao redor de bancos, ou à volta das cadeiras.

No período de 1920 a 1930 implementaram-se reformas identificadas com os ideais Escolanovista, a partir de pensadores brasileiros da época, entre os quais: *Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Lourenço Filho e Sampaio Dória* nos estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Estas reformas do ensino, inspiradas em ideais escolanovistas, defendiam a diversidade de propostas, assim como diferentes formas de realização, e tenderam a [re]significar tempos e espaços escolares (Faria Filho & Vidal, 2000).

Conforme Hora (2002) a contribuição dos educadores brasileiros para a transformação da escola no Brasil adveio da melhoria e qualificação dos espaços, dos meios, dos ambientes e da higiene e saúde, para além do saneamento básico e das condições de vida da população. Com objectivos de empreender um projecto renovador para a educação emergiram iniciativas de constituir um terreno propício à nova empreitada quando o educador Anísio Teixeira assumiu a Directoria de Instrução Pública do Distrito Federal do Rio de Janeiro. Estas iniciativas foram caracterizadas por acções voltadas à formação de professores, com ênfase no professor primário, na construção de prédios escolares e na criação de museus e bibliotecas escolares.

Percebe-se que naquele período a preocupação em proporcionar condições adequadas para o ensino e aprendizagem foi idealizada através do controle das condições do ambiente da sala de aula e da formação docente.

1.2. Histórico dos Colégios de Aplicação no Brasil

O contexto histórico dos Colégios de Aplicação no Brasil remonta a 1837, aquando da criação do primeiro Colégio⁷, que tinha como finalidade oferecer aos filhos da boa sociedade imperial uma formação secundária abrangente e distintiva, própria da elite da época (Cunha Júnior, 2008).

A criação dos CA no Brasil surge da necessidade de se implementar em escolas de referência no ensino, sendo uma preocupação dos pensadores e educadores da época. A reforma do ensino médio na década de 40 principiou a criação desse modelo escolar com o *“objectivo de propiciar um campo de aplicação e desenvolvimento de novas metodologias”* (Goudart, 2006, p.35).

Esta concepção encontra-se actual dado os CA continuarem a ser campos de estágios e fomento de novas aplicações educativas, prosseguindo assim os objectivos inicialmente previstos. O compromisso destas escolas, enquanto instituições formadoras de professores, fez emergir uma nova mentalidade capaz de reconstruir sobre novas bases a escola secundária brasileira. Segundo Frangella (2003) os CA nasceram da intenção de se criarem escolas com o *“ambiente de prática e modelo, que se pretendia exemplar para todas as escolas do país, a partir da formação de professores que se instituía de educação, de uma identidade docente erigida através dos modelos que experimentavam”* (p.206). A autora ainda enfatiza que a dinâmica proposta para o CA é de *“uma concepção de educação que se fundamenta na necessidade de uma orientação técnica que possa precisar os caminhos que possam ser percorridos pelo professor em busca do bom ensino”* (p.206).

Inicialmente estes colégios foram denominados *“Colégio de demonstração de ensino”* e o primeiro colégio instalou-se anexo à Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 21 de Julho de 1944.

O director do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Doutor Lourenço Filho, manifestou desde logo interesse tendo encomendado o projecto do futuro Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁷ Colégio Pedro II, instituição secundária fundada em 1837, no Rio de Janeiro.

Este ficou assim vinculado à cadeira de Didáctica Geral e Especial das Faculdades de Filosofia, pois nessa época ainda não tinham sido criadas as Faculdades de Educação nas universidades brasileiras. A sua criação veio atender às seguintes finalidades:

1. Integrar a Faculdade Nacional de Filosofia na sua legítima função de seminário do novo magistério secundário do país;
2. Proporcionar à cadeira de didáctica um excelente campo para suas demonstrações, aplicações e pesquisas;
3. Ser o órgão indicado para abrir novos horizontes à cultura pedagógica brasileira, proporcionando à cadeira de didáctica efectiva uma profunda reforma no espírito, na orientação e na técnica docente da escola secundária.

A 12 de Março de 1946, o decreto-lei nº 9053/46 estabelece a exigência de se criar um Colégio de Aplicação em todas as Faculdades de Filosofia do país. O professor Luiz Alves de Mattos⁸, em virtude da fundação do Colégio de Demonstração da Faculdade Nacional de Filosofia da UFRJ, em 18 de Maio de 1948, discursa salientando que as instituições educativas não se sustentam meramente por leis e regulamentos instituídos *“Uma instituição de ensino é uma planta muito delicada e de lento crescimento que só começa a dar seus frutos excelentes depois de 50 anos de cuidados”* (Goudart, 2006, p.38).

No que segue, apresentamos os três Colégios de Aplicação da região sul do Brasil nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e vinculados às universidades públicas. As informações estão também disponibilizadas nas páginas Web destas instituições.

1.2.1. Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá

O Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá⁹ de Ensino Fundamental e Médio é mantido pelo Governo do Estado do Paraná. Em 1974, o Governo do Estado do Paraná cria e autoriza o funcionamento progressivo do Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau da Universidade Estadual de Maringá, com as seguintes finalidades: servir como laboratório de investigação, testagem e experimentação de técnicas pedagógicas; servir como centro inovador e catalisador do processo de

⁸ Professor Catedrático da disciplina de Didáctica Geral da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, director do CAP e organizador da instituição. (Goudart, 2006)

⁹ Fonte: www.uem.br. Acesso em 15.03.2008

inovação pedagógica; prestar serviços à comunidade relacionados com a sua finalidade; servir como campo de estágios preferencialmente para os cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá.

Com a promulgação do Decreto Estadual nº 532/75, que aprova em carácter definitivo o Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Maringá, o Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau - CEAP passa a ser órgão suplementar da Universidade. Em 1978, o Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º Grau, passa a ser também denominado Escola Oberon Floriano Dittert – Ensino de 1º Grau.

No ano de 1994, a Escola implementa o Ciclo Básico de Alfabetização de quatro anos, atendendo às necessidades de continuidade de reorganização da escola pública iniciada em 1988 com o Ciclo Básico de Alfabetização. Em 27 de Dezembro de 1994, a Escola introduz o ensino de 2º grau regular, com a habilitação de Auxiliar de Enfermagem. Assim sendo, no ano de 1996 e em função da aprovação da LDBN, Lei nº 9394/96, o Colégio passa a designar-se Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino Fundamental e Médio.

Em 28 de Maio de 2004, a Secretaria de Estado da Educação aprova a alteração da denominação do Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino Fundamental e Médio para Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá – Ensino Fundamental e Médio.

Cabe destacar, a concepção arquitetónica do sistema CIEP¹⁰ de Oscar Niemeyer que denota um excelente estrutura de funcionamento do Colégio. Ainda, a disciplina EF conta com convénio no Projecto Rexona, programa de incentivo a iniciação desportiva de escolares do ensino fundamental e médio.

1.2.2. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O Colégio de Aplicação da UFRGS(CAp)¹¹, criado em 14 de Abril de 1954 como escola-laboratório da então Faculdade de Filosofia, e de acordo com o Decreto-Lei 9.053 de 12 de Março de 1946, propõe-se desenvolver novas propostas pedagógicas. Foi pioneiro no trabalho com classes experimentais, no conselho de classe participativo, na introdução de professores especialistas nas disciplinas de Educação Física, Música e Línguas Estrangeiras nas séries iniciais, no

¹⁰ Centro Integrado de Educação Pública

¹¹ Fonte: www.cap.ufrgs.br . Acesso em 15.03.2008

ensino por nivelamento em Língua Inglesa e, também na oferta das línguas Espanhola, Francesa e Alemã integradas no currículo.

Na implantação de laboratórios de ensino, no desenvolvendo de estudos especiais e de atendimento às diferenças individuais, tendo em vista a recuperação e aceleração do ensino, opção por modalidades desportivas, projecto interdisciplinar em 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, introdução de Artes, Teatro e Música em todas as séries da Educação Básica e outros projectos de pesquisa e extensão.

Além disso, é também responsável pela formação inicial (estágios) e formação contínua de professores. O CAP constitui-se como centro de investigação educacional que atende objectivos de um saber reflexivo, consonante com as necessidades da sociedade em que está inserido.

A trajectória de 63 anos com trabalho de qualidade reconhecida e permanentemente ratificada pela comunidade, outorgando a sua proposta.

Este dinamismo nas suas acções decorre da ideia de que todo o professor é também um investigador da sua própria prática, sendo este mais um dos vectores da existência do CAP. O compromisso do Colégio de Aplicação da UFRGS com a produção e a difusão do conhecimento quanto à educação básica, não se esgota em si mesmo. Ele está envolvido com a questão educacional numa perspectiva social mais ampla e, para isso interage com diferentes realidades. Mantêm vínculos com várias unidades desta e de outras universidades, assim como com a comunidade em geral através das trocas de experiências constantes com as escolas dos sistemas: municipal, estadual e privado.

1.2.3. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

O *Colégio de Aplicação da UFSC*¹², inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, está localizado no Município de Florianópolis, sendo uma unidade educacional que atende o Ensino Fundamental e Médio. Foi criado em 1961 com a denominação de Ginásio de Aplicação e com o objectivo de servir de campo de estágio e experiências pedagógicas aos alunos dos cursos de Licenciatura e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Até 1970 o Colégio atendia parcialmente o 1º grau, de 5ª a 8ª série com duas turmas por série. A partir desta data foi criado o Ensino

¹² Fonte: www.ca.ufsc.br. Acesso em 15.03.2008

Médio, passando desde então a denominar-se Colégio de Aplicação. Em 1980 foi complementado o 1º grau com a implantação de duas turmas para cada uma das séries iniciais.

Actualmente, o CA funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e a partir da Resolução n.º 041/CEPE/88, ficou estabelecido o número de três turmas por série, de 25 alunos em cada turma.

O CA atende à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão. O PPP após a sua elaboração coletiva e participativa dos alunos, pais, funcionário e professores, encontra-se em processo de consolidação na comunidade escolar. Cabe destacar, que a escola conta com espaços inovadores: como espaço estético de artes produzidas pela comunidade escolar e artistas da região, entre outras actividades tem participação em olimpíadas de matemática com destacada premiação, as Olimpíadas Desportivas este ano completou a sua 40ª edição.

De salientar, ainda, que o CA estabelece a matrícula de 5% das suas vagas aos alunos com necessidades especiais, com projecto de inserção e adaptação destes alunos na comunidade educativa.

1.3. O contexto da Educação Física para o estudo

O Programa de Ampliação e as Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos encontram-se num momento novo e desafiador para as instituições educativas brasileiras, requerendo aprofundado estudo, envolvimento e comprometimento de educadores e administradores educacionais, para além de um contínuo processo reflexivo e de adaptação e contextualização dos projectos político- pedagógicos das escolas. Cabe ressaltar que não se trata de transferir para a criança de seis anos conteúdos e actividades da 1ª série tradicional, mas de conceber novas estruturas organizacionais de maneira a contemplar os conteúdos inerentes e pertinentes às características desse período.

Atendendo à nova realidade, do ingresso das crianças brasileiras no Ensino Fundamental da Educação Básica a partir dos seis anos de idade, as orientações curriculares procuram focar a EFe retirando a prioridade absoluta dada aos “esportes”¹³ nas aulas, oferecendo novas propostas de conteúdos e de enfoques

¹³ A partir deste momento o termo *esporte* será repetidamente citado por se tratar de um eixo norteador dos Parametros Curriculares Nacionais (Brasil,1997c) e que no contexto da Educação Física de Portugal é denominado por *desporto*.

metodológicos (Brasil, 2006a). Por sua vez, diante desta realidade, os professores de EF especialistas e os professores em regime de monodocência vêm apresentando dificuldades na organização e sistematização dos conteúdos inerentes ao desenvolvimento das aulas de EF.

As diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, incluindo-se a EF, apresentam conteúdos sistematizados que indicam claramente o que trabalhar ao longo dos anos escolares. Mas, para os Anos Iniciais a EF não apresenta essa sistematização, o que acaba por gerar equívocos, originando trabalhos [des]articulados e a necessidade de uma sequência pedagógica. Por vezes, essa prática conduz o professor ao improvisado, à [des]preparação e [des]organização das actividades sem o devido sentido das fases da aula (Oliveira, A. 2005).

Relativamente à inerência do acto de planear, ou seja adequar a praxis às necessidades educativas, e às questões da importância do planeamento e sistematização dos conteúdos programáticos da EFe, Munhoz Palafox (2004) explicita, definindo o Planeamento Colectivo do Trabalho Pedagógico em termos gerais e afirmando que *planear* consiste num:

Ato político de interação e comunicação orientado para a tomada de decisão num determinado espaço social, institucionalizado ou não, destinado à projeção, programação, elaboração de roteiros, planos ou estratégias de ação cuja finalidade é atingir determinados objetivos evitando, qualquer tipo de improvisação (p.113).

No que diz respeito ao planeamento e sistematização dos conteúdos da EFe estes devem contemplar o desporto, a linha desenvolvimentista que considera os níveis de desenvolvimento e complexidade das acções motoras, a vertente da cultura corporal ou outras linhas de trabalho?

Molina Neto (1999), ao contextualizar a problemática da investigação da praxis docente, refere sobre o conteúdo da EF *“seu campo de ensino e seus conteúdos configuram uma especificidade de prática pedagógica que oferece um grande espectro de possibilidades educativas, muitas vezes pouco compreendidas por especialistas e professores no contexto geral do sistema educativo”* (p.134).

Neste estudo, reportando ao planeamento curricular, constata-se que nas actividades práticas podem-se aproveitar ideias e teorias empírico-científicas, muito embora se tratem de elaborações pessoais diante de situações complexas em que se deveria contar com o tacto, com a experiência e com o saber-fazer, depurados por uma crítica realizada a partir dos saberes que guiam a acção, a

partir do melhor conhecimento possível da realidade e de como essa poderá ser.

Reforça este conceito Oliveira, A. (2004) entende que “o conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para conhecermos melhor, para conscientizarmos das consequências e para descobrirmos, com mais clareza, caminhos alternativos. Porém, em si mesmos, não orientam directamente a prática docente” (p.27).

Ao um programa curricular têm-se que levar em consideração as diferentes fases de investigação, podendo o currículo sofrer as influências de correntes filosóficas e sociológicas e em muitos casos como entende Silva, L. (2002), transitar do proposto ao alcançado.

O currículo pode ser apreendido de diferentes modos: formal, oculto e em acção. *Formal*, corresponde ao conjunto de directrizes, planos e propostas pedagógicas prescritas no currículo oficial; o currículo *Oculto*, representa o “não-dito”, os aspectos velados, ideológicos do processo. Pode ser compreendido naquilo que a comunidade traz, carregado de sentidos e que interfere nos processos de controlo e resistência social, comunicação e linguagem e, convivência e integração, nem sempre explicitados socialmente; o currículo *Em Acção*, tudo aquilo que acontece na realidade vivida, no quotidiano escolar e na sala de aula (Amaral, 2004; Amaral et al, 2006).

Corroborando esta concepção, Carreiro da Costa (2005), numa investigação acerca das mudanças e orientações curriculares, estrutura os seguintes níveis de percepções, a partir da forma como são implementadas as acções curriculares:

- a) O currículo *ideal* representa a direcção a exigir aos governantes, os interesses de grupos especiais e professores de organizações profissionais por mudanças e inovações do currículo. Estas propostas têm ênfase no ideal de currículo, com especial interesse nos sistemas de valores;
- b) O currículo *formal* inclui as propostas aprovadas pelos estados. Este currículo pode ser uma colecção de currículos ideais, uma alteração do currículo ideal, ou políticas, guias, programas de currículo ou textos publicados;
- c) No currículo *percebido* os professores concebem o currículo, interpretando-o de diferentes maneiras. Parece haver relação do currículo formal adoptado e a percepção de currículo que é mostrado na prática docente;
- d) O currículo *operacionalizado* é o que acontece actualmente nas salas de aula ou nos ginásios;

e) O currículo *experimental* representa tudo o que os estudantes pensam sobre o que é e o que deriva do currículo operacional.

O autor (Op.cit, 2005, p.261), ainda, refere que nem sempre o currículo recomendado é o currículo adoptado. Existem muitos factores que podem explicar por que o currículo realmente não é implementado como planeado, mas sim adaptado por circunstâncias locais, resultando assim em ciclos curriculares:

- Ciclo A: o currículo em teste consta do currículo ideal e formal, isto é o currículo que é falado e escrito. Estes currículos representam não apenas os documentos legais, mas também livros e guias de apoio pedagógico;
- Ciclo B: o currículo em acção representa o currículo operacional. O currículo em acção, reflectindo o currículo em teste, demonstra como o professor implementa o currículo formal;
- Ciclo C: o currículo em experiência representa o currículo experimentado pelos alunos. Isto é, o que os alunos fazem, como eles acreditam no que estão a fazer, a participação nas actividades em classe, o que realmente aprendem e os resultados da aprendizagem. Esta é a fase mais importante do currículo.

Ao analisar o currículo Laws (1995) afirma que é possível identificar pontos de transformação e os modos como as intenções são transformadas de um ponto para o seguinte. Desta maneira, a escola interpreta as orientações e as avaliações e os professores de classe, ou de departamento, reinterpretam-nas à luz das suas próprias convicções e daquilo que pretendem realizar, acabando algumas vezes, por praticarem algo em nome de uma intenção original, mas realizando de facto, outra actividade bem diversa. Ainda a autora afirma:

A adopção de novos programas é relativamente fácil e frequente, embora não conduza necessariamente a modificações na prática de ensino. Contudo, é a transformação de convicções e ideologias, sem as quais podemos ter aquilo a que se chama a inovação sem mudanças que está no centro da mudança real. É frequente o caso de alguns professores e departamentos de Educação Física que concebem a mudança num sentido organizacional. Ou seja, que está implicada no currículo e aparece no horário mas sem a reavaliação genuína das convicções fundamentais que é crucial na produção de qualquer mudança (p.70).

Visando desenvolver o Plano Nacional de Educação para a Educação Básica, o Ministério da Educação Brasileiro elegeu um quadro de especialistas com o propósito de compor uma base teórica para as matrizes curriculares nacionais. Sistematizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s), estes

documentos tiveram como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna nas escolas e a elaboração de projectos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Darido et al, 2001; Soares, C. 1997).

Com efeito, foram criados, a partir dessa iniciativa, os PCN¹⁴, concretizados em 1997, estabelecendo parâmetros norteadores para as diversas disciplinas da educação nacional e estabelecendo eixos temáticos universais denominados temas transversais. Os ciclos, na realidade brasileira, foram estruturados na proposta do MEC (Brasil, 1997c) abrangendo as oito séries do ensino fundamental.

No que segue, no Quadro 2, os PCN's, (Brasil, 1997c) e no Quadro 3, o Ensino Fundamental da Educação Básica da educação brasileira, está equiparado o programa curricular seriado por ciclos e séries de ensino, actualizado por anos de escolaridade e dividido em duas etapas: a primeira dos anos iniciais e a última dos anos finais.

Quadro 2 – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Brasil

Parâmetros Curriculares Nacionais								
Ciclos	Iº		IIº		IIIº		IVº	
Séries	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (Brasil, 1997c)

Quadro 3 - Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, Brasil

Reforma do Ensino Fundamental para 9 anos									
Ciclos	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
Anos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (Brasil, 2006a)

¹⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao serem elaborados como proposição pedagógica, sem carácter obrigatório, não dispensavam a necessidade da formulação de directrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, através dessas directrizes, a escola deverá garantir a igualdade de acesso aos alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da acção pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada se integrarão a um paradigma curricular que estabeleça a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã através da articulação entre vários aspectos como a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens. Envolvendo as áreas de conhecimento: Línguas Portuguesa, Materna e Estrangeira; Matemática; Ciências; Geografia; História; Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso laico (Piccoli, 2006, p.1417)

A partir do ano de 2010 torna a ser obrigatório, nas escolas, o funcionamento de nove séries no Ensino Fundamental, passando de oito para nove anos, com a subdivisão: Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Ainda de acordo com o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (Brasil, 2006b), haverá significativa alteração da idade do ingresso na escolaridade obrigatória, passando de sete para seis anos de idade,

A seguir apresentamos, no Quadro 4, a estrutura de ensino e o panorama ampliado de alguns países dos continentes europeu e americanos. Percebe-se que a educação infantil em países como a Bélgica, o Brasil, a França, os Estados Unidos, Portugal e Cabo Verde é possibilitada a partir dos três anos de idade. A idade de entrada no ensino primário difere em alguns países, sendo nos Estados Unidos aos cinco anos e no Brasil, até meados de 2006, aos sete anos de idade. No entanto, no Brasil a partir de 2010 o ingresso se fará aos seis de idade nas redes de ensino municipal, estadual e federal.

Quadro 4- Sistemas de ensino de diversos países

Sistemas de ensino primário e secundário																	
Idades	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Bélgica	Maternal			1º ao 6º ano primário						1º ao 6º ano secundário							
Brasil	Educação Infantil			Anos Iniciais				Anos Finais				Ensino Médio					
França	Maternal			Escola Elementar				Colégio				Liceu					
Irlanda		Pré-escola		Escola Primária						Ciclo Júnior			Ciclo Sénior				
Canadá	Pré-mat.		Mat.	Escola Primária						Secundário 1º ao 5º				Pós-Secundário			
Suíça		Maternal		Escola Primária						Secundário I			Secundário II				
EUA	Pré-escola		Escola Primária						Colegial			Ensino médio					
Portugal	Educação Pré-Escolar			1.º Ciclo do Ensino Básico			2.º Ciclo do Ensino Básico			3.º Ciclo do Ensino Básico			Ensino Secundário				
Cabo Verde	Pré-escolar			Básico Integrado (1º,2º,3º fase)						Secundário (1º,2º,3º ciclo)							

Fonte: www.eurydice.giase.min-edu.pt. Acedido em 10 de Novembro de 2007

A partir desta panorâmica vislumbramos a concepção brasileira em pretender adoptar o ingresso das crianças aos seis anos, corroborando os diversos países que já adoptam este critério e, segundo alguns autores, com resultados significativos para a aprendizagem.

Entre as opiniões sobre esta matéria, Araújo e Pernambuco (2008), no contexto de Juiz de Fora/MG no Brasil, discorrem que a oportunidade das

crianças frequentarem mais cedo a escola primária, significa mais oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento, sem que para isso seja imperioso a redução do tempo de infância das crianças em idade pré-escolar. Consideram igualmente imprescindível a compreensão por parte dos gestores e professores da importância da formação contínua, e da devida adequação, preparação e continuidade da criança que migra da pré-escola para a escola primária. Este processo torna-se importante e necessário para o melhor aproveitamento da continuidade do ensino fundamental.

A partir de estudos sobre os censos demográficos realizados com a população estudantil brasileira (Brasil/IBGE, 2000) constatou-se que 81,7% das crianças de seis anos estão inseridas no sistema educativo, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% no Ensino Fundamental.

Esses dados reforçam o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permitiram aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional obrigatório.

Os sectores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram maioritariamente incorporadas no sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14, e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de Nove Anos, segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir atempadamente as crianças de seis anos na rede escolar. Assim, observadas as normativas legais, constituídas desde outras gestões, podem ser implementadas positivamente na medida em que levam a uma escolarização mais construtiva, isto porque a adopção de um ensino obrigatório de nove anos, iniciando aos seis anos de idade, pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar, considerando o perfil social e cultura de seus alunos (Brasil/IBGE, 2000).

Em síntese, percebemos, através da história da educação brasileira, a origem paupérrima e deficitária em que se principiou a escolarização do povo brasileiro em meados do século XIX. As escolas eram improvisadas, os educadores estavam em formação, os manuais escolares incipientes, enfim o povo brasileiro estava em vias de construção da sua identidade.

A concepção de uma educação mais elaborada e rebuscada levou o governo brasileiro à criação dos Colégios de Aplicação. A iniciativa proporcionou à população, abrangida por estas escolas, uma mais-valia na formação das crianças que eram atendidas nestes colégios. Estes colégios, e a sua actuação, trouxeram benefícios para toda a gente, desde as crianças aos estagiários que por estas escolas passavam, para além do acesso às boas práticas e condições de ensino.

Entendemos que o objectivo de alargar o número de anos de ensino obrigatório visa assegurar às crianças um tempo mais longo de vivências escolares, maiores oportunidades de aprendizagens e, com isso, uma educação mais ampla. É evidente que a aprendizagem não depende do acréscimo do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo escolar. Entretanto, a associação de ambos poderá contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais e melhor.

No contexto brasileiro Faria Filho & Vidal (2000), alertam que o tempo escolar não prescinde da exigência de permanência em sala de aula, realidade que não é proporcionada à grande maioria das crianças carenciadas no Brasil pela estada incompleta na escola, atrasos e saídas antecipadas e ainda a *"necessidade do trabalho infantil para a família, impede, muitas vezes, a permanência no ensino fundamental, a frequência mínima ao ano letivo"* (p.32).

O ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (Brasil/IBGE, 2000).

Nesta idade dos seis anos, no contexto europeu, já existe a obrigatoriedade do ingresso no Ensino Básico, registando-se contudo que a EF, no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, não é obrigatoriamente ministrada por um professor especialista, mas tem um carácter de actividade coadjuvada, a cargo do professor em regime de monodocência.

Actualmente no Brasil, e segundo a legislação, a EF deve ser ministrada na Educação Básica por professores especialistas, mas no contexto das escolas municipais não ocorre na maior fracção dos municípios e estados brasileiros.

Na continuação do estudo serão tratados temas que consideramos relevantes para a compreensão do fenómeno e dos colaboradores neste estudo. Primeiramente, será abordado o *Currículo e as Disciplinas Curriculares*, e o histórico e a génese com enfoque no Contexto do Currículo.

Com a intenção de vislumbrar a EF neste rol de disciplinas que compõem o plano curricular, concebeu-se uma linha de pensamento a respeito da EF enquanto componente curricular, suas implicações, desafios e contradições no que diz respeito à praxis no quotidiano escolar. Prioriza-se a inserção de agentes desencadeadores de componentes essenciais aos domínios da área da EF Escolar, como justificativa da sua influência e permanência no quotidiano escolar enquanto componente curricular.

No seguimento do texto, abordaremos o contexto da EF na Educação Básica, o papel da EF no desenvolvimento da Educação Básica, as propostas curriculares e os objectivos baseados nas competências desenvolvidas e construídas a partir dos conteúdos. Pretende-se com estas referências e reflexões empíricas subsidiar a discussão e contextualização dos dados obtidos juntos dos sujeitos colaboradores do estudo. Trazer para a reflexão, a análise dos conteúdos dos professores entrevistados, que actuam no quotidiano escolar, responsáveis pela implementação e consolidação das acções, seja de ordem vertical ou horizontal da administração da educação nas escolas estudadas.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO

2.1. O currículo e as disciplinas curriculares

Para melhor discernimento do contexto curricular e seu desdobramento no conjunto das disciplinas curriculares, neste 2º capítulo do estudo, abordamos a EF enquanto componente curricular, as suas Abordagens Pedagógicas e o contexto da EF na Educação Básica. Pretendemos perceber o papel que desempenha a EF no desenvolvimento da Educação Básica e o desenvolvimento das competências a partir dos conteúdos desta componente curricular. Concluímos este capítulo analisando o planeamento, a definição das propostas e objectivos delineados para as actividades da EF na Educação Básica e apresentamos os planos curriculares das escolas participantes do estudo.

O contexto da História do Currículo¹⁵ e das Disciplinas Curriculares¹⁶ apresenta-se de grande valia à compreensão da realidade educativa. Percebendo o presente a partir das leituras da trajectória curricular, possibilita-nos reflectir acerca da importância do significado do currículo. Veiga-Neto (1997, 2001) define as teorias do currículo para designar o que actualmente é um amplo campo do conhecimento. Entende o autor (Op.cit., 2001) que este campo emerge de diversas áreas da Sociologia, História, Pedagogia, Economia com tendências e perspectivas epistemológicas descrevendo, analisando e, por vezes, intervindo nos contextos de práticas culturais atravessadamente do que “*é trazido, explícita ou implicitamente para ser ensinado na escola e que vem sendo designado, nos últimos quatrocentos anos de currículo*” (p.94).

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, percorrendo o caminho. Pinar (2007) sustenta um estudo sistemático da auto-reflexão dentro do processo educativo, sendo as estratégias disponibilizadas para os alunos estudarem as relações entre o saber da auto-compreensão e reconstrução social.

¹⁵ Cf. Berticelli (2001, p.162) a palavra *Curriculum* migrou da Inglaterra para os Estados Unidos por volta de 1920, sendo apenas a partir do proveito da modernidade, *quando a unidade filosófico-teológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica. É a partir deste contexto que surge o currículo, como ordenamento de saberes educativos.*

¹⁶ Ora se referem a esse conceito desta forma ou denominando-o de História das Disciplinas Escolares, ou das Matérias Escolares, ou ainda dos Saberes Escolares. Considerando que todos significam um mesmo campo teórico e constituem segmento da Sociologia do Currículo.

Ainda o autor (Op.cit. 2007) define o Currículo como “a procura de compreender a contribuição dos estudos académicos para o entendimento de cada um da sua vida (e vice-versa) e como todos estamos imbricados na sociedade, na política, na cultura” (p.66).

Neste sentido, o termo currículo passa a possuir um carácter de prescrição, que vem inclusive se fortalecendo e que se deve sobretudo ao vínculo do currículo com o surgimento de padrões sequenciais de aprendizagem, sobretudo, por ocasião da massificação da escolarização, momento em que o termo currículo passa a compor os discursos pedagógicos. No currículo tem espaço para representações simbólicas, jogos de interesses e poder, lugar de escolhas e definições, enquanto pressuposto de construção do campo imaginário filosófico, Berticelli (2001) define-o como o “*resultado de uma lógica clandestina, que nem sempre é a expressão da vontade do sujeito, mas imposição do próprio acto discursivo*” (p.160)

O termo *Currículo* tem uma representação na relação entre conhecimento e controle desde a sua produção e concepção até à sua tradução para o ambiente educacional (Souza Júnior, 1999).

Entendemos por currículo escolar¹⁷ toda a actividade que decorra na ou da escola, programada ou não, porque todas elas produzirão efeitos no desenvolvimento do aluno, seja em que sentido este se entender. Num sentido ampliado, para as disciplinas escolares, ele reflecte o que “*é político, histórico, social, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e institucionalizado*” (Pinar, 2007, p.290). O currículo não é somente o local de nossa praxis, mas torna-se o produto do nosso trabalho, remodelando-se à medida que somos transformados por ele. A teoria do currículo denota um campo interdisciplinar comprometido com o estudo da experiência educacional, uma vez que essa está codificada no currículo escolar, ele próprio uma estruturação simbólica, assim como, institucional, da vivência educacional. Sendo assim, a teoria do currículo apresenta-se como um campo complexo de investigação académica, inserido na educação, que se empenha em compreender o currículo através das disciplinas escolares e académicas.

¹⁷ Por vezes, não se apresenta como um programa, um projecto, uma planificação a ser seguida, isto sim, é a escola no seu melhor, como funciona, está estruturada, se molda e aperfeiçoa a medida que avança na consecução do tracto educativo (Lopes, 2002).

Saviani (1994) comenta que a elaboração do currículo não se processa de forma linear, nem consensual. Sua configuração se estabelece em meio a contradições e conflitos, revertendo-se em soluções negociadas. Mas, na sua aplicação, entram em confronto novos conflitos de interpretação, de aceitação, de rejeição e de choque com as tradições sedimentadas. Subjacente à elaboração curricular perpassa a concepção de ser humano e o papel que se espera da escola em seu processo de desenvolvimento. Não existindo um currículo ingênuo, este sempre estará implicado em opções favoráveis, ou não, ao processo de humanização.

A autora (Op.cit, 1994, p.46) aponta alguns aspectos que, segundo ela, caracterizam o currículo quanto à sua gênese:

- A elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina;
- Consiste numa selecção de elementos da cultura passíveis de serem ensinados/aprendidos na educação escolar;
- O currículo, enquanto construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas;
- Na concepção de currículos emergem tendências de normas, critérios, modelos mundiais, ou seja globalizados.

Ao definir a verdadeira origem do currículo, Terigi (1996, p.163) apoia-se em três concepções muito particulares, sem descartar possibilidades de tantas outras, na dependência de diferentes enfoques, onde:

- a) O *curriculum* enquanto ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial encontra sua origem nos Estados Unidos, em meados do século XX, na década de 20;
- b) Se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, é possível encontrar a sua gênese em alguma universidade europeia;
- c) Se é qualquer indicação do que se ensina, é possível remontar a Platão e, talvez até mesmo antes dele.

Para entendermos melhor o termo currículo, Tomaz Tadeu da Silva, refere algumas contribuições. Para Silva, T. (1995, p.199) o currículo, como é conhecido actualmente, não é resultado de uma elaboração de algum momento do passado, mas é fruto de um processo contínuo de evolução e aperfeiçoamento em direcção a melhores e mais adequadas formas. O currículo deve ser

encarado como algo em constante fluxo e transformação, inserido num movimento de continuidade e descontinuidade, de evolução e rupturas. Ainda segundo o autor (Op.cit, 1995) o currículo não pode ser reconhecido como o resultado de um processo pacífico de selecção e organização do conhecimento escolar no qual académicos, educadores e pesquisadores deduzem de forma lógica, desinteressada e imparcial acerca do que os alunos precisam aprender. O currículo é antes o resultado de um processo social em que convivem, de forma contraditória, factores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação, de controlo e propósitos de dominação.

O currículo também não pode ser entendido apenas como o resultado de deliberações conscientes e formais (regulamentos, instruções, normas, guias curriculares), mas também como um processo informal de interacção entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efectivado, às vezes, de maneira transformadora ou, até mesmo, subvertida (Silva, T. 1995, p.201). Cf. Silva, T. (2000) o Currículo é sempre o resultado de uma selecção: *“de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”* (p.13).

As teorias do currículo, tendo decidido que conhecimentos devem ser seleccionados, procuram justificar porque é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser seleccionados.

Corroborando Pitassilgo (2007), o autor articula a definição de currículo a partir da perspectiva de articulação do currículo prescrito e o implementado, do currículo pré-activo e o interactivo, do currículo manifesto e o latente, entre outras noções antagónicas. Esta multidimensionalidade deve ser alargada às disciplinas escolares, de modo a evitar um entendimento empobrecedor destas, reduzindo-as, quer a objectivos e conteúdos explícitos de aprendizagens, tal como surgem sistematizados em programas e manuais, quer a valores e ideologias a serem veiculados aos alunos.

Aponta o autor (Op.cit., 2007) ser fundamental, para além de uma definição em que sejam fruídas em conta *“as diversas dimensões passíveis de serem incorporadas num conceito abrangente como é o de currículo, dos objectivos e conteúdos atribuídos até as aprendizagens efectivas dos alunos”* (p.114), passar pelas actividades pedagógicas e interacções pessoais em contexto de escola, ou de sala de aula.

Precedentemente, em investigação acerca da escolarização em Inglaterra, Goodson (1995, p.31) apresentou o *currículo* como ponto fulcral para melhor compreensão da escola. Igualmente, Pacheco (2005) entende que é a orientação do ensino implicando o que deve ser aprendido “o *currículo* é o *centro da actividade educacional*” (p.13).

Conforme Laws (1995), numa análise descritiva do currículo nacional em Inglaterra e País de Gales, constatou que os Programas de Estudos (PE) fixados para a EF eram constituídos pelos conhecimentos, habilidades e processos que devem ser ensinados a todos os alunos durante cada período. No caso da EF os Programas de Estudos eram constituídos em três partes: requisitos gerais relativos aos PE; programas de estudo (em geral); programas de estudos (actividade específica), definindo seis áreas: actividades atléticas, danças, jogos, actividades gímnicas, actividades ao ar livre e de aventura e a natação.

Os dados recolhidos, a partir do Currículo Nacional, apontam para a necessidade do professor ser mais sistemático no processo de avaliar, mais claro acerca dos critérios a serem utilizados e na observação das crianças, registando as suas condutas. Este processo de avaliação foi estabelecido em quatro etapas: a) estabelecer a tarefa; b) colher informações através de indicadores de avaliação; c) registar a informação; d) discussão com os alunos.

Tal compreensão infere, não subsistindo dúvidas, que a introdução do Currículo Nacional nestes países trouxe um grande número de benefícios. Pela primeira vez apresentam um quadro claro sobre o que deve ser ensinado e avaliado, bem como uma linguagem de ensino que gerou concordância e aceitação. Nesta investigação a autora (Op.cit. 1995) identificou quatro níveis de currículo:

- Ideológico/Ideal: este é o enquadramento legal sobre o que deve ser ensinado e as recomendações para o ensino. Este extracto parece ser em grande medida externa à escola actual;
- Formal: referente ao modo como a escola organiza o currículo, quem o aplica e quanto tempo é dedicado aos vários aspectos do currículo;
- Perceptual: este é o extracto que examina as percepções dos professores sobre o que eles pensam que estão realizando;
- Experimental: onde se examina o que os alunos efectivamente experimentam e compreendem do currículo.

Referindo-se às concepções norte-americanas da teoria do currículo, a partir do modelo Tyleriano, Piéron (2005), acerca da planificação, designa sua estruturação em quatro etapas: a selecção de objectivos específicos; a selecção das actividades de aprendizagem a partir desses objectivos; a organização das actividades com vista a uma melhor aprendizagem e a selecção de procedimentos de avaliação para assegurar em que medida estão a alcançar os objectivos estabelecidos.

A planificação docente consiste no elo de ligação entre as pretensões educativas, inerentes ao sistema de ensino e aos programas das correspondentes disciplinas, e a sua efectivação prática (Bento, 2003, p.15). Segundo o autor (Op.cit. 2003) a planificação trata-se de *"uma actividade prospectiva, directamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência"* (p.16): elaboração, realização, controle, confirmação e alteração do plano. Na planificação o professor deve estar atento ao ciclo *continuum* que este acto requer, não se resume ao acto em si, mas o ciclo na sua permanente completude, consistindo: no plano anual, na preparação das aulas semanais e mensais, na execução das aulas – praxis, análise e avaliação das aulas, a [re]planificação das aulas (Bento, 2003, p.25). Este percurso definimos como planeamento docente, em muitos casos se apresenta como sendo actividade comumente burocrática, com distanciamento do fazer quotidiano, das acções educativas, demonstra desarticulação da prática com a teoria prevista (Neira, 2004, p.27).

A gestão destas etapas tem implicações na aceitação docente e discente, para além da comunidade escolar. As implicações decorrentes da gestão dos programas e a necessidade dos professores e alunos acreditarem que mudanças são, em muitos casos, benéficas ao processo ensino-aprendizagem, não se reflectem somente nas aulas. Assim sendo, no contexto escolar a implementação do currículo, idealizado pelo sistema educativo em consonância com a formalização pela escola, por sua vez, os professores percebendo o currículo que deve ser experimentado pelos alunos, esta organização denota a consecução das fases de implementação de uma planificação curricular em sintonia.

Na esteira dessa assertiva, Wirszyla (2002) em estudo na realidade norte-americana, acerca das mudanças no currículo da EF em três escolas secundárias no estado da Carolina do Sul, identificou os factores facilitadores e as

dificuldades relativas às mudanças do sistema curricular. Constatou que as escolas incorporaram mudanças no currículo, designadamente, as preferências dos alunos. Por seu turno, os professores criaram programas que consideram desenvolver competências nos alunos, entre os quais materiais de aptidão e políticas de participação fora da escola. Entretanto, nem todos os professores estavam adoptando o currículo renovado, e muitos não estavam capacitados a actuar e implementar as mudanças curriculares planeadas. Assim, e segundo a autora (Op. cit. 2002), as principais facilidades e dificuldades à adopção das medidas relativas às mudanças do sistema curricular, apresentam-se:

- Facilidades para mudar: administração forte, desenvolvimento profissional e colaborativo, conhecimento do professor, credibilidade no programa e a força de vontade do professor;
- Dificuldades para mudar: isolamento dos professores, baixo estatuto do programa, falta de espaços e equipamentos, classes numerosas, falta de coordenação do programa e pouco apoio dos alunos, administradores e pais.

As implicações incluem a necessidade de uma reforma compartilhada mantendo os professores e os estudantes responsáveis e cooperativos, assim como a necessidade dos administradores e da universidade serem envolvidos no processo (Wirszyla, 2002, p.5).

Percebemos que muitas realidades investigadas surgem como referência de excelência, e que muitos países, ou regiões, denotam a necessidade de as adoptarem como referência, mas o pontual não exprime o contexto geral. Situamos o caso dos estudos de Finck (2008a), em recente investigação curricular nas escolas estaduais de Ponta Grossa/PR, onde constatou que o esporte continua sendo o conteúdo predominante e o enfoque priorizado pelos professores de EF, tendo identificado nas aulas observadas uma Abordagem da Concepção Aulas Abertas. Os professores apropriavam-se da aula livre para motivarem os alunos a participarem, em muitos casos mais de uma vez por semana, em actividades de "aulas livres".

Em investigação Young (2002) descreveu o currículo da primeira infância em Inglaterra, onde o governo introduziu o direccionamento do currículo nos primeiros anos de escolarização, com ênfase às crianças no *jogo livre*. Por um lado, sugere que "*No jogo, as crianças desenvolvem conceitos de relações causais gradualmente, a capacidade para discriminar, fazer julgamentos, analisar e*

sintetizar, imaginar e formular" (p.5). Por outro lado, alerta para o facto de que embora o *jogo livre* tenha muitos benefícios, e é uma parte necessária nas salas de aula dos primeiros anos, o programa que prioriza o *jogo livre* apresenta deficiências cruciais, dado que não maximiza o desenvolvimento cognitivo. O autor faz referências aos colegas Sylva; Roy & McIntyre (1980), que investigaram, corroborando as suas conclusões, a forma como crianças e adultos passam o tempo durante as sessões de *jogo livre* nas escolas pré-primárias. Os autores concluíram haver carência de actividade desafiadora no *jogo livre* das crianças, assim como uma tendência para actividades repetitivas e simplificadas. Meadows e Cashdan (1988) num estudo acerca do comportamento que as crianças apresentavam durante sessões de *jogo livre*, constataram que os professores dos primeiros anos se apresentavam muito ocupados e, as crianças pouco exigentes.

O que resulta na concordância desses estudos (Sylva; Roy & McIntyre, 1980; Meadows & Cashdan, 1988; Wirszyla, 2002; Young, 2002; Finck, 2008a) é o facto de no *jogo livre* as crianças não persistirem na consecução das tarefas e a relação entre os professor e as crianças ser muito limitada e assente em regras pouco definidas. Meadows e Cashdan (1988) debateram este aspecto supervisionando o *jogo livre* e, limitando os jogos livres para as crianças em um nível alto de interacção dos adultos com as crianças. Durante o *jogo* foi necessário aperfeiçoar este dispositivo para as crianças estarem aprendendo mais efectivamente.

Igualmente Palma (2008) numa investigação efectuada no contexto educativo português, com 71 crianças com idades de 5 e 6 anos, encontrou menor aprendizagem das habilidades motoras e do engajamento em contexto de *jogo livre*, comparado com o grupo de *jogo orientado*. Segundo a autora (Op.cit.2008) a estimulação e motivação são elementos importantes na maximização do desenvolvimento motor das crianças. Refere ainda que a actividade é propriedade intrínseca à criança, cabendo ao professor o papel de intervir, orientar e definir estratégias com vista à consecução das necessidades motrizes e objectivos traçados para as aulas de actividade físicas, desportivas e lúdico-recreativas da EF (Palma, Pereira, B. & Valentine, 2009).

Por sua ordem, Andriamampianina e Si Moussa (2005) realizaram análise comparativa dos currículos da EF em França e na China constando que, tanto na

França como na China, o esporte emergiu como base da EF. Na realidade chinesa a promoção de jogos desportivos é vista como significado popular de promoção da ideologia socialista tendo, por isso, normalmente a preferência, em detrimento das práticas tradicionais. Porém, as práticas tradicionais estão enraizadas e são ensinadas nas escolas como parte de um programa de conhecimento geral que encarna o chinês como identidade e especificidade étnica. Este estudo revela ainda que os conceitos de EF e Esporte não têm o mesmo significado, embora as actividades físicas constituam a estrutura tronco do currículo em ambos os países. Contudo, para os professores chineses as actividades físicas representam a maior parte dos temas ensinados, enquanto para os professores franceses elas representam mais um meio de apoio, um método pedagógico em especial, utilizado para consecução dos objectivos.

Os autores (op. cit., 2005), baseados na análise comparativa dos conceitos dos programas de EF da China e da França, concluíram que os dois currículos examinados reflectem conceitos discrepantes de EF. O programa chinês é essencialmente baseado no físico e nos aspectos dos esportes baseados na prática, representando um modelo de esporte e saúde direccionado para a aquisição preferencial de habilidades esportivas. Como resultado, os estudantes de *Pequim* treinam em instrumentos de habilidades centrados em actividades educacionais, colocando maior ênfase na participação em esportes competitivos. O currículo francês é caracterizado por uma maior ênfase em temas científicos, apoiados pelos reforços didácticos dos professores. Percebemos que no caso chinês há ênfase no produto, por sua ordem, o caso francês denota interesse no processo.

A ênfase dedicada às mudanças curriculares vem apresentando pontos que convergem para a educação inclusiva que em muitos casos é teorizada mas, carece de recursos humanos e materiais para a sua efectiva implementação nos diversos contextos educativos e na sociedade em geral (Silva, R.; Caon & Vargas, 2009).

Zaccagnini (2005) efectuou investigação, em 305 estabelecimentos de educação norte-americanos, acerca das potencialidades necessárias aos professores para a preparação da docência de alunos com necessidades educativas especiais. O levantamento foi efectivado em 43 jardins-de-infância; 78 escolas de educação básica, 76 escolas de ensino médio e 66 escolas de

ensino superior. Neste estudo, o currículo da EF evidenciou, em todas as idades, a ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades motoras básicas, ao *fitness* e à saúde. No entanto, na pré-escola verificou-se reduzida exposição aos esportes, em parte, devido ao enfoque que os programas existentes denotam à dança e à ginástica. Os esportes Individuais e/ou colectivos são incluídos no currículo do nível superior e, proporcionalmente, na pré-escola, na escola elementar e média.

As escolas em questão, reconhecem, a importância da EF para os estudantes surdos, em centro especializados para surdos, são oferecidas nas escolas públicas programas de EF semelhantes, em termos de currículo e carga horária, aos das classes de ensino regular, constatando:

- Especializações de EF deveriam possuir a habilidade de análise do movimento, para ajudar os estudantes no processo de aprendizagem, um conhecimento prático dos padrões nacionais para a EF e incorporar ferramentas de avaliação apropriadas ao currículo;
- Especializações de EF também deveriam contemplar, no seu currículo, um curso de educação da saúde dado os inúmeros problemas de saúde que actualmente a sociedade enfrentam. A obesidade, diabetes, e doenças crônico-degenerativas mostram-se resultantes de dietas pobres, falta de atividade física e estilo de vida sedentário, crescente em jovens norte-americanos, são alguns dos problemas de saúde pública identificados;
- Maior ênfase no desenvolvimento e implementação nos planos de ensino, currículo e gestão de sala de aula.

O contexto do papel da EF, no currículo escolar, diante do paradigma da inclusão reveste-se de importante actuação, ao que Silva, R. H., Sousa & Vidal (2008) inferem que para a EF se tornar factualmente agente de inclusão escolar urge práticas sócio-políticas e pedagógicas capazes de se materializarem em princípios de integração, onde todos são iguais e por isso podem estar juntos, onde as diferenças podem conviver entre si em harmonia. Acreditamos que a EFe possa ser parte de uma educação que promova um ensino de especial qualidade para todos.

Sendo assim, o currículo deve abarcar um corpo nuclear de conhecimentos que tenha em consideração as realidades culturais dos alunos nas escolas, devendo reflectir a diversidade da sua população escolar, quer ela inclua americanos de origem africana, hispânica, nativa, quer um grupo étnico,

indígena ou outras culturas. Wyman (2000) define o *Currículo* como todo o conjunto de estudos que orienta o modo de transmissão do conhecimento e estimula o desejo de conhecer, como a "*interiorização do comportamento e atitudes consentâneas ao conhecimento adquirido*" (p.14). Defende a introdução de conteúdos Africanos e Afro-americanos no currículo escolar norte-americano e identificou as finalidades, de forma genérica, para um processo de inclusão de conteúdos multiculturais nos currículos tradicionais:

1. A história geral do grupo cultural tem de ser entendida para que os alunos possam responder às questões "*quem sou eu neste mundo?*" e "*como é que eu vim parar aqui?*"
2. Os professores têm de compreender, de forma competente, as histórias do grupo, ou grupos, das minorias e decidir o modo de melhor utilização dos materiais curriculares;
3. Há que desenvolver materiais curriculares para todas as disciplinas de forma que os alunos possam adquirir uma compreensão interdisciplinar dos diversos grupos;
4. As escolas têm que adquirir materiais curriculares, tais como livros, cassetes de vídeo, mapas, artefactos e filmes que apoiem o programa curricular;
5. Os elementos da comunidade têm de tomar conhecimento sobre os esforços feitos para a inclusão curricular e serem estimulados a participar. Os alunos e os elementos da comunidade podem criar recursos curriculares;
6. Para que a mudança curricular seja duradoura sublinha a necessidade de se modificar a estrutura da escola e a formação das pessoas, tanto no âmbito pessoal, familiar e profissional.

Partindo da concepção de que as crianças apresentam individualidades e características próprias, na sua maioria os professores, mesmo se sentindo despreparados para determinada actividade, percebem que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em muitos casos, representa uma mais-valia tanto para os alunos regulares como para a escola, aperfeiçoando a abordagem sobre questões como as relações interpessoais, o respeito e a aceitação das diferenças (Falkenbach; Ordobás & Machado (2008).

Os autores (Op.cit., 2008) obtiveram resultados muito significativos no estudo realizado na cidade de Porto Alegre/RS, no qual se propuseram investigar como os professores de EF compreendem o fenómeno da inclusão em suas aulas, e

como manifestam a relação com alunos com necessidades especiais em suas práticas educativas. Considerando o conteúdo da formação de professores para trabalhar com a educação inclusiva, bem como a compreensão dos professores acerca das experiências que possuem da inclusão de alunos com necessidades especiais nas suas aulas, concluíram, com apontamentos em duas proposições, por um lado, o processo da relação do professor com os alunos com necessidades especiais nas aulas de EF, por outro lado, a socialização dos alunos com necessidades especiais com a sua turma de aula, constatando:

a. O vínculo afectivo estabelecido entre professor e aluno com necessidades especiais favorece e potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Aspecto que favorece a naturalização da presença do aluno com necessidades especiais no grupo;

b. As relações do professor com o aluno com necessidades especiais são imprescindíveis e coadjuvantes na socialização do aluno com o grupo e com o professor, atenuando constrangimentos;

c. O professor exercita a sua prática inclusiva em harmonia com as necessidades especiais do aluno com NE, o que muitas vezes assenta num paradoxo de não expor o aluno, na tentativa da inclusão;

d. A linguagem inclusiva, as posturas e as convicções do professor acerca da inclusão são indispensáveis para a promoção dos valores como a integração, solidariedade e o respeito durante a prática da EF;

e. A constante motivação e sensibilização do professor voltada à questão da inclusão parecem essenciais para evitar retrocessos e para alcançar objectivos relacionados ao desenvolvimento das relações inclusivas entre os alunos;

f. As atitudes e acções positivas por parte do grupo influenciam directamente no processo de inclusão, possibilitando, ao aluno com necessidades especiais sensações e sentimentos de inclusão no grupo e a retribuição com acções positivas. Entretanto, nas situações manifestadas por preconceito o aluno com NE, age da mesma forma, excluindo o grupo de suas brincadeiras e contribuindo para a auto-exclusão;

g. Mesmo com toda a realidade do grupo voltada para o bem – estar do aluno com necessidades especiais o grupo em si, não perde sua identidade, pois durante as práticas de EF a atenção da turma concentra-se na execução das actividades das aulas;

h. O processo de inclusão encontra obstáculo na falta de sensibilidade do grupo perante as dificuldades do colega com necessidades especiais, bem como na falta de respaldo do professor para auxiliar na postura educativa diante da realidade de inclusão. Isto evidencia que as atitudes de respeito, auxílio e interesse pelas necessidades do aluno com NE por parte do grupo são factores fundamentais para o bom desenvolvimento do processo de inclusão (Falkenbach; Ordobás & Machado (2008).

Em síntese, podemos considerar que existe uma gama generalizada do termo currículo, podendo ser encarado das mais diversas formas, dependendo da perspectiva que se adopte. Assim sendo, podemos conceber o currículo em três dimensões: a *nível macro* (institucional), a *nível localizado* (escolar) e a *nível micro* (sala de aula). Entretanto, podemos afirmar que o currículo apresenta diversas fases desde a sua concepção até à sua avaliação. Destacamos as seguintes fases da sua trajectória:

- 1º. O *currículo enunciado*: consiste nas orientações e intenções de quem o elabora;
- 2º. O *currículo praticado*: maneira como as orientações curriculares é concretizada pelos professores;
- 3º. O *currículo adquirido*: o conteúdo, o contexto, os saberes que os alunos realmente aprendem.

As diversas concepções de currículo como sugere Saviani (1994, p.22) despertam a nossa atenção em três pilares fundamentais:

- O percurso educativo, isto é, a sequência de aprendizagens que os indivíduos vivenciam no decorrer de sua trajectória na vida educativa;
- Os programas de actividades dos professores e dos alunos, concebidos de modo a conduzir os alunos a alcançarem, superarem e abstraírem os fins e objectivos educativos para a vida;
- Os saberes, as competências, as percepções e representações, os papéis, os valores e normas que recebem na escola, mesmo que em algumas situações não sejam parte explícitas do programa, constituindo ideias que sugerem o vínculo do currículo com os contextos culturais dos quais emergem e nos quais se institucionalizam.

Importa saber que o currículo na sua organização inclui, uma estrutura de conhecimentos (*currículo planeado*), uma gama de experiências

proporcionadas que tem por fim a assimilação dos conhecimentos desejados (*currículo executado*) como um campo de aprendizagens que resultam de sua aplicação efectiva (*currículo assimilado*).

Na essência o *Currículo*, a sua função, é clarificar as intenções e o plano de acção, é servir de projecto que orientará as actividades educativas na/da escola, procurando abarcar as informação sobre o *que, quando, como e porquê ensinar* e, de forma semelhante, definir o guião de o *que, quando, como e porquê avaliar*.

A intenção em atender às necessidades educativas das comunidades visa, ao implementar programas em propostas curriculares, que o currículo seja voltado à formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização das diversidades culturais e uma cidadania que os torne aptos e inseridos no mundo global e plural. O currículo, resultado da construção e selecção da cultura escolar, deve estar comprometido com a emancipação das minorias e ter ligação aos contextos e conteúdos do mundo vivido dessas comunidades, trazendo significado para a vida dessas pessoas (Medel, 2008).

Na construção curricular são diversos os factores intervenientes, entre os destaques o político, o social, o educativo e o administrativo. Nas últimas décadas, tem sido investido importante papel à figura do professor como construtor do currículo e assente na premissa de que é o agente gestor em sala de aula, da acção, sendo elemento imprescindível para as metas da inovação curricular. A heterogeneidade existente na sociedade actual, que se reflecte nas populações educativas atendidas pela escola, faz com que os professores necessitem estar preparados para actuar e atender a cada aluno nas suas especificidades e necessidades de forma que o que é especial se torne generalizado, desapercibido, na sala de aula, mas com a atenção e tratamento que faz jus ao *ser e estar* aprendiz enquanto aluno.

Nessa direcção, as orientações de Ayala (2008) no contexto espanhol o autor sugere que a EF, enquanto *Actividad Motriz Adaptada*, aborda a motricidade humana nas diversas formas em que se manifesta. Na expressão corporal, na psicomotricidade e na EF de base: os jogos, as actividades na natureza, os esportes de iniciação e de competição. E ainda, nas expressões de movimento: as danças, as mímicas, a yoga, entre tantas. Bastando, para tanto, procurar a

convergência susceptível de adaptação e optimização às necessidades e especificidades dos sujeitos implicados no processo.

2.1.1. A Educação Física enquanto Componente Curricular

A EF, como as demais disciplinas curriculares, desempenha um papel social intencional e socialmente aceite. Arnoudt (1991, p.127) propõe uma estrutura conceptual para a EF, reconhecendo as dimensões como inter-relacionadas. As actividades que se enquadram nas dimensões internas (*sobre e em movimento*) apresentam uma função educativa, as que se enquadram nas dimensões externas são todas as tarefas com um valor instrumental (*através do movimento*).

Consideramos que, no currículo escolar, a EF desempenha quer responsabilidades educativas, na dimensão interna, como sociais, na dimensão externa, o que passamos a definir:

- a) A primeira dimensão, a EF *sobre o movimento*, refere-se ao campo teórico de estudos da cinesiologia, fisiologia do exercício, biomecânica, psicologia do esporte e história da actividade física e do desporto;
- b) A dimensão que trata do conhecimento da EF, *através do movimento*, apresenta um propósito instrumental onde relaciona fins e valores extrínsecos e funcionais com o que o movimento está associado, entre os quais, por exemplo: o desenvolvimento estético e moral, a saúde, a socialização e a ocupação do tempo livre. Está relacionada com os fins da escolarização e as funções sociais da EF;
- c) A terceira dimensão da EF, *em movimento*, está relacionada com os valores internos e inerentes às actividades da EF. Trata-se do conhecimento prático e pessoal que se adquire através da participação activa em movimento com base na acção educativa. É própria da EF no contexto do currículo escolar.

Compreendida enquanto componente curricular na escola, a EF não se exime de críticas ao longo de sua trajectória, seja enquanto disciplina, seja enquanto campo de conhecimento e intervenção epistemológica. A princípio foi percebida como meio de preparar a juventude para a defesa da nação, fortalecer o trabalhador ou encaminhar talentos desportivos que representassem o país internacionalmente. Foi assim considerada como simples actividade, não lhe sendo reconhecida grande importância no conjunto das disciplinas curriculares. Neste sentido, vem desempenhando o papel de executora de tarefas coadjuvantes aos modismos desportivos nacionais (Souza Júnior, 1999).

Actualmente, seu reconhecimento como componente curricular da Educação Básica na Lei de Directrizes e Bases de 1996 (LDBN nº 9394/96) apresenta o carácter essencial de sua prática, enfatizando a interacção com outras disciplinas curriculares da Educação Básica. Com efeito, a EF deve proporcionar aprendizagens que mobilizem os aspectos motores, corporais, sócio-afectivos e éticos. A proposta é que os alunos sejam capazes de participar de actividades corporais, respeitar o próximo, repudiar a violência, adoptar hábitos saudáveis de higiene e alimentação e ter espírito crítico em relação a padrões de saúde, beleza e estética. Entendemos como Nunes e Rúbio (2008, p.69) que os currículos constituem as identidades de seus actores, os professores actuam acordados com as suas identidades expressas na concepção de currículo que acreditam e praticam em suas aulas.

A EF, considerada pelo Ciclo Básico de Alfabetização (Anos Iniciais) como uma disciplina que compõe o currículo da escola, é importante na formação dos alunos porque trabalha com conceitos, valores, atitudes, comportamentos e conhecimentos que colaboram no desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da cidadania. A conscientização da criança, de que ao criar normas e regras nas actividades em que participam, faz com que para além da brincadeira *"aprendam conceitos e normas que servirão para ela dentro da sociedade"* (p.1) instrumentalizando-a enquanto sujeitos activos de sua própria construção social (Guirra & Prodócimo (2009). Por seu turno Leleux (2006) entende que *"os valores apresentam-se como conceitos, relacionados com o que é de melhor e/ou pior para o indivíduo, as normas mobilizam os valores, apresentam-se sob a forma de enunciados prescritivos"* (p.27), movendo-se na esfera dos deveres e, a sua distinção faz-se em função dos níveis de obrigatoriedade, da relação entre o grau de exigência que a sociedade nos impõe e que nós deixamos imprimir.

Neste sentido, Figueira e Goellner (1998) conceberam e estruturaram uma proposta metodológica para o ensino da EF assente em três pontos onde caracterizam a disciplina, definem os objectivos, conteúdos, metodologia de ensino e temas transversais, visando esta investigação favorecer o trabalho conjunto dos professores do Ciclo Básico de Alfabetização na sua formação e capacitação, assim como na sua prática pedagógica.

Primeiramente, apontam a EF como disciplina curricular, inserida no âmbito da escola e devendo ser entendida como tal, tanto no que diz respeito ao status como no tocante à existência de conteúdos e conhecimentos que são específicos e ligados ao projecto político pedagógico (PPP) da escola e, como são de responsabilidade da EF, não podem ficar à margem do quotidiano escolar. No respeitante a EF enquanto disciplina, recomendam:

a. O trabalho com a *cultura corporal na escola* é necessário, sobretudo respeitar a pluralidade e a divergência, sem perder de vista o horizonte da apreensão, compreensão e construção do conhecimento. Isso não significa cair na espontaneidade, no fazer por fazer e no abrir mão de nossas crenças, convicções e princípios. Significa ser ético, inclusive no espaço da aula, nos episódios de indisciplina, nas disputas e no lidar com as contradições;

b. O professor além de educar e educar-se para a socialização e para a construção de valores colectivos, necessita também orientar sua acção no sentido de uma intervenção que reconheça a individualidade. Isto é, que baseado na ideia da alteridade (do outro) reconheça a existência de diferenças e, ao fazê-lo, não valorize a uniformidade, mas a pluralidade. E aqui parece que a EF têm deixado a desejar, na medida em que, muitas vezes, acaba caindo na lógica da exclusão, por exemplo, quando reforça padrões e estereótipos, quando determina condutas e comportamentos voltados para aspectos individuais, quando elege trabalhar apenas o conteúdo esporte durante todo o ano lectivo, ou determinada modalidade esportiva, quando valoriza apenas aqueles mais "habilidosos" e quando faz da competição um campo de disputas individuais;

c. É necessário entender que cada *aluno* é diferente e, acima de tudo, não se pode hierarquizar as diferenças. Para tanto, é preciso estar atento para não se categorizar e/ou rotular os alunos a partir de preconceitos que, ao invés de incluir, excluem... (e as diferenças físicas e biológicas têm sido um bom pretexto para essa exclusão).

Procuramos, a partir da historicidade deste componente curricular que é a EF, evidenciar elementos de antagonismos, conflitos e indefinições diante de conteúdos trabalhados como matéria de ensino. Assumindo como exemplo a realidade brasileira, evidenciamos que, em diferentes períodos históricos, a EF assumiu, no contexto da escola, características, conteúdos e funções

diversificadas. Este facto se reflectiu num dos pontos centrais de discussão no âmbito da EFe, dizendo respeito à procura de sua autonomia pedagógica, reactivando debates acerca de sua legitimidade e criando, conseqüentemente, campos de conflitos, onde conviveram avanços e retrocessos, determinações e resistências, principalmente diante da LDBN (Brasil, 1997a). Esta evolução histórica não foi um movimento isolado em si próprio, mas sim reflexo e continuidade de um fenómeno maior que foi a trajetória da educação escolar e, do próprio desenvolvimento da sociedade. Um bom exemplo está nas aproximações entre o percurso histórico da EFe e a história das disciplinas curriculares. Estudos na área da EFe (Bracht, 1989, 1992, 1996, 1999 e 2000; Castellani Filho, 1999; Escobar, 1997; Ghiraldelli Júnior, 1988, 1990; Góis Júnior, 2001; Pereira, F. 1988; Soares, C. 1994; Taffarel, 2003) apontaram que a EF ficou à mercê de influências externas¹⁸, conseguindo com os elementos que lhe são peculiares firmar-se no currículo escolar de forma mais consistente e coerente com a própria instituição escolar. Mais recentemente, quando trata dos elementos específicos, estabelece interlocuções com a própria EF, tratando das teorias educacionais com carácter abrangente, remetendo-nos à ideia de que existe uma EF *na* escola (construída artificialmente) e uma EF *da* escola¹⁹ (construída naturalmente). Sendo assim, os conteúdos inerentes ao ensino desta componente curricular, a EF apresenta vestígios destas influências, em alguns momentos foram até determinados por estas. Primeiramente, a instituição médica influenciou a EF e seus conteúdos se apresentaram com ênfase na higienização corporal. A seguir, esta influência externa migrou da instituição militar onde os conteúdos da EF passaram a assumir elementos da instrução militar, tais como a marcha e a ordem unida. Finalmente, a instituição esportiva cedeu elementos à definição de conteúdos da EF e estes assumiram códigos esportivizados: padronização excessiva da técnica dos gestos desportivos, rendimentos atléticos e culturismo do corpo.

Superada a fase conflitiva da EF, onde se preconizaram estas abordagens de ensino, esta passou à fase das pedagogias definidas como humanistas²⁰,

¹⁸ A Educação Física manteve-se numa relação histórica, que pode ser caracterizada como de subordinação, perante as instituições como as militares, religiosas e esportivas, logrando desenvolver sua autonomia (Bracht, 1992).

¹⁹ Kunz (2000), apropriando-se da discussão do fenómeno esporte, alerta para a concepção de Educação Física que traz para dentro da escola elementos artificiais da cultura escolar em detrimento dos elementos naturais do quotidiano escolar.

²⁰ O Coletivo de Autores: Soares; Taffarel; Varjal; Castellani Filho; Escobar & Bracht (1992) caracterizou este momento na história da EF como grande influenciador do surgimento do que intitulou-se de movimentos renovadores.

estabelecendo-se em seu campo de estudo uma crise de identidade²¹, onde os seus conteúdos de ensino passaram a ter outras referências, na qual a Psicomotricidade privilegiava a estruturação do esquema corporal e o desenvolvimento das aptidões motoras, assim como o Esporte para Todos (EPT) que objectivava desenvolver atitudes de cooperação, caracterizando-se como uma manifestação cultural de massas, um movimento alternativo ao esporte de rendimento. A partir destes movimentos renovadores surgiram elaborações teóricas da EF, apresentando-se como *Abordagens Pedagógicas* e objectivando estruturar um corpo de conhecimentos específicos à EF²².

2.2. Contexto das Abordagens Pedagógicas da Educação Física

As Abordagens Pedagógicas da EF podem ser definidas como movimentos comprometidos com a renovação teórica, com o objectivo da estruturação do campo dos conhecimentos práticos específicos da EF.

Souza Júnior (1999) afirma que estes movimentos surgem *"Na busca de uma nova dimensão, tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objecto de estudo), passando por operacionalização de conteúdos do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física"* (p.20).

Visando melhor compreender estas concepções, passaremos a descrever as particularidades a que se destinam.

Na abordagem *Construtivista* a intenção reside na construção do conhecimento a partir da interacção do sujeito com o seu próprio mundo. Procurando respeitar o universo cultural do aluno, explora as diversas possibilidades educativas de actividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à elaboração do conhecimento.

A proposta construtivista além da valorização das experiências e da cultura dos alunos tem a intenção de propor alternativas aos métodos directivos, alicerçados na prática da EF. Nesta abordagem o *jogo* é privilegiado como

²¹ Medina (1987), coloca que a expressão foi aplicada para o momento em que estudiosos na área da Educação Física passaram a questionar a supremacia, estabelecida ao longo da história da EF, do paradigma da aptidão física (seja no viés higiênista, militar ou esportivo)

²² Azevedo e Shigunov (2001) abordaram o tema e apontaram que nem todas trazem um enfoque propositivo, mas algumas estabelecem uma linha de operacionalização bem definida. Porém, indubitavelmente, todas apresentam a tentativa de contribuição para legitimidade e autonomia da EF no currículo e no quotidiano escolar.

sendo um *instrumento pedagógico*, ou seja, o principal meio de ensinar, logo enquanto a criança brinca ela aprende, defendem ainda que este momento ocorra em um ambiente lúdico e prazeroso. Freire (1992) enfatiza que o fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança e que *“corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”* (p.13).

A abordagem *Psicomotora* utiliza a actividade lúdica como impulsionadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Esta Abordagem trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais. Focaliza sua metodologia com base em vivências com grupos de crianças em tenras idades e com dificuldades de adaptação e socialização escolar. As actividades são desenvolvidas a partir das condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonora, táctil e visual, destacando seu histórico como factor de adopção de estratégias pedagógicas e de planeamento. Procura analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados e aproxima a história da Psicomotricidade à EF. Fruí na Psicomotricidade seus objectivos funcionais, onde os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o *jogo da adaptação* que implica nos processos de *assimilação* e *acomodação*. A *assimilação* é a *“integração do exterior às estruturas próprias do sujeito”* e a *acomodação* é a *“transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior”* (Le Boulch, 1986, p.28). Ainda o autor infere, o que é chamado de ajustamento:

É o aspecto que toma a acomodação logo que dá a resposta motora às solicitações do meio. A organização perceptiva representa um dos aspectos do processo de assimilação quando se dá a tomada de informação a partir dos receptores motores (p.28)

A abordagem *Humanista* fundamenta-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano: identidade e valor, um crescimento voltado para crescer de dentro para fora. Situada nos objectivos do plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser um instrumento coadjuvante nas relações interpessoais e facilitador do desenvolvimento da natureza da criança, prioriza o processo de ensino ao invés do produto. *“Apropria-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica como meios para cumprir os objectivos educacionais, não os considera como um fim em si mesmo”* (Oliveira, V. 1985, p.58).

Na concepção humanista o professor integra-se efectivamente ao ambiente escolar em que actua, de modo a se constituir um agente educador. É um orientador da aprendizagem, cabendo-lhe a promoção do crescimento pessoal dos alunos. Procura contribuir na ampliação da consciência social e crítica dos alunos, tendo em vista sua participação activa na prática social. As suas actividades são seleccionadas pelos próprios alunos, a partir de seus interesses e necessidades.

A abordagem da *Concepção de Aulas Abertas* está fundamentada na vida de movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de EF. Ainda na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade das aulas de EFe. A concepção de *Aulas Abertas* em EF considera a possibilidade de co-decisão no planeamento, objectivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino. Hildebrandt & Laging (1986) afirmam tratar-se de uma auto-educação:

As concepções de ensino, são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objectivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor (p.15)

Concebida na expectativa de que essa nova visão inovará a preparação profissional, criando outros sentidos de aulas para as crianças no que se refere ao *jogo, movimento, esporte e prática docente*. O ponto fulcral desta concepção de aula está na compreensão pelos professores e pelos alunos sobre o sentido que ela tem acerca das convenções de relações nas decisões e iniciativas da aula, simultaneamente, a prioridade elencada sobre os objectivos, conteúdos e métodos adoptados nas aulas.

A abordagem *Crítico-Emancipatória* está centrada no ensino dos esportes que foi concebida para a EFe. Procura ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua *transformação didáctico-pedagógica* e de tornar o ensino escolar em uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. Conforme relata seu idealizador Elenor Kunz (1996) "*uma Educação mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem do que de mera instrumentalização técnica para o trabalho*" (p.144).

Enfatiza ainda que é necessário orientar o ensino num processo de desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na sua prática de esportes autoritários e domesticadores.

Sua orientação de concepção educacional é denominada de *Crítico-emancipatória*, onde a *emancipação* pode ser entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e desportivo.

O conceito *crítico*, pode ser entendido como a "*capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada permitindo uma constante auto-avaliação do envolvimento objectivo e subjectivo no plano individual e situacional*" (p.25). A *Didáctica-comunicativa* orienta-se pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente do aluno sobre os assuntos abordados em aula. Esta concepção crítico-emancipatória foi compreendida como um *agir comunicativo*.

A *abordagem Crítico-Superadora* fundamenta-se no discurso da justiça social, no contexto da sua prática. Procura levantar questões de poder, interesse e contestação e faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos,²³ centrando o seu objecto de estudo na cultura corporal.

Conforme Soares, C.; Taffarel; Varjal; Castellani Filho; Escobar; & Bracht (1992) auto-denominados *Colectivo de Autores*, pode ser entendida como "*uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens*" (p.25).

A EF é entendida como sendo uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira e da dança como sendo conhecimentos da cultura corporal de movimento. Procura entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica acerca da assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos factos e do resgate histórico.

²³ Os conteúdos da cultura corporal devem estar relacionados com a realidade social, tendo o professor o papel de orientador na leitura da realidade, onde o aluno, de forma crítica, pode constatar, interpretar, compreender e explicar a mesma.

A abordagem *Educação Física Plural* entende o movimento humano enquanto técnica corporal, construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social. Considera todo o gesto como sendo uma técnica corporal por ser uma técnica cultural.

Esta abordagem trabalha para que as diferenças entre alunos sejam percebidas, valorizando seus movimentos e expressões, frutos de seu histórico corporal, independente da avaliação de modelos considerados "correctos" ou "incorrectos". Este conceito é válido até mesmo para o processo ensino-aprendizagem de certas modalidades esportivas. A eficiência técnica, sempre foi requisito para a EF em relação aos seus alunos, com ênfase principalmente no rendimento desportivo, desconsiderando as maneiras como os alunos lidam, culturalmente, as modalidades da ginástica, lutas, danças, esportes, enfim, todas as manifestações da cultura corporal.

A EFe não deve colocar-se como aquela ciência que define qual a técnica que deve ser ensinada e aprendida, mas deve ter como tarefa proporcionar uma base motora adequada a partir da qual o aluno possa praticar de forma eficiente. Jocimar Daólio (1996) defende que *"a condição mínima e primeira são que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos"* (p.41).

A Educação Física Plural considera que os alunos são diferentes e que numa aula de EF, para alcançar todos os alunos, se deve levar em conta estas diferenças. A pluralidade das acções é aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade deles se expressarem de forma diferente e livremente.

Na abordagem *Sistémica* sua essência reside no entendimento de que é um sistema aberto onde sofre e interage, influenciando a sociedade. A abordagem procura na definição de vivência corporal o momento de introduzir o aluno nos conteúdos oferecidos na escola, oportunizando a experiência da cultura de movimentos. Alicerça-se nos princípios da *não exclusão* e da *diversidade de actividades*, propondo à EF a valorização de uma maior diversidade de vivências esportivas, actividades rítmicas e de expressão.

Considera o binómio corpo-movimento como meio e fim da EFe, sendo o alcance destas metas da EF no contexto escolar que, e conforme Betti (1992) é o de *"Integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar"*

as formas culturais da actividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica) ” (p.285). Como afirma o autor (Op.cit., 1994) é importante conduzir o aluno na descoberta dos motivos da prática de sua actividade física favorecendo a vivência de atitudes positivas em relação à actividade através de comportamentos adquiridos pelo conhecimento, compreensão e análise cognitivas relacionadas com as conquistas significativas da cultura física, conduzindo suas vontades e emoções para uma prática de prazer do corpo em movimento.

Considera a aprendizagem de conteúdos diversos e de actividades variadas no mundo do movimento como um dos principais alicerces para a cidadania na escola.

A abordagem Actividade Física para Promoção da Saúde procura a consciencialização da população escolar para, de acordo com as pesquisas, fomentar os benefícios da actividade física no contexto escolar. Considera importante a adopção pedagógica por parte dos professores de um novo papel frente à estrutura educacional. Esta proposta procura adoptar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade da prática desportiva, mas, fundamentalmente, alcançar metas em termos de promoção da saúde, através da selecção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais activos fisicamente mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida activo também quando adultos (Guedes & Guedes, 1993, p.4).

Sob o ponto de vista da abordagem da Actividade Física considera-se de fundamental importância a promoção da prática de actividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais: resistência cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular e a composição corporal como factores coadjuvantes na procura de uma melhor qualidade de vida por meio da melhoria da saúde. Entende Guedes e Guedes (1993) “*A aptidão física relacionada à saúde abriga aqueles aspectos da função fisiológica, que oferecem alguma protecção aos distúrbios orgânicos provocados por um estilo de vida sedentário*” (p.6). Os autores (Op.cit. 1993) consideram que a conquista por melhores momentos de satisfação pessoal e colectiva esteja na intenção da Qualidade de Vida da população e também na adaptação às condições

vivenciadas, como factores colaboradores para estes fins: a saúde, o lazer, os hábitos do quotidiano, o estilo de vida e hábitos alimentares.

No contexto actual das sociedades, sejam industrializadas ou em vias de desenvolvimento, a actividade física e o estilo de vida que as populações vêm a adoptar representam factor de mais-valia na saúde das pessoas. Cariz como o socioeconómico e a idade, não mais representam impedimentos para a adopção de estilos de vida mais activos e saudáveis visto que diversos países, distribuídos pelos cinco continentes, apelam para a adesão das populações aos programas governamentais e iniciativas individuais de promoção da saúde (Nahas; Pires & Waltrick, 1995; Nahas, 1998). Com este cuidado os professores, implicados nesta concepção, procuram desde as primeiras idades inculcar essa filosofia da prática da actividade física ao longo da vida.

A *abordagem Desenvolvimentista* tem como meio e fim principal da EF o *movimento* e orienta-se especialmente às crianças na faixa etária dos quatro aos quatorze anos, procura nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação teórica e científica, capaz de orientar a escolha de objectivos, tarefas de aprendizagem, ensino e avaliação para a EFe. Constitui-se num ensaio em caracterizar a progressão *normal* do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora. Esta abordagem, procura em função destas características sugerir elementos para a estruturação da EFe. Procura privilegiar a *aprendizagem do movimento* embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens decorrentes da prática das habilidades motoras. Tani et al (1988, p.122) exemplificam três momentos que acontecem em estágios sucessivos e simultaneamente sincronizados:

- Na *aprendizagem do movimento*, o aluno aprende a brincar e como brincar de *amarelinha*²⁴, desenvolvendo capacidades e conhecimentos, aprendendo a controlar os seus movimentos, da melhor forma possível, para alcançar o objetivo. Isto envolve atividades como pensar, planejar, tomar decisões, tentar, avaliar, ousar e persistir, assim como a aquisição de conhecimentos sobre os mecanismos e processos envolvidos na aquisição de habilidades;
- Na *aprendizagem através do movimento*, o envolvimento com a *amarelinha* possibilita a aquisição, por exemplo, de conceitos como perto, longe, círculo e giro, assim como o desenvolvimento da socialização através da interação grupal,

²⁴ Esta brincadeira é designada em Portugal por "Jogo da Macaca".

cooperação, competição e desempenho de funções. Em outras palavras, a *amarelinha* é usada como um meio para desenvolver outras capacidades e conhecimentos, e não somente aqueles diretamente vinculados à melhoria de habilidades;

- Na *aprendizagem sobre o movimento*, a criança aprende sobre as implicações bio-psico-sócio-culturais da *amarelinha*, ou seja, conhecimentos relevantes pelo seu valor cultural e informacional, como também utilitário e instrucional. Podemos inferir que nestes estágios articulam-se as aprendizagens nomeadamente actitudinais, procedimentais e conceituais.

Preconiza para a EF condições para que o comportamento motor do aluno seja desenvolvido através da interacção, do aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo experiências de movimento adequadas ao seu estágio de crescimento e desenvolvimento, para que as habilidades motoras sejam alcançadas.

A *abordagem Tecnista* está centrada na vivência e desenvolvimento de modalidades esportivas voltadas para a EF nas escolas e nos demais âmbitos em que os esportes estão inseridos e sistematizados. Prioriza os padrões técnicos da aprendizagem dos movimentos e gestos dos esportes nas aulas de EF, objectiva a valorização das qualidades físicas, intelectuais e morais positivas, possibilitando a formação do homem de mentalidade sadia e equilibrada.

Borsari (1980) defende que na procura pela saúde, haja proporcionalidade das actividades, da superação de si, da sociabilidade, da cultura e do lazer e, ainda segundo o autor “*a estrutura e o planejamento devem proporcionar motivação, níveis e condições para que os educandos passem de praticantes ocasionais a praticantes em evolução*” (p.2).

As acções dos educandos são mais físicas do que mentais, devendo ser ressaltada a sua criatividade nos lances desportivos, desenvolvendo a eficiência física, orgânica e de habilidade, o controle do corpo e dos seus segmentos, as atitudes e a sociabilidade na prática das actividades esportivas.

Observa-se ainda como fundamental a necessidade de um processo de aprendizagem gradual e coerente, que proporcione ao aluno um *crescimento físico saudável* e permita que ele revele suas *aptidões* na área dos esportes.

Podemos considerar, na realidade, que estas abordagens apresentadas são desdobramentos do pensamento da EF brasileira surgidos a partir da década de

80, em virtude da crise que se estabeleceu nessa área de conhecimento, tendo como marco diversas publicações, onde alguns autores procuraram questionar e criticar e, por outro lado, alguns reafirmaram e confirmaram a hegemonia de modelos tradicionais existentes.

Ponderando-se os enfoques a respeito das diversas abordagens apontadas no contexto teórico e prático da EF, contextualiza-se a partir de algumas constatações apontadas em relação às abordagens apresentadas, onde:

Algumas abordagens pedagógicas apresentam restrições relativamente à faixa etária de actuação, assim como a adaptação ao novo enfoque dado às aulas. Nas Abordagens Construtivista e Desenvolvimentista as faixas etárias dos alunos no ensino fundamental estão sintonizadas com os ciclos escolares onde ambas se propõem actuar.

O embate entre as diversas abordagens proporcionou ao longo da trajectória da EF incompatibilidades filosóficas, académicas e ideológicas, gerando desacertos na matriz epistemológica da EF. Entende Manoel (2008) que a realidade dos diversos contextos da EF é multifacetada e, que não se trata de *“preconizar que se extinga as abordagens mas sim, de se ter a condição de dialogar com outras visões”* (p.474). Por exemplo, sua principal crítica à abordagem Desenvolvimentista, aponta no sentido de que *“a visão de desenvolvimento expressa na referida abordagem não contempla as mudanças fundamentais na concepção da natureza do fenómeno, tais mudanças surgem a partir da visão sinérgica”* ou seja *“o desenvolvimento dos indivíduos com suas regularidades e idiosincrasias”*.

O autor (Op.cit. 2008) sustenta dois modelos às concepções construtivistas, por um lado, de *João Batista Freire*, suporta a ênfase na individualidade, característica do desenvolvimento, o que o aproxima da abordagem Humanista da EF, vindo a ser marcante no cômputo de toda a sua obra; por outro lado, de *Ruy Jornada Krebs*, ao adoptar a obra de *Brofenbrenner* consegue dar um enfoque especial ao contexto do desenvolvimento humano.

Nas abordagens *Crítico Emancipatória* e *Crítico Superadora*, o enfoque crítico e radical nas suas estratégias metodológicas seriam assimiladas pelos alunos desde que a adaptação produzisse efeito a partir da implementação destas abordagens. Alguns professores até trabalhariam nestas perspectivas, mas a adesão dos alunos surge como um desafio incerto.

As abordagens Aulas Abertas e Actividade Física estão sintonizadas com as faixas etárias e não acarretam rupturas no sistema de ensino que os alunos vêm assistindo no ensino fundamental.

A abordagem Actividade Física está sendo apontada como frequentemente adoptada pelos (as) professores (as) visto que sua estratégia metodológica é a tónica do momento nas aulas de EF no ensino fundamental.

Quanto às abordagens a dificuldade reside principalmente na questão da faixa etária como ponto gerador de impossibilidades de aplicação nas aulas de EF, onde a abordagem Psicomotora actua em uma faixa etária da pré-escola, adequando-se até o 5º ano dos Anos Iniciais, não se aplicando nos anos subseqüente e no ensino médio.

A fundamentação motora para a vida dos alunos nesta faixa etária exige conciliação entre diversidades de enfoques que vão desde as abordagens Aulas Abertas e Actividade Física às demais abordagens que se adequam à tarefa do ensino, sendo uma função que se reveste de difícil implementação teórico-prática.

Consideramos significativas as contribuições que as concepções pedagógicas acrescentaram ao processo de transformação pela qual passou a EF brasileira nas últimas décadas. No caso brasileiro estas concepções também, conceitualmente percebidas como abordagens pedagógicas, vislumbram as correntes que fundamentaram e ainda subsidiam a EF no Brasil, influenciando o cotidiano escolar e sua praxis. Entende-se que isoladas são concepções com limitações, mas percebe-se que associadas e inter-relacionadas se complementam adquirindo contextos socioeducativos relevantes e imprescindíveis para o desempenho da EF enquanto componente curricular, inserida no cotidiano escolar.

Discordante desta opinião Rodrigues, A. (2001) critica os PCN's, na medida em que confundem as abordagens teóricas da área. Entende que promovem o confronto entre as abordagens, sem a valorização dos seus respectivos autores. Para além disso, na intenção do consenso pedagógico incentiva o ecletismo entre os contextos das abordagens pedagógicas, homogeneizando a sua intervenção (Rodrigues, A. 2001, p.42).

Neste sentido, um ponto importante é a questão de não se apresentar uma abordagem melhor do que outra, já que cada uma contempla aspectos

relevantes para o desenvolvimento das aulas, orientando e enriquecendo o trabalho com conteúdos e contextos de formas diferenciadas e complementares.

Azevedo (2001) num estudo realizado no contexto de ensino técnico brasileiro efectuou uma revisão das abordagens pedagógicas que norteiam as práticas docentes do estado do Rio Grande do Sul, na região sul do Brasil. Nesta oportunidade inquiriu 41 professores de EF em 12 escolas acerca das propostas pedagógicas adoptadas pelos mesmos em suas aulas, constatando que os professores entrevistados adoptam uma metodologia de aulas práticas e expositivas, enfatizando os educativos específicos da disciplina com reforços de temas geradores para a construção das temáticas abordadas junto aos alunos. Nesse grupo de professores, uma parcela considerável procura dar maior atenção às questões pedagógicas que permeiam o quotidiano escolar, pois acreditam que essas acções concedem sentido à sua prática diária. Nas escolas estudadas, o papel preponderante apontado pelos professores de EF revelam uma tendência eclética e integrada entre as concepções de actuação. Permeiam o educativo, recreativo e o desportivo, procurando uma harmonização entre as questões intrínsecas do fazer recreativo, competitivo e formativo que compõem as actividades das aulas de EF no quotidiano das escolas. O referencial de paradigma adoptado pelas escolas analisadas como proposta de abordagem pedagógica mostrou-se voltado principalmente à *Actividade Física*. Justifica-se essa vertente pela razão da nova tendência para as actividades nas aulas de EF, principalmente nas escolas do Ensino Técnico, onde já houve a implementação do sistema de aulas por modalidades de esportes, opção de adesão a partir das necessidades e interesses dos alunos.

O paradigma à EF, encontrado nesta investigação, enfatiza a filosofia de práticas saudáveis qualificadas, contribuindo para a participação da comunidade escolar em um estilo de vida mais activo.

Recentemente Finck (2008b) divulgou investigação de corte longitudinal, realizada nos anos de 2001, 2002 e 2003 na cidade de Ponta Grossa/PR, na região sul do Brasil, envolvendo sete escolas do ensino fundamental, tendo participado no estudo 90 académicos de EF, 20 professores supervisores e 3222 alunos do ensino fundamental. Esta investigação contou ainda com a colaboração de seis professores que actuaram como articuladores entre as

escolas participantes e a universidade. Nesta pesquisa a autora (Op. Cit. 2008) buscou captar os diversos olhares dos conteúdos e abordagens que permeiam as práticas docentes no quotidiano das aulas dos professores de EF. Constatou que na sua maioria os professores adoptavam abordagens pedagógicas de concepção aberta de ensino com base na teoria de Reiner Hildebrandt. Tal afirmação sustenta-se no facto da sistematização das aulas serem disponibilizadas aos alunos na concepção de "aulas livres", caracterizando o estilo de aulas mais abertas, em virtude da metodologia de Hildebrandt.

Conclui que não foram consideradas significativas as posições deduzidas quanto às demais abordagens críticas e não-críticas da EF, sendo que um grupo minoritário de professores adoptava as aulas fechadas sem a definição de uma abordagem pedagógica específica.

A partir da perspectiva de Soares, A. (2002) entendemos que as abordagens pedagógicas se apresentam numa lógica de concepções comparticipadas, agrupam-se por Macro Concepções. Um primeiro grupo vinculado ao Movimento Humano, pelas abordagens Construtivista, Psicomotora e Humanista. Num segundo grupo, mais amplo, composto pelas abordagens Aulas Aberta, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, Educação Física Plural e Sistémica e identificadas com a Cultura Corporal do Movimento. Num terceiro bloco as Abordagens da Aptidão Física, Desenvolvimentista e a Técnica vinculam-se à Actividade Física e Desportiva.

Essas três macro-concepções, podendo-se assim denominar, por aproximação estabelecem linhas de acção e tendências de investigação.

O contexto do movimento humano, para Andrade Filho (2008) "*considera-o indispensável fundamento no processo de formação humana e educação social dos sujeitos*" (p.178). Na esteira desta concepção, Garanhan (2008, p.134) entende que o professor de EF no contexto da EF no movimento humano procurará desenvolver um trabalho interdisciplinar na sistematização e organização de ambientes de aprendizagens, seleccionando e planeando materiais e actividades pedagógicas e, com isso, proporcionar propostas curriculares que valorizem o movimento da criança enquanto ser expressivo do *movimentar-se*. Propõe para esta prática pedagógica do movimento, a orientação em três eixos norteadores: a) autonomia e identidade corporal; b) socialização; c) ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis.

No Quadro 5, apresentamos as características das Abordagens Pedagógicas, vinculadas à corrente do Movimento Humano.

Quadro 5 - Abordagens Pedagógicas do Movimento Humano

Movimento Humano			
Abordagens	Construtivista	Psicomotora	Humanista
Autores de Base	Jean Piaget	Jean Le Bouch	Carl Rogers
Autores Principais	Freire (1992)	Negrine (1987); Guiseline (1987)	Oliveira (1985)
Obras e publicações	Educação Física de Corpo Inteiro	Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: perspectivas pedagógicas	Educação Física Humanista
Áreas de Base de Apoio	Psicologia	Psicopedagogia	Sociologia e Filosofia
Finalidades Objectivos	Construção do conhecimento	Aprendizagem através do movimento	Promoção do crescimento pessoal dos alunos
Tema Gerador	Cultura Popular Lúdica	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	Aprendizagem significativa e potencial criativo
Conteúdos	Brincadeiras Populares, Jogos Simbólicos e de Regras	Vivências de Tarefas Motoras	O jogo, os esportes, as danças, a ginástica
Metodologia	Resgatar as vivências do aluno	Estimulação das capacidades perceptivo-motoras	Aprendizagem integral para a Vida
Avaliação	Auto-avaliação	Observação sistemizada	Auto-avaliação

Fonte: adaptada a partir de Azevedo e Shigunov (2001, 2002).

O movimento humano com fundamentação na aprendizagem, desenvolvimento motor e psicomotricidade enfatizam a universalização e a dinamização dos movimentos. Criam com essa posição uma padronização dos gestos motores porém, não consideram, as bagagens culturais e sócio-históricas dos indivíduos que, muitas vezes, sinalizam a sua maneira de ser e estar no mundo.

Por sua vez, nas concepções de ensino da Cultura Corporal do Movimento (CCM), a EF é considerada como sendo uma área do conhecimento escolar construída historicamente a partir dos significados que o movimento lhe confere, atribuindo ainda à EF a responsabilidade das práticas da CCM, como especificidade e contribuição pedagógica da EF ao contexto escolar.

A EF nesta concepção apresenta a possibilidade de vivências diferenciadas a partir de práticas corporais "*advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências presentes na vida cotidiana*" (Brasil, 1997c, p.28).

Apropria-se das danças populares, dos jogos, das brincadeiras de rua, dos esportes, da ginástica, das lutas e da capoeira como fenômenos da cultura corporal do movimento. Esses jogos e manifestações culturais de movimento representam a cultura, a competição saudável e a festa popular. A EF enquanto agente da cultura corporal, denota valores à prática e consciencialização da cultura esportiva popular, os jogos a partir dessa componente cultural necessitam ser aproveitados pela escola, pois denotam valores lúdicos, pela movimentação que suscitam e por serem alternativa cultural (Martins, 2004, p.88).

Neira e Nunes (2006) entendem que o movimento corporal confere especificidade à EFe, entretanto, cabe clarificar que nem todo e qualquer movimento é enquadrado nesta categoria, excluem-se, por exemplo "*o movimento institucionalizado, reproduzido, estereotipado e acabado*" (p.218). O que entendemos em consonância com os autores (Op.cit. 2006) que este movimento deve representar uma cultura, que denote sentimentos, crenças e intenções comunicativas de ideias, enquadrando todas as manifestações culturais como: as danças típicas, regionais, ancestrais, os esportes radicais e alternativos, as ginásticas como expressões e os jogos tradicionais.

O conjunto de ações que desencadeiam desses conceitos reside na EF que enquanto disciplina escolar assume papéis não apenas de produtora mas, de consumidora de culturas, onde influência a cultura escolar e é conformemente influenciada pela cultura escolar que cada escola produz.

No seguimento o Quadro 6 apresenta as características das Abordagens Pedagógicas vinculadas à Cultura Corporal do Movimento.

Quadro 6 - Abordagens Pedagógicas da Cultura Corporal do Movimento

Cultura Corporal do Movimento					
Abordagens	Aulas Abertas	Crítico Emancipatória	Crítico Superadora	Educação Física Plural	Sistêmica
Autores de Base	Hessincher Tamboer Trebels	Jürgen Habermas	Demerval Saviani; José Carlos Libâneo	Marcel Mauss	Bertalanfly Marcel Mauss
Autores Principais	Hildebrandt & Laging (1986)	Kunz (1996)	Soares; Taffarel; Varjal; Castellani Filho; Escobar; & Bracht (1992)	Daólio (1996)	Betti (1994)
Obras e publicações	Concepção aberta de ensino	Transformação didático- pedagógica do esporte	Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física Escolar uma abordagem cultural	Educação Física e Sociedade
Áreas de Base	Sociologia Fenomenologia	Sociologia Filosofia Fenomenologia	Sociologia	Antropologia	Sociologia
Finalidades Objectivos	Construção colectiva	Emancipação Crítico Pedagógica	Transformação Social	Historicidade da Cultura Corporal	Apreciação do Corpo em Movimento
Temática principal	História de vida na construção do movimento	Cultura do Movimento	Cultura corporal de movimento	Diversidade pluralidade	Cultura Corporal
Conteúdos	Conhecer as diversas possibilidades de movimento, contextualizar os seus sentidos	Conhecimento sobre os esportes através do sentido de movimentar-se	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	História cultural das formas de ginástica, as lutas, as danças, os jogos, os esportes	Vivências corporais do jogo, do esporte, da dança, da ginástica
Metodologia	Temas geradores	Contextos do sentido do fazer o esporte	Reflexão e articulação com o PPP	Valorização das diversas formas de expressão da cultura do movimento	Tematização
Avaliação	Auto- avaliação	Auto-avaliação	Avaliações baseadas no fazer colectivo	Considera as diferenças individuais como essenciais	Observação sistemizada

Fonte: adaptada a partir de Azevedo e Shigunov (2001, 2002).

As investigações mais recentes Ferreira (2009); Figueira (2009); Medeiros & Martinez (2009); Neira (2008b, 2009); Venturini et al (2009) apontam no sentido de que a CCM deve estar atenta ao seu papel na pedagogia da cultura corporal, contribuindo com iniciativas na construção de práticas que valorizem a bagagem corporal das crianças (Neira, 2008b).

Com isso respeitando as manifestações corporais locais, sem implicações de inserções equivocadas e desvinculadas do lastro cultural do público-alvo (Neira, 2009). No Quadro 7, apresentamos as características das Abordagens Pedagógicas vinculadas à Aptidão Física e Desportiva. Na Actividade Física e Desportiva suas proposições baseiam-se no desenvolvimento das aptidões físicas alicerçada nas ciências da vida, não considerando as influências sócio-históricas dos conhecimentos agregados à EF.

Quadro 7 - Abordagens Pedagógicas da Aptidão Física e Desportiva

Aptidão Física e Desportiva			
Abordagens	Aptidão Física	Desenvolvimentista	Técnica
Autores de Base	Cleude Bouchard	Kevin Connolly David Gallahue	James Consilman
Autores Principais	Nahas (1998) Guedes e Guedes (1993)	Tani; Manoel; Kokubun & Proença (1988); Tani (1998)	Borsari (1980)
Obras e publicações	Fundamentos da Aptidão Física voltada à Saúde	Educação Física: uma abordagem desenvolvimentista	Qualidades Físicas na EF e nos desportos, da pré-escola à universidade
Áreas de Base	Biologia; Nutrição	Psicologia	Fisiologia do exercício
Finalidades Objectivos	Promoção de prática e manutenção da Aptidão Física	Adaptação, evolução e sistematização	Eficiência técnica, rendimento desportivo
Temática principal	Estilo de Vida Activo e Qualidade de Vida	Aprendizagem e desenvolvimento motor	Esportivização
Conteúdos	Programas de Actividades Físicas: escolares, comunitárias	Habilidades locomotoras básicas	Actividade Física e Iniciação Esportiva
Metodologia	Motivação para estilos de vida activos	Aprendizagem sobre, através e do movimento	Directiva baseada na prática sistemática
Avaliação	Auto-avaliação e Avaliação prescritiva	Privilegia as habilidades, Observação sistematizada	Mensuração da performance

Fonte: adaptada a partir de Azevedo e Shigunov (2001, 2002).

O objecto de conhecimento da EF é o movimento do ser humano e sua reciprocidade através da exercitação física. A sua relação com a educação, socialização e com a cultura, traduz-se na cultura corporal do movimento.

Ensinar os conteúdos inerentes à EF urge levar em conta as concepções que valorizam a totalidade e a formação na plenitude do aluno, sendo verdadeira a intenção de construir saberes, conteúdos e conhecimentos dentro de uma concepção globalizante, em que é possível experimentar a valorização das dimensões biológica-psicológica-social e histórica do aluno.

Apesar das faixas etárias serem balizadoras nos programas de EF, a disciplina, enquanto componente curricular, necessita apresentar em sua prática conteúdos suficientemente abertos com vista a proporcionar aos alunos “*espaços para manifestações individuais, respeitando seu próprio ritmo de desenvolvimento*” (Freire & Scaglia, 2003, p.14).

Pode construir-se partilhando com os alunos, práticas de EF de aprendizagens, procurando responder a estas e outras questões sobre o real objectivo da EF no contexto escolar. Vislumbram-se possibilidades de intervenção em vertentes a partir da génese da EF, alicerçadas nestas três macro-concepções.

Evidenciamos que, a partir do percurso histórico da EFe, diversos elementos de confronto vêm desembocar no quotidiano da sua prática pedagógica actual. Dentre esse focaliza-se para investigar os antagonismos, conflitos e indefinições diante dos conteúdos a serem veiculados enquanto conteúdo de ensino e realização das aulas de EF no ensino fundamental e médio da educação escolar.

No que concerne aos demais componentes curriculares foi evidenciado que antagonismos, conflitos e indefinições também estão presentes em seus percursos históricos assumindo, no interior da escola, características, conteúdos e diversas funções. Mas, a história das disciplinas curriculares mostra, ao mesmo tempo, pontos semelhantes e particularidades entre os componentes da escola. É neste sentido, que se fazem várias indagações. Disciplinas componentes do currículo escolar como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Geografia, entre outras, possuem conteúdos específicos sistematizados ao longo do tempo escolar, e a EF possui uma sistematização contínua de conteúdos ao longo do percurso escolar? A partir de que critérios e requisitos são sistematizados e operacionalizados os conteúdos de ensino nas diversas disciplinas escolares?

A escola sendo um lugar para tratar o conhecimento produzido pela humanidade,²⁵ deve ser tratada pedagógica e abordada metodologicamente para que os alunos possam aprender, pergunta-se: O que caracteriza o saber escolar? O que é o conteúdo de ensino? E como acontece na EF?

²⁵ Consideramos que o *jogo* e a *dança* são exemplos de manifestações que representam produções culturais da humanidade, portanto não são exclusividade do componente curricular Educação Física, porém, a Educação Física enquanto disciplina se apropria destas produções para pedagogizá-las e tratá-las na escola.

Percebemos que conflitos emergem da própria construção do projecto político-pedagógico da escola, já que este é entendido “*como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efectivação de sua intencionalidade, que são referentes à organização do trabalho pedagógico*” (Veiga, 1996, p.13). Refere ainda a autora (1996) que o projecto político-pedagógico tem sentido com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: - como organização da escola num todo e - como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social mediático, procurando preservar a visão de totalidade.

As condições facilitadoras para viabilizar as tarefas e projectos educativos, as trocas entre pares e a permuta de vivências, são contextos de relatos de experiências, o que Candeias (2007, p.134) relata que, em muitos casos, a falta de condições de ordem pessoal e institucional no apoio aos alunos para apropriarem-se dos processos de aprendizagem, a fraca ou inexistente colaboração interdisciplinar, a utilização de processos de avaliação pobres inviabilizando a regulação do trabalho do aluno e do professor e ainda a relação destes factores com a passividade dos alunos frente às opções dos professores, diante destes constrangimentos no quotidiano escolar percebido, desenvolveu um projecto de gestão flexível do currículo, envolvendo a equipa docente no que concebeu seis desafios que passamos a nomear:

1º) Não estar satisfeito apenas com a manifestação da insatisfação, encontrar formas que contribuam na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e da realização profissional, mesmo que estes percursos não sejam rotineiros do quotidiano escolar;

2º) No âmbito escolar, urge valorizar a iniciativa docente, discente e da comunidade escolar como um todo e que estas acções sejam entendidas como construções do percurso da vida escolar;

3º) Identificar com clareza as dificuldades e as formas de colmatar, implicando esta acção em estudo e discussão dos caminhos de formação compartilhando, tarefas e práticas de resoluções dos problemas e dificuldades apontadas individual e colectivamente;

4º) No contexto escolar e dos grupos pedagógicos que constituem este nicho, a valorização e a promoção de espaços e oportunidades de discussões, de reflexões, de partilha das dificuldades encontradas e as possíveis soluções

partilhadas e participadas, com isso estabelecendo uma dinâmica de trabalho colaborativo;

5º) A concepção de propostas curriculares alternativas em atenção as especificidades discentes, tendo em conta as suas necessidades e características especiais, e com isso, urge a construção de projectos curriculares contextualizados, mesmo não sendo tarefa pacífica de implementar pela diversidade das condições que se colocam;

6º) A avaliação enquanto principal agente de regulação do processo, constituindo-se elemento certificador das aprendizagens, conquistas e competências apreendidas no processo de construção do produto final que a instituição escola persegue.

Neira (2004, p.33) corrobora esta concepção no sentido de que a construção do projecto educativo necessita ser articulado no todo da escola, com o envolvimento de todos os segmentos da escola. Para tanto acredita que o sucesso escolar tem sua origem na consecução de competente organização dos sectores e participação de todos envolvidos no processo de ensino, não dispensando as orientações e programas curriculares do sistema escolar.

Nessa perspectiva Saborit y Hernández (2009) investigaram a influência da aprendizagem cooperativa na EF e afirmam que o problema se apresenta quando confundimos aprendizagem cooperativa com trabalho em grupo. Definem a aprendizagem cooperativa como o processo em que o aluno necessita mutuamente de outros para alcançar seus objectivos, tratando-se de um trabalho em equipa pelo bem comum. Estudaram o trabalho cooperativo, com o propósito de comprovar se realmente é eficaz em distintos níveis de exigência. Analisaram, por um lado, a repercussão do trabalho cooperativo no âmbito social e, por outro lado, no âmbito motor, procurando comprovar e estabelecer a existência entre ambas. Entenderam que o programa de aprendizagem cooperativa influi de maneira muito positiva na aceitação e inter-relação social, na competência física, motora e na motivação para a actividade física em geral (p.7). Corroboram os achados de Grineski (1993) onde verificou que os alunos que participaram em grupos cooperativos demonstraram melhoras em suas condições físicas.

Por sua vez, Freitas (1995) também percebe que a organização do trabalho pedagógico deve ser entendido em dois níveis: como trabalho pedagógico,

desenvolvido predominantemente em sala de aula e como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projecto político-pedagógico. Vale acrescentar que a organização do trabalho pedagógico da escola reflecte a organização da sociedade educativa, ou seja, da comunidade escolar.

Contextualizando a formação de professores em EF e suas consequências à qualidade do ensino para os alunos, Crum (1993) afirma que *quando a qualidade do ensino é posta em questão, “inevitavelmente a qualidade da formação dos professores também estará em questão”* (p133).

Aponta o autor (Op.cit., 1993) na direcção de duas ideologias, como sendo o legado ideológico deixado à profissão. Por um lado, a concepção biologista, com suas origens no sistema da ginástica sueca de Per Henrik Ling, e por outro, a concepção pedagoga, em que o princípio básico é o de que *“o movimento é um meio excepcional para a exploração, a comunicação, o desenvolvimento pessoal em geral e a construção do carácter”* (p.135). Defende a tese de que há dois tipos de disciplinas escolares: um modelo em que são ministradas as competências necessárias para a manutenção na sociedade e, um outro com a essência na educação formal.

As escolas só têm lugar para as disciplinas que podem transmitir conhecimentos e competências relevantes, com significados que encorajem a educação em geral desejável. A relevância de cada disciplina é julgada pelo seu valor utilitário e a sua aplicabilidade para a vida, sendo definida pelo grau de interacção e reforço mútuo entre a preparação social e a educação formal e geral. Face a reivindicações concorrenciais de tempo lectivo, provenientes de várias disciplinas, a escola deveria concentrar-se nos currículos:

- a. São emancipadores porque preparam os jovens para uma participação relevante, humana e independente na vida sociocultural;
- b. Podem ser cumpridos de acordo com o típico estatuto institucional da escola;
- c. Não podem ser cumpridos por outros agentes de socialização.

Na intenção de conceber, fundamentação lógica e legítima para a EF fazer parte do currículo escolar, o autor (p.141) apoiou-se em três critérios:

1º. Nas sociedades modernas a participação na *cultura motora*²⁶ contribui para a qualidade de vida de muitas pessoas.

²⁶ Neste caso, percebemos o termo Cultura Motora como sinónimo de Cultura do Movimento, e com semelhanças na definição de Cultura Corporal.

2º. Uma participação duradoura e satisfatória na cultura motora exige um repertório de competências que requer processos organizados de ensino-aprendizagem.

3º. Perante o facto de todos os jovens frequentarem a escola durante, pelo menos, 12 anos e, tomando em consideração que as escolas podem dispor de professores profissionalizados, o principal poder, no que diz respeito à introdução planeada relativa à cultura motora, deve estar nas mãos da escola.

A cultura motora: o 1º critério, refere-se, em diversas culturas, ao modo como um grupo social trata o problema da corporalidade e da personificação e o desejo e necessidade de movimento para além do comportamento motor no quadro do trabalho e da manutenção da vida. Engloba o conjunto de acções e interacções de movimento sendo típicas do lazer dos seres humanos (actividades desportivas, lúdicas, de dança, de manutenção da forma) (Crum, 1993, p.141).

As culturas motoras têm suas variações no tempo, espaço e lugar onde estão inseridas. Em qualquer país, ou região do nosso planeta, a cultura corporal se manifestará de forma diferenciada. Povos que habitam o litoral apresentam uma cultura corporal diferenciada dos povos do interior, das montanhas ou das planícies centrais.

No 2º critério, as experiências individuais e pessoais na construção da cultura motora são condições ímpares para a participação ao longo da vida. Segundo o autor (Op.cit.1993) para uma participação satisfatória e duradoura é preciso ter a noção de que se dispõe de um repertório básico de competências e conhecimentos para que o exercício, o jogo, a dança e o desporto sejam possíveis, sem auto-recriminações ou perturbações aos demais participantes.

Para tanto algumas competências são necessárias: a) Competência tecnomotora – ser capaz de apanhar, lançar uma bola, superar na ultrapassagem o adversário, nadar, dançar, pular, saltar; b) Competência sociomotora – aceitar as derrotas e vitórias com a devida sabedoria esportiva, isto é, a compreensão dos limites e possibilidades de acções em equipa e individualmente; c) Conhecimento prático e competência reflexiva – respeitar os limites da prática do exercício físico e da forma física, dentro das suas limitações e possibilidades, adaptando-se às regras, convenções e mudanças advindas.

Este repertório de competências não surge de forma natural nas pessoas, mas são o resultado das aquisições efectuadas no processo ensino-aprendizagem, que se estabelece com a prática orientada e estruturada (p.143). No 3º critério, o processo de socialização do movimento, parte-se do princípio que todos os jovens têm a possibilidade natural de ter acesso aos aspectos da cultura motora e que essas oportunidades, essas vivências, sejam fomentadas a partir da escola, sendo os professores de EF o grande vector.

Em síntese, as suas propostas parecem sugerir que as aulas de EF e o Desporto Escolar devem, em conjunto, contribuir para a aquisição de competências:

- Tecnomotoras, capacidade dos alunos, associando a aprendizagem motora e a técnica;
- Sociomotoras, capacidade dos alunos no enfrentamento de problemas e desempenho nas aprendizagens e entrosamento motor;
- Reflexiva, capacidade demonstrada pelos alunos nas reflexões necessárias para o domínio de problemas advindos da prática em contextos educativos;
- Afectiva, capacidade de desenvolver laços e afectos e enriquecimento escolar pelo envolvimento com as actividades lúdicas e desportivas;

As conclusões derivadas das sugestões apresentadas a partir de Crum (1993), conduz-nos a afirmar que a coerência conceptual em torno da EF está no facto de esta dever ser considerada uma disciplina de ensino-aprendizagem, orientada para a introdução das jovens gerações à cultura motora

Assim que a nossa formação de professores e o desenvolvimento de documentos curriculares nacionais forem baseados num claro conceito de ensino-aprendizagem para a EF, podemos esperar que esta, na prática diária das nossas escolas, se desenvolva no sentido de um processo de ensino-aprendizagem com valor utilitário (p146).

A partir do exposto, e entendendo a EF enquanto prática pedagógica que materializa, em forma de conteúdos, seus conhecimentos sistematizados historicamente, que se operacionalizam no quotidiano escolar, e se apresentam como matérias de ensino. E sendo esses conteúdos, conhecimentos, necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias actividades corporais e à explicação de suas significações objectivas, pergunta-se: como tratar o conhecimento na EF? Questões a serem aprofundadas no estudo e escolhidas por se entender que são comuns a todas as componentes curriculares:

- A EF inserida no contexto escolar, no que se refere à selecção, organização e sistematização de seu conhecimento, responde a que críticas da organização do trabalho pedagógico?
- Quais são, realmente, os conteúdos de ensino tratados no quotidiano da prática pedagógica da EF das Escolas? O que está sendo ensinado e, como é que os alunos aprendem? A partir de que critérios e requisitos são seleccionados, organizados e sistematizados?

No seguimento será estruturado o estudo com a intenção de demarcar a actuação da EF no contexto da Educação Básica, como ainda a definição do papel da EF no desenvolvimento da Educação Básica. Estes dois pontos serão delimitados a partir da definição das competências, constituídas pela sistematização dos conteúdos e desencadeadas a partir das propostas, e respectivos objectivos, do Ministério da Educação (PCN`s) em suas resoluções e directrizes.

2.3. O Contexto da Educação Física na Educação Básica

Consideramos que a EF, a partir dos Programas Nacionais do Currículo do Ensino Básico (Brasil, 2005), enquanto área curricular *“estabelece um quadro de relações com as quais partilha as contribuições essenciais para a formação dos alunos ao longo da trajetória escolar e acadêmica”* (p.218). O essencial do valor pedagógico dessas relações está nos *“aspectos particulares da Educação Física, materializada no conjunto de contribuições e de riquezas patrimoniais de especificidade da disciplina, que não podem ser promovidas por outras áreas ou disciplinas do currículo escolar”* (p.219).

Nas questões relativas à prática de actividades físicas, no âmbito qualitativo e quantitativo, as competências essenciais inerentes à EF devem adequar-se às possibilidades e necessidades de cada aluno²⁷ na intenção de promover o seu desenvolvimento, conforme definem as competências específicas da EF *“situações em que o esforço físico, a aprendizagem, a descoberta e o desafio pessoal e coletivo sejam constantes”* (Brasil, 2004a, p.220).

²⁷ No currículo da Educação Infantil, urge, contemplar as formas de manifestação características da criança, privilegiando as diferentes linguagens que se externam através da oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade. Essas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam à totalidade do 'ser criança' e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação, assim como sugere a actual Política de Educação do MEC (Sayão, 1999).

Em reflexões e interrogações realizadas aos professores do 1º Ciclo e na análise das instalações e equipamentos disponibilizados para a prática da EF, no contexto português, Monteiro (1996) afirma que, num período recente, a situação da EF no 1º Ciclo seria uma utopia, fantasia ou farsa, no que passamos a citar

A ideia de utopia justifica-se porque, década após década, apesar de as crianças continuarem a sonhar com ela, permanece sem lugar próprio para existir, para estar, para ser. É um fantasma que é uma presença virtual nas nossas escolas. É imaginária, falamos dela, acreditamos nela (ou não), mas não se vê. Quando se vê, é tantas vezes um prémio, um reбуçado, quando não deve ser outra coisa senão um direito das nossas crianças. Fala-se em farsa porque, apesar de não ter lugar e por isso não existir, nunca deixou de ser obrigatória e de estar presente em todos os currículos oficiais que foram elaborados (p.55)

No exemplo relatam Dias e Nascimento (2003) que esta realidade em algumas escolas ainda permanece pouco inalterada, onde:

Actualmente, em Portugal, a Educação Física na escola primária é inexistente, privando a grande maioria das crianças de experiências motoras e a imprescindível orientação para a actividade física, em uma idade que é necessária para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, e sócio-cognitivas, consideradas variáveis coadjuvantes no desenvolvimento e desempenho escolares. Sendo corroborados por vários estudos que afirmam que o efeito positivo ao nível de desenvolvimento destas aptidões quando da frequência semanal das aulas de educação física implementada sistematizada no currículo escolar a partir do 1ºano do 1º CEB (p.4)

Wartmann (1997, p.170), reportando-se ao Ensino Básico da Áustria, aponta para o facto de nos jogos didácticos, apesar de serem utilizados nas escolas de quase todos os países, a maioria dos professores não demonstrarem experiência na promoção de situações de jogo espontâneo com as crianças e revelarem uma atitude muito céptica. Este investigador afirma ainda que devido à falta de conhecimentos e de experiência no domínio da pedagogia da actividade lúdica, os professores mostram falta de vivências práticas relacionadas com o arranjo de espaços e selecção de jogos para a sala de aula e sugere que os horários sejam melhor adequados para criar de facto a conexão do aprender com o brincar. Tendo consciência desta problemática, acreditamos que muitos professores do 1º Ciclo tinham, em relação à EF, as reservas naturais de quem: “por um lado não domina completamente uma matéria e, por outro lado não dispõem dos meios mínimos necessários à sua acção” (Carruma, 1992, p.95).

Corroboram este autor (Silva, C. & Dias, 2003; Dias & Nascimento, 2003) asseverando que “a Educação Física faz parte do currículo do 1º CEB, o que significa que foi compreendido o seu contributo no desenvolvimento infantil,

pelas aprendizagens e transformações que induz, particularmente nos domínios motor, sócio-afetivo e cognitivo” (p.93). Entretanto, no confronto com as restantes áreas disciplinares, a Expressão e Educação Físico-Motora tem sido marginalizada e não tem tido grande expressão, quer em apoios, quer em programas de acção.

Em investigação acerca das experiências escolares vivenciadas por futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Neves, A. (2004 e 2007) e Rocha, L. (1996) abordaram a estrutura curricular das escolas portuguesas onde a EF, em paralelo com o Português e a Matemática, é uma disciplina que acompanha o percurso escolar do aluno do 1º ao 12º ano de escolaridade, sendo uma evidência de importante reconhecimento da função curricular no desenvolvimento dos alunos.

Neves, A. (1999), quando analisou as necessidades de actuação docente especializada em EF no 1º Ciclo do Ensino Básico, constatou que a escola não é apenas a primeira estrutura de enquadramento à socialização da cultura motora, mas é no caso português para milhares de crianças a única oportunidade de aproveitamento das vivências e aprendizagens das Actividades Físicas e Desportivas escolares. O autor (Op.cit. 2002) reforça a sua afirmação no momento em que defende a EF de intervenções, em que *“é a partir das actividades realizadas na Educação Física que muitas crianças e jovens realizam aprendizagens que as fazem gostar, desejar aprender mais e vincular a uma prática regular das Actividades Físicas e Desportivas ao longo da vida”* (p.2). Em consequência da realidade do 1º ano, Dias e Nascimento (2003), argumentam que na progressão dos alunos para o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, estes apresentavam défice de padrões motores, cognitivos e sócio-afetivos, em detrimento da necessidade reduzida ou inexistente de aulas e Actividades de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) no 1º ano.

Gomes (1992) referindo-se à situação da EF em Portugal, aponta para a definição do papel que lhe é atribuída no 1º ciclo, onde afirma, *“a formação motora tem sido vista como acessória quando comparada com outros domínios do desenvolvimento da criança, sendo arredada, sistematicamente, da antropedagogia”* (p.66). Concomitante a esta realidade, no Brasil a EF, e de acordo com a LDBN (Brasil, 1997a), tem sua presença nos currículos escolares obrigatória nos Ensinos Fundamental e Médio, mantendo a docência de professores especialistas ao longo dos ciclos e séries do Ensino Básico.

A realidade brasileira se apresenta semelhante ao contexto português, quanto à obrigatoriedade da EF nos primeiros anos de escolaridade, entretanto, no Brasil é ministrada por professores de EF (Figueira & Goellner, 1998; Neira, 2008b, 2008c, 2009), enquanto em Portugal é ministrada pelo professor generalista, em alguns casos, sem o cuidado às particularidades que a actividade requer para atingir os objectivos com a eficácia esperada (Neves, A. 1999, 2001, 2002, 2007; Rocha, L. 1996, 1998, 2007; Sousa & Pereira, B. 1992;).

Em contextos já consolidados ainda é precária a definição do que fazer nas aulas de EF, conforme relata Paula Silva (2004) em análise do Programa Municipal de EF da cidade de Juiz de Fora/MG. Afirma que embora a EF faça parte do currículo das escolas municipais desde a década de 70, *“o eixo norteador de sua prática pedagógica não a legitimava como disciplina escolar, acarretando inúmeros problemas, dentre os quais os relacionados à indefinição de princípios mínimos curriculares para orientar o trabalho nas escolas”* (p.208).

Ayoub (2001) ao reflectir sobre a EF na Educação Infantil e Básica brasileira considera complexa a situação da presença do professor especialista nesta faixa etária. Defende que as aulas de EF devam ser da competência do professor generalista. Refere algumas situações onde, por um lado, as hierarquizações presentes entre os docentes geram disputas por espaços políticos-pedagógicos e, de outro lado, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento, com tendência a compartilhar os conhecimentos suscitados à criança. A autora (op. cit. 2001) alerta para o facto de existirem professores de EF actuando como *“meros aplicadores de joguinhos, que a função primordial é divertir as crianças, sem um investimento estruturado e planeamento no desenvolvimento motor”* (p.54). Confere-se a estes dados a importância de entendimento das actuações e necessidades pedagógicas, mas urge que de ambos os lados haja a visão sobre a importância e eficácia da actuação alicerçada no entrosamento e cumplicidade multidisciplinar, para que a criança tenha o melhor da actuação desses elementos na sua formação escolar.

Ao proporcionar às crianças um currículo que não prescindia da boa imagem da EF, o papel do professor regente, o carácter sistemático das aulas e a qualidade pedagógica são essenciais. Crê-se imprescindível a adequação das actividades num padrão e sequência pedagógica, a contento de atender às necessidades físico-motoras das crianças nesta faixa etária (Neves, A. 2001).

Do ponto de vista pedagógico, Andrade Filho; Silva, R. L. & Figueiredo (2006) entendem que o brincar e o jogar são a *“livre expressão lúdica ou ainda conteúdos, estratégias metodológicas intencionalmente utilizadas para realização de objectivos de ensinar algum conhecimento a alguém”* (p. 75). Apontam os autores (op.cit.2006) para o desafio que é a inserção da EF na educação infantil: seleccionar, organizar, construir, sistematizar, implementar e registar conhecimentos apropriados ao trabalho pedagógico. Recomendam, para que não se negligencie a estimulação do brincar/jogar com movimento no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Suas deduções conduzem no sentido de:

1. *Colocar o brincar/jogar como fenómeno transicional significa repensar não somente o valor psicologizante que temos atribuído ao movimento humano nas aulas de EF na Educação Infantil, mas também repensar a experiência motriz como possibilidades de aquisição da percepção de mundo e consciência existencial da criança. O significado atribuído a essa experiência de brincar/jogar deve ser materializado e fazer sentido para a criança e não apenas para o adulto;*

2. *Uma perspectiva curricular para a escola infantil não pode prescindir da oferta de múltiplas linguagens e da intervenção de professores profissionais, especialmente de professores de EF, para trabalhar com o campo funcional de movimento no desenvolvimento e na educação das crianças. Se temos sido preteridos da possibilidade dessa legítima experiência pedagógica, essa exclusão não tem base legal, tão pouco epistemológica (p.89).*

Outro estudo que contribui nesta direcção, trata-se da investigação realizada na realidade brasileira por Bernardi e Krug (2008) e que em três escolas e com professores em estágios de vida profissional diferenciados apresenta resultados interessantes do ponto de vista da diversidade dos contextos. No âmbito das escolas, mesmo sendo da rede de ensino privada da cidade de Santa Maria/RS, Brasil, expuseram condições muito particulares. Por sua vez, os professores inquiridos pertenciam a três estágios de vida na carreira e actuação docente diferenciados. Os autores (Op.cit.2008) inferem a importância EFe na Educação Infantil *“vem tomada de visões distorcidas a respeito da representação sobre a infância como ainda nas possibilidades de movimento”* (p.89).

Entendemos nesta perspectiva que a noção de práticas e actividades sistematizadas e coerentes com o contexto em que a criança vive, não bastando o cuidado em fomentar a noção de actividade saudável ao longo da vida. Esta vertente tem a preocupação muito reduzida ao biológico, contudo a criança necessita que pensemos nela enquanto ser complexo na sua totalidade de atitudes e desejos, o que *"na perspectiva da Educação Física Escolar, no emprego de seus conteúdos em nível de Educação Infantil, necessita de um olhar bastante diferenciado e específico mediante seus objectivos e fins"* (Bernardi & Krug, 2008, p.89). Corroboramos os autores (Op.cit., 2008) relativamente à necessidade de se repensar as práticas de formação docente para melhor preparar os professores que se inserem no mundo infantil da escola básica, dado que pelo quotidiano percebido, os professores actuam com metodologias mecânicas e inócuas nas aulas da educação infantil.

2.3.1 O papel da Educação Física no desenvolvimento da educação básica

O ser humano constitui um tempo de vida que se encontra em permanente construção social. Assim, também é, mais ainda, a criança. Ao longo dos tempos e em cada momento histórico as concepções sobre a infância vêm se reformulando. Além disso, a diversidade e a pluralidade cultural presentes nas várias regiões brasileiras determinadas pelas diferentes etnias, crenças e classes sociais, bem como as lutas sociais pelas conquistas dos direitos, contribuíram para a transformação dessas concepções. Por outro lado, concomitantemente, a desinstitucionalização das actividades de tempos livres das crianças e jovens torna-se uma necessidade premente.

As sociedades contemporâneas parecem actuar no sentido de proporcionar e manter o comportamento das crianças intelectualmente activas e corporalmente inactivas. Neto & Marques (2004) os autores referem a este facto que *"a promoção do jogo e actividade física na vida das crianças, nas escolas, deverá constituir-se como um indicador decisivo da qualidade de vida"* (p.3).

Primeiramente, cabe suscitar questões relevantes que se referem à própria criança de seis anos chamada ao Ensino Fundamental. Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado?

Na fase da educação infantil a criança encontra no seu corpo e no movimento as principais vias de ligação com a realidade que a envolve para, deste modo, adquirir os primeiros conhecimentos acerca do mundo em que está a crescer e a se desenvolver.

Este progressivo desenvolvimento do seu corpo, como fonte de sensações, a exploração de possibilidades para a acção e suas funções corporais constituirão as vivências necessárias sobre as quais se irá construindo a forma de pensar das crianças. Concomitantemente, as relações afectivas estabelecidas em situações de actividades motoras e em particular o jogo serão imprescindíveis para o crescimento emocional (Gil Madrona et al, 2008, p.72).

Sugerem os autores (Op.cit, 2008, p.91) as premissas baseadas no método da acção e experimentação, proporcionando às crianças situações de aprendizagens e descoberta:

- O jogo e a interacção motora entre as crianças e os adultos como principal recurso didáctico;
- A organização do espaço e dos materiais como fonte principal de estratégia de intervenção didáctica²⁸.

Para a consecução desta proposição asseveram-se em três pontos fulcrais:

1. Entendem que os enfoques e as actividades que sugerem estão fortemente relacionados com o enriquecimento da harmonia das crianças na escola: em sintonia consigo, com outras crianças e com o meio, o *entorno*, através das actividades motoras e o desenvolvimento dos sentidos;
2. A praxis no âmbito curricular, transversal, coadjuvada pelo desenvolvimento de outras áreas, alcançará o enriquecimento pessoal das crianças em todas as suas capacidades, não somente nos aspectos cognitivos e instrumentais;
3. O grande compromisso da educação infantil reside em possibilitar às crianças a iniciação da vida em boas condições, com o empenhamento das suas capacidades básicas e com o mais amplo e variado repertório de vivências (p.93).

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no ensino fundamental. Entretanto, cada faixa etária apresenta determinadas características quanto ao seu desenvolvimento motor, afectivo, social, cognitivo, moral e sexual, mesmo

²⁸ Entendemos por toda a estratégia que o professor deve conhecer para orientar a aprendizagem dos alunos, relativamente a determinados conteúdos em função dos objectivos definidos .

embora a idade não seja um balizador confiável para afirmar com veemência as etapas exactas em cada idade ou período da vida biológica das crianças (Freire & Scaglia, 2003).

Considerando a complexidade do ensino da EF nesta fase de maturação das crianças, devemos procurar levar em conta o desenvolvimento de cada uma e, de todas as crianças, ou seja, a especificidade aliada à diversidade, como se toda a criança fosse única, não generalizando os estímulos e respeitando a diversidade das respostas.

A seriação por turmas em idades semelhantes não significa que as crianças apresentarão as mesmas progressões. Portanto, para adequar esta situação às actividades propostas dentro de uma matriz curricular devem apresentar o recurso da flexibilidade.

Com base em estudos e experiências práticas, Freire e Scaglia (2003); Gallahue e Ozmun (2003); Gil Madrona; Contreras Jordan & Barreto (2008); Krebs (1997, 1999); Rodrigues, D. (1999); Samulski (1997); Sayão (1999) construíram uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das crianças de outras faixas etárias, *sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar*. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens.

Esse desenvolvimento possibilita-lhes a participação em jogos²⁹ que envolvem regras, apropriando-se assim de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos a partir da sua cultura. Nessa fase, conforme Dias e Nascimento (2003); Gomes (1992); Parolin (2005); Sousa & Pereira, B. (1992); Silva, C. & Dias (2003) consensualmente, referem que as crianças vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua

²⁹ Neto e Marques (2004) definem o jogo na dimensão da actividade física em três fases a partir do Spectrum de Pellegrini e Smith (1988) onde: 1) *O jogo de estereotipia rítmica*, no 1º ano da criança, supõem-se que sejam movimentos, ou seja, movimentações/balancear e dar pontapés, resultantes da maturação neuromuscular e permitirá o desenvolvimento de padrões motores na infância; 2) *O jogo de exercício*, do 1º ao 6º ano da criança, nesta fase há uma acentuada exaltação física e motora, são movimentações que envolvem a corrida, os saltos e, as diversas manipulações trazendo grande significado social e biológico ao desenvolvimento da criança nesta idade; 3) *O jogo de luta e perseguição*, do 6º ao 14º ano da criança, também chamada de jogo de contacto e agilidade, de desordem, envolvendo actividades de contacto físico, corridas de perseguição, lutas, confrontos cara a cara, atirar/lançar objectos. Nesta etapa acontecem os *rituais de passagens* que denotam importante significado biológico e social a adolescência (p.9).

identidade estabelecendo laços sociais e afectivos e constroem seus conhecimentos na interacção com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam. Além disso, fazem uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para compreendê-lo.

No decorrer dos anos elementares e pré-escolares, a capacidade motora das crianças começa a emergir e amadurecer, passando por grandes alterações no seu desenvolvimento motor, o que significa um desabrochar gradual das habilidades latentes de uma criança. Os movimentos iniciais são bastante simples, se alteram e tornam mais variados e complexos com o passar do tempo. A cada estágio, as primeiras aquisições são modificadas, elaboradas e adaptadas para padrões e habilidades de movimentos finos e mais selectivos.

David Gallahue e John Ozmun defendem que a idade escolar é crucial, servindo como base para o desenvolvimento de habilidades futuras. O crescimento físico e a história da criança sobre as experiências de movimentos exercem papel fundamental, influenciando assim nas mudanças dos padrões de movimento (Gallahue & Ozmun, 2003). Esta afirmação corrobora com a questão da relação fenomenológica da experiência *versus* a vivência, onde uma criança tem a idade cronológica para apresentar habilidades básicas acordadas com a idade mas, por não ter sido oportunizado a vivência ou experimentação de importantes destrezas, ela não terá associado a experiência cronológica de vida com a vivência do mundo vivido.

Lima (2002) justificando a orientação de programas de iniciação desportiva para o ensino primário, afirma não poder deixar-se de fundamentar, a partir do desenvolvimento motor da criança em idades abrangidas por este grau de ensino. Sendo a melhor justificativa a apresentação de esquema geral das características do desenvolvimento motor da criança em idade escolar normal, *"o desenvolvimento motor da criança processa-se lentamente e pode ser apercebido em relação à mobilidade que bem caracteriza o comportamento motor desta idade escolar. De uma maneira sucinta, pode entender-se por mobilidade, a cada estímulo exterior, a cada observação da criança, correspondendo a uma reacção imediata que se expressa em movimento"* (p.136). O autor infere sobre a importância do desenvolvimento motor na continuidade dos anos no 1º ciclo e reforça a questão da importância do mesmo

para a continuidade das etapas de formação da motricidade infantil, no que segue:

Nos dois primeiros anos de escolaridade, primeira e segunda classe, esta mobilidade é fortemente acentuada, ao atingir a terceira classe, a criança denuncia a mudança para um comportamento motor mais definido. A criança já é capaz de se concentrar mais tempo em certas tarefas e não se deixa distrair a cada novo estímulo [...] Na quarta classe, o comportamento motor da criança revela já uma maior economia dos movimentos; estes são dirigidos com exactidão e a sua dinâmica tem já uma expressão nitidamente marcada. Por outro lado, a concentração da atenção é mais fácil de obter e de conservar, permitindo o melhor período de rendimento escolar deste grau de ensino (p.136).

Krebs (1999), ao comentar o jogo e o desenvolvimento da consciência espaço-temporal das crianças, enfatiza para o facto de que “A criança necessita vivenciar diferentes tipos de atividades perceptivo-motoras, que estimulem de forma equilibrada suas competências físico-motoras, percepto-cognitivas e sócio-emocionais” (p.206). O autor aborda o desenvolvimento perceptivo-motor:

- Explica as dimensões da aprendizagem motora na infância, referindo à formulação ao uso de regras às acções de movimento da criança. Destaca duas maneiras de caracterização do processo de organização e aplicação das regras: a) *utilização gradativa de regras que facilitam a confrontação em situações de movimento*, e b) *regras simples que passam a ser organizadas numa diversidade maior de movimentos*.
- Enumera quatro componentes: a) *consciência corporal, relacionada às partes do corpo, suas funções e suas capacidades de movimento*; b) *consciência espacial, associada às formas objectivas e subjectivas de localização*; c) *consciência direccional, identificada com a lateralidade e a direccionalidade*; d) *consciência corporal, que envolve sincronia, ritmo e sequência. Com ênfase na ideia de que a prática de actividades perceptivo-motoras pode melhorar alguns aspectos da prontidão da criança para novas aprendizagens (p.198).*

Considera-se que se há déficit no desenvolvimento motor, e este não é identificado e mediado, a criança pode vir a apresentar problemas ao longo da vida na aquisição de habilidades motoras especializadas. Então, um importante aspecto dos programas de intervenção infantil está na avaliação do desenvolvimento motor.

Rodrigues, D. (1999) acredita que a Educação Motora é antes de mais uma educação do corpo e do movimento, pelo corpo e pelo movimento. O autor ao

justificar a inclusão pelo desenvolvimento motor, define a educação motora centrada na lógica do desenvolvimento que deve dar ênfase “à quantidade e a qualidade das experiências humanas, ser fluente nos tipos de comunicação que propõe e intervir sobre a adaptabilidade das pessoas” (p.73). *Através do corpo e do movimento, podemos influenciar aspectos da cognição, da afectividade (com relevância para a auto-estima e auto-conceito) e a socialização (nomeadamente a integração e a interacção social).*

Entende Samulski (1997) que a Educação, por meio do movimento e do jogo, possibilita “a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora e de actividades lúdicas” (p.227).

A educação do movimento tenta capacitar a criança para que se ocupe, razoavelmente, de si própria e do seu ambiente, demonstrando, além disso, condutas adequadas. Esses processos de aprendizagem manifestam-se a nível motor, cognitivo, afectivo e social. O mesmo autor (1997) aborda a aprendizagem psicológica do jogo, concluindo em três hipóteses sintéticas:

Através do jogo as crianças, aprendem estratégias básicas para uma concepção de solução de conflitos; aprendem a auto-motivar-se e motivar os demais; as crianças aprendem a identificar e fixar contextos de acção, compreendendo-se através destes com os outros, aprendem formas de meta comunicação (p.232).

No acto de jogar as crianças variam, ampliam, convertem, complicam, simplificam, modificam de outra maneira as possibilidades de acção já conhecidas. As crianças experimentam no jogo estados satisfatórios ou felizes da actividade receptiva, explorativa ou instrumental, a acção motivada intrinsecamente. As crianças podem auto-motivar-se e motivar os outros, entre outras coisas, através de uma denominada fixação de metas, de reforço positivo, de um desenvolvimento atractivo do jogo (Samulski, 1997, p.232).

Para os profissionais que actuam com crianças em idade escolar, a avaliação motora é um instrumento fundamental e tem por finalidade fornecer aos profissionais informações pertinentes à prescrição e estruturação de programas motores, bem como auxiliar na identificação de crianças com transtornos na coordenação motora, o que justifica a presença sistemática e rotineira da EF nesta fase da idade escolar da criança.

Segundo Sousa e Pereira, B. (1992, p.73) os objectivos da EF para o 1º ciclo da Educação Básica consistem fundamentalmente na promoção de experiências significativas que coadjuvem as crianças a desenvolverem todas as suas

capacidades como membros autónomos, activos e criativos da sociedade. Ainda Sousa e Pereira, B. (1992) afirmam que a EF contribui eficazmente para o desenvolvimento integral da criança, traduzindo-se no desenvolvimento da condição física associada à saúde e ao desenvolvimento da motricidade pela aprendizagem e desenvolvimento motor.

Neto (2005) reafirma a importância da valorização da disciplina de EF e Desporto na escola, bem como uma nova concepção de gestão dos recreios escolares na promoção da actividade física. Onde, *"na escola é importante aprender a brincar, o que significa não ter uma ideia definitiva do processo"* (p.24). Os objectivos pedagógicos e os conteúdos a serem aprendidos servem como referência de partida, para a seguir envolver as crianças em descobertas e vivências de situações com um sentido obsessivamente padronizados. *"O mundo moderno em profunda mudança, implica uma escola a funcionar com um novo paradigma e uma nova ideia de desenvolvimento humano"* (Neto, 2005 p.24).

Ao contextualizar a justificação social e curricular da EF em função dos valores e princípios que são inerentes, Gomes (1997) afirma que *"contudo o desporto e as actividades físicas, pelo seu valor intrínseco, cultural e social, justificam por si o seu ensino e a sua prática"* (p.37). Entretanto reconhece o valor e importância do binómio educação-formação para além dos conhecimentos e das práticas que lhe confere significado.

Afirmam Rocha, L.; Moreira; Santos; Ribeiro & Bráz (1992) que para a formação da criança a educação do corpo e do gesto, das capacidades condicionais e coordenativas, entre outras, *"são fundamentais à formação do carácter à livre expressão da personalidade e à estruturação do pensamento"* (p.39). Dantas (2005) infere que os aspectos do desenvolvimento motor devem ser encorajados e estimulados o quanto antes possível, dado que a criança necessita estar em movimento, estando o seu desenvolvimento condicionado ao acto de movimentar-se.

Recentemente Rocha, L. (2007) corrobora esta afirmação e defende acções que envolvam a comunidade educativa, sendo que esta iniciativa deva partir do próprio professor de EF, dando ênfase ao papel que acreditam que a EF representa e deve ocupar e cumprir no currículo escolar, refere:

[...] Obter um consenso alargado sobre a existência o que deverá ser um "currículo obrigatório" de Educação Física que seja, ao mesmo tempo, uma referência para o desenvolvimento dos alunos e um "padrão" específico de habilidades e competências que individualmente cada um tem que adquirir em determinada fase da sua evolução (p.5)

O autor (Op.cit. 2007) considera fundamental a determinação de conteúdos, conhecimentos e atitudes básicas que cada aluno deve e pode adquirir durante o seu processo de escolarização. O desenvolvimento de competências motoras é tarefa fundamental da infância. Todas as crianças apresentam potencial para desenvolverem e aprenderem uma variedade de habilidades fundamentais e especializadas.

Por sua ordem, Neto (1997, 1998, 1999, 2001) ao referir a importância do jogo para o desenvolvimento humano define: "O Jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social" Neto (1997, p.5).

O jogo é uma actividade caracterizada pelo prazer de quem pratica, sendo que as actividades lúdicas desportivas são determinantes para as aquisições das destrezas motoras próprias e específicas, mas também de uma importância decisiva nas relações sociais³⁰. Sarmiento (2004) faz inferências ao "brincar" quando afirma que "é a condição da aprendizagem, e desde logo, a aprendizagem da socialização. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais" (p.25).

Constitui-se uma problemática não exclusiva da realidade portuguesa e, nesta etapa do desenvolvimento infantil, é imprescindível a implementação, o desenvolvimento e acompanhamento de tarefas motoras que tenham um impacto na construção da cultura motora da educação básica, facto que implica a promoção e inserção contínua e permanente da EF a partir do 1º ano do 1º Ciclo, sendo esta ministrada por um professor especialista, que se julga apresentar na sua formação os domínios necessários.

De assinalar, que antes de nos aprofundarmos em considerações, é pertinente que sejam definidos os conceitos de *Competência* e *Capacidade*.

³⁰ O brincar, os jogos faz parte do desenvolvimento da criança. A criança brinca para entender o seu mundo, para expressar-se, organizar-se, e principalmente, socializar-se. Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são actividades fundamentais para uma infância sadia e um desenvolvimento adequado (Parolin, 2005).

Para Barreira e Moreira (2004) *competência*, é uma “*tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saber-estar, saber-tornar-se numa dada situação, uma competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação*” (p.14). Consideramos que uma competência tem frequentemente um carácter disciplinar, na medida em que repousa nos conhecimentos ligados à disciplina e inscreve-se na organização de disciplinas. Adverte Alves, M. (2006) que “*simultaneamente na resolução de problemas apoia-se num conjunto de saber-fazer gerais que, obrigatoriamente, são transversais*” (p.163).

Allal (2004) define competência como sendo “*uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afectivos, sociais, sensório-motor, capaz de ser mobilizada em acções finalizadas diante de uma família de situações* (p.83)”. A autora ainda define competência a partir da definição de que uma competência, consiste “*num sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma acção eficaz*” (p.81). Neste contexto, a questão de experiência está associada à vivência de situações.

No exemplo de Barreira e Moreira (2004) onde um sábio pode ser incompetente se não souber resolver um problema que tenha pela frente, apesar de notório saber. Considera-se profissional competente quem soluciona e dá conta de situações³¹ actuando, aplicando os saberes e as capacidades para solucioná-los. Apresenta-se como uma competência elementar, saber executar uma operação, em uma sequência pré-definida de operações como resposta a um sinal. Possuir uma vasta gama de competências elementares e, em face de uma situação inédita, escolher a mais adequada. Neste caso, é necessário interpretar a situação e proceder ao enquadramento. É um processo de competência elementar com enquadramento ou competência de segundo grau, sabendo escolher e combinar, adequadamente, diversas competências elementares, a fim de ultrapassar uma situação nova e complexa.

³¹ Segundo Barreira e Moreira (2004, p.15) *A Situação Problema*, consiste na resolução de dificuldades, empecilhos, obstáculos enfim questões apresentadas no contexto. Estas situações são enigmas, paradoxos, contradições, provocações. Desta forma, um ser competente implica a conjugação de saberes, capacidades e resolução de situações implicando em saber-fazer, saber-estar, saber-ser.

No âmbito escolar, mais direccionado ao currículo das disciplinas, as competências podem ter desdobramentos do viés de inserção, como no exemplo onde as *Competências Essenciais* são os *Saberes*³² inerentes à área ou disciplina. As *Competências Transversais*³³, são saberes que transitam entre as disciplinas, são comuns e interdisciplinares³⁴, sendo susceptíveis de ser mobilizadas no conjunto das disciplinas em diversos níveis de ensino. A definição mais apropriada que se configurou para as *capacidades*³⁵ se estabelece na disposição geral do funcionamento cognitivo, afectivo, social, sensório-motor formada por um trabalho de [re]especificação em diversos domínios de competência, uma rede integrada e funcional: formada por componentes cognitivos, afectivos, sociais e sensório-motores; capaz de ser mobilizada em acções finalizadas diante de uma família de situações; baseada na apropriação de modos de interacção e de ferramentas socioculturais.

As competências são construções mentais e não resoluções de tarefas. O termo *competência* aponta para a relação com a consecução de objectivos, isto é, visando o resultado que deve ser alcançado no final da mesma trajectória, e a competência indica o que é necessário para percorrer um dado currículo (Pacheco, 2001).

Perrenoud (2002) comenta as competências a partir de: domínio de linguagens; compreensão de fenómenos; construção de argumentações; soluções de problemas; elaboração de propostas. Este autor (2000) define ainda competência como sendo “a *faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos com pertinência e eficácia numa série de situações*” (p.19).

Importa clarificar o que se procura alcançar como desafio dos sistemas educativos e tensão entre o ensino generalista, baseado essencialmente no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, visando dotar o aluno de aquisições com grande poder a longo prazo, no entanto pouco operacionais e, por outro lado, um ensino mais específico, funcional, baseado no

³² *Ibíd*, entende-se que muitos dos saberes são disciplinares, entretanto, outros não são disciplinares. Justificando a definição como sinónimo de conteúdos, recursos, conhecimentos.

³³ Nesta perspectiva, percebe-se uma grande relação com as propostas dos Temas Transversais, onde sugere que sejam abordados: Ética, Pluralidade Cultural, Meio-ambiente, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual e Saúde (Brasil, 1997c).

³⁴ Veiga-Neto (1997) entende que o termo interdisciplinar ou seja a “*interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento mas sim de acção*” (p.69).

³⁵ Apresentam-se como sendo os poderes, as aptidões de saber-fazer realizar algo (analisar, comparar, discriminar); de saber-estar participar de algo, ter interesse, motivar-se; de saber-tornar-se(ser) planejar, adaptar-se (Barreira & Moreira, 2004).

desenvolvimento de competências, obrigando o aluno a (re)investir as aquisições nas situações significativas (Alves, 2006, p.176).

Procurando um novo paradigma educacional, centrado na aprendizagem e não no ensino, teremos o professor como mediador entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno.

Na compreensão e apropriação dos conhecimentos conceituais e procedimentais para a EFe, Ulasowicz e Peixoto (2004) referem que na concepção de EF actual, e que proporciona suporte às nossas acções, deve-se, antes de tudo, *“ter claro que a função social da nossa área é eminentemente educacional e, contribuir com a educação geral do indivíduo, desenvolvendo aspectos da vida cidadã”* (p.65).

Com efeito, para desenvolver competências necessitamos, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que estimulem os alunos a mobilizar conhecimentos, habilidades e valores. Consideramos que dar respostas às necessidades das crianças, implica criar condições para a plena optimização e mobilização de suas capacidades e competências, atendendo às circunstâncias que envolvem e caracterizam a sua vida em formação, organizando-se um conjunto de experiências a partir das quais as crianças têm oportunidade de aprender e desenvolver competências pessoais e sociais.

Dittrich; Sonda; Fiorese & Souza (2000) entendem que as disciplinas tratadas na escola têm seus conteúdos partilhados e, cabe aos professores trabalharem esses conteúdos da forma mais ampla possível, ampliando os horizontes dos conteúdos trabalhados na escola. Esta ampliação implicaria:

Trabalhar conhecimentos de outras áreas, mas sim procurar expressar todas as inter-relações que fazem parte do conteúdo trabalhado, vinculando-o com uma visão de sociedade, processo este que em um determinado momento daria a condição de consolidar o que se denomina síntese do conhecimento, que seria o momento em que a junção de todas as disciplinas que são trabalhadas com a criança (p.87)

Quando a escola se preocupa em formar competências, em geral dá prioridade aos recursos. De qualquer modo, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. Durante a escolaridade básica, aprende-se a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e, dezenas de outras capacidades gerais. Assimilam-se

conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, geografia etc., mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida. Quando questionamos porque ensinamos este ou aquele conteúdo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: tornar-se um cidadão, desembaraçar-se na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde (Perrenoud, 2002).

O conceito de competência constitui uma questão central para a aprendizagem, dado que está relacionada com o processo de mobilizar e activar recursos, conhecimentos, capacidades, estratégias em diversas maneiras e situações, em especial nas de carácter problemático.

A competência prevê conhecimentos, entretanto, sem equívocos com a aquisição de conhecimentos, emerge das aprendizagens e das vivências relativamente à sua aplicação. Para Perrenoud (2003) a abordagem por competências representa:

Uma ruptura com a perspectiva dos "objectivos comportamentais observáveis", caracterizada pela pedagogia por objectivos. O desenvolvimento de verdadeiras competências não se identifica com o treino para, em certos momentos, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência implica algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber, em situações variadas, não se confundindo com aquilo que se sabe fazer para o teste e que se esquece completamente depois das férias (p.7).

Enquanto acções e operações mentais, as competências articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatóriamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer, elaborado cognitivamente e sócio afectivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e acções, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintamente, das produções de uma área profissional.

No processo de [re]organização curricular da educação brasileira o desenvolvimento de competências transversais tornou-se um ponto em destaque, tendo sido introduzidos espaços e tempos destinados às novas áreas curriculares, até então não entendidas ou percebidas como disciplinares, que acorreram a integrar os diversos saberes e disciplinas.

As Competências se desenvolvem sempre em “situação”, em um contexto, tratando-se, segundo Perrenoud (1999), de “*aprender, fazendo, o que não se sabe fazer*” (p.167). Pressupõe uma pedagogia dinâmica que transforme a sala de aula num espaço privilegiado de aprendizagens vivas e enriquecedoras na qual o aluno participa activamente na construção do seu conhecimento. O conteúdo é um meio e não mais um fim em si mesmo. Pressupõe um currículo integrado e não mais fragmentado, norteado pelos princípios pedagógicos da transposição didáctica, interdisciplinaridade e contextualização.

Em síntese, a realização competente tem nela agregando saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afectivos. A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em acções próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes.

No que segue, será abordada a participação da EF, no contexto da concepção de aprendizagens para o desenvolvimento de capacidades escolares relacionadas: a saúde, qualidade de vida e estilos de vida saudáveis ao longo da vida.

2.4. A educação na escola para a saúde da vida

O conceito de saúde³⁶ é muito amplo e no senso comum está associado ao estado de boa condição física e mental. Para alguns pode ir além desse estado, ou seja, o indivíduo ser portador ou estar desfrutando de sensações de felicidade e bem-estar. Muitas vezes está associado à participação e vivência em diversos esportes³⁷, mas para outras pessoas esta condição de bem-estar e saúde traduz-se nos pequenos momentos da vida, ou seja, nas actividades rotineiras que muitas vezes nos transmitem muito prazer em realizá-las com êxito e tranquilidade, como a disponibilidade em passear e reflectir sobre seu dia, sobre a vida. Logo, a saúde pode abranger aspectos significativos de nossas vidas,

³⁶ Concebe-se que é uma condição humana em que as dimensões física, social e psicológica são caracterizadas por pólos positivos e negativos, a saúde positiva encontra-se associada a capacidade de gozar a vida e responder aos seus desafios, por seu turno a saúde negativa encontra-se vinculada à morbidade e, nos casos extremos, à mortalidade (Piéron, 1998, p.42).

³⁷ Pressuposto do direito de todos a prática esportiva, passou a ser compreendido através de três concepções de esporte que constituem-se: *educação, participação e performance* (Azevedo, 1996; Gaya, 1994; Tubino, 1992).

associados aos aspectos físico, mental, social, material...entre tantas preferências e interesses.

Entende-se que seja na realidade o conjunto ou somatório dessas condições, assim um bom estado de saúde seria a capacidade psicológica de realizar de maneira normal e tranquila as actividades com segurança e independência, sem apresentar fadiga extenuante.

Consensualmente, Armstrong (1998); Casas (2007); Gil Madrona & Contrera Jordan (2005); Guedes & Guedes (1993); Nahas (1998, 2006); Nahas, Pires & Waltrick (1995); Pierón (1998) e Telama (1998), suas recomendações têm vindo a ser celebradas e a EF, enquanto disciplina co-responsável pela educação da saúde no ambiente escolar, tem orientado a comunidade educativa no sentido das crianças serem fisicamente activas diariamente, com actividades que envolvam brincadeiras, jogos, desportos, trabalho, transporte (locomoção) e recreação. Contudo, estas actividades devem estar integradas ao ambiente de convívio familiar, escolar e social. Estas recomendações sendo seguidas ou, melhor ainda, incorporadas ao imaginário colectivo serão acessíveis à agregação de secções semanais de actividades sistematizadas com ênfase na EF e de intensidade moderada, atingindo no decorrer dos anos as actividades vigorosas. Entre as recomendações propostas Nahas (2006) estabelece como norma para avaliar o estilo de vida e o bem-estar das pessoas, em linhas gerais deve ser considerados componentes, entre os quais: a actividade física, o comportamento preventivo, a nutrição, o estresse.

2.4.1. Questões da Actividade Física, Saúde e Sociedade

Autores, entre eles Armstrong (1998), revelam suas preocupações em difundir a concepção de que o consenso de estilos de vida³⁸ saudáveis no seio da comunidade escolar deve estar inter-relacionado de acções colectivas, ou seja, *“deveriam tornar-se medidas especiais para uma abordagem da escola global com vista à promoção de estilos de vida saudáveis”* (p.10), onde todos na escola, e não apenas os professores de EF, têm a missão de se envolver nesta abordagem integrada e multidisciplinar. O autor (Op.cit. 1998) afirma que a escola necessitaria estar sensível às necessidades da comunidade escolar em praticar actividades físicas diversificadas, eximindo-se do padrão sistematizado

³⁸ Refere-se ao conjunto de comportamentos, atitudes e hábitos que podem afectar a saúde do indivíduo, cabe destacar o tabagismo, alimentação, actividade física regular (Piéron, 1998, p.42).

de jogos e programas masculinizados de entretenimento e sugere que a escola necessita

Explorar as formas de utilização dos recursos disponíveis, tais como os pátios de recreio, e de fazer com que o equipamento por exemplo: cordas de saltar, estivesse disponível durante os intervalos, a fim de poder proporcionar uma actividade física equitativa, que não esteja dominada pelos jogos masculinos. Deveriam desenvolver-se associações com as famílias, médicos e organizações comunitárias, promovendo a partilha de instalações (p.11).

O processo de fomento do interesse pelas actividades físicas na escola, assim como a permanência desse interesse para além do tempo escolar, reside no encorajamento de crianças e adolescentes a praticarem autonomamente. Para tal, urge que compreendam os princípios subjacentes à actividade saudável e aprendam a ser sujeitos informados e capacitados a planear e difundir programas com ênfase na vida saudável.

Para Piéron (1998) os tempos modernos possibilitaram facilidades às condições de vida, resultantes das evoluções tecnológicas, biomecânicas e ergonómicas, introduzindo hábitos de vida sedentários onde as crianças e adolescentes dispõem de transportes escolares dinamizados, jogos e entretenimento mediático nas suas casas, nas escolas e nas superfícies comerciais. Acrescenta ainda o autor (Op.cit.1998) que as crianças e adolescentes não praticam, ou não têm oportunidade de praticar, actividade física, seja no seu quotidiano de vida ou na escola. Geram-se assim rotinas sem motivações para adesão a práticas desportivas e actividades de lazer activo nos tempos livres que dispõem.

Nesta direcção, a investigação de Múrias (2006) considera que relativamente às alterações nos hábitos de vida das populações, a actividade física tem assumido papéis com baixa relevância no quotidiano das crianças e adolescentes, o que evidencia a prática com reduzida actividade física nos tempos livres. O autor (Op.cit.2006) inquiriu 420 crianças e jovens de ambos os sexos acerca das práticas de lazer preferidas e avaliou a actividade física habitual desses jovens. Os resultados mostraram que as práticas nos tempos livres são predominantemente sedentárias, consiste em assistir televisão, ouvir música, conversar com amigos, realizar trabalhos escolares e trabalhos domésticos. A actividade física, na percepção destas crianças e adolescentes, não se apresenta como actividade preferida para a ocupação dos tempos livres. A principal constatação nesta investigação reside na preferência das crianças e

adolescentes entrevistados por práticas de tempos livres sedentárias e, ainda os meios de transporte mais utilizados serem efectivamente passivos. As conclusões, neste estudo, apontam para a necessidade da conscientização e implementação de políticas e programas eficazes na promoção de estilos de vida activos e saudáveis a partir de todos os agentes educativos (Múrias, 2006, p.72).

Os diversos factores que justificam a reduzida adesão às actividades desportivas, recreativas e de lazer activo nos tempos livres, apontam no sentido de:

- Tanto nas crianças como nos adultos os momentos dedicados assistindo televisão e navegando na internet são superiores aos dedicados a práticas de lazer activo;
- Os pais exercem sobre os filhos cobranças conscientes ou inconscientes a respeito de seus desempenhos e dedicação nos estudos, forçando com essas posturas pressões nos horários diários das crianças, levando-as a estudar mais em detrimento de "brincar" menos (Piéron, 1998).

Respondendo às necessidades educativas anteriormente referidas, destina-se como acções no contexto escolar no sentido de que a EF, é entendida como sendo a ciência e a arte em auxiliar os indivíduos no desenvolvimento intencional em harmonia, natural e progressivamente de suas faculdades de movimento, conseqüentemente, coadjuvante às demais faculdades humanas.

A partir de uma perspectiva actual, a EF integral deve abordar conhecimentos sobre as necessidades e possibilidades das pessoas de forma global. Sobre os seus hábitos de vida em sintonia directa com a saúde acerca do desenvolvimento corporal e as suas capacidades expressivas e de prazer, seus valores pessoais e interpessoais e sua inserção social. Portanto, esta proposta de EF voltada à saúde abrangeria a criação de hábitos saudáveis (do trabalho, higiene corporal, higiene postural, da alimentação, prevenção de acidentes), um melhor desenvolvimento biológico (cuidados e avaliações de sua condição e aptidão física) e uma maneira equilibrada na aplicação e utilização de equipamentos e espaços para as actividades físicas (Gil Madrona & Contreras Jordán, 2005, p.235).

Consideramos que a EF alcançará seu verdadeiro valor e significado educativo quando desencadear: a) melhorias biológicas e higiénicas (condição

física e da saúde); b) melhorias perceptivas (organização e estruturação corporal); c) melhorias cognitivas (resolução de problemas); d) melhorias sócio-relacionais (conduta motora da sociedade: expressão corporal, jogo motor de cooperação-oposição); e) melhorias afectivo-emocional (motivação, emoções positivas e negativas); f) melhorias práticas (na realização de movimentos); g) melhorias espirituais (moral e ética) (Gil Madrona & Contreras Jordán, 2005, p.228).

Os autores (Op.cit, 2005) apontam saídas para uma EF actuante e bem posicionada na sociedade. Para tanto, indicam uma série de metas educativas que orientam a prática educativa através da actividade física, desportos e saúde, para lograr uma sociedade plural e igualitária:

1. Contribuir com a educação do aluno, de maneira a capacitá-lo a escolher a actividade física como meio de inter-relação pessoal;
2. Facilitar aos estudantes o descobrimento de outras culturas, mediante o reconhecimento de outros corpos;
3. Facilitar ao educando a possibilidade que as práticas físico-desportivas permitem para o desenvolvimento da cooperação e trabalho em equipa;
4. Analisar as possibilidades lúdicas dos desportos e das actividades físicas, dissociando-as da intenção agonística;
5. Adequar a actividade física às características recreativas, incrementando a participação das minorias étnicas;
6. Valorizar as práticas físico-recreativas de outras culturas, como integradoras de uma sociedade plural;
7. Ampliar as incidências que a EF e os desportos exercem no processo da educação multicultural.

Por sua vez Piéron (1998) tece apontamentos para garantias da condição física, resultante:

- Os efeitos benéficos advindos da prática regular de actividade física e de esportes são necessários à sua conscientização para que haja o envolvimento das populações;
- Implementar e alargar o tempo destinado pela escola à prática de actividades físicas e desportivas em todos os níveis de escolarização;
- Integração dos objectivos da condição física, agregando o aperfeiçoamento da educação com saúde;

- Garantir a qualidade do enquadramento das actividades físicas e desportivas:
 - Pelo emprego do quadro de professores capacitados e esclarecidos dos benefícios à saúde;
 - Reciclagem e formação contínua desses agentes que actuam, de modo a manter actualização a novas tendências e inovações, alertando para práticas seguras (p.74).

A manutenção de actividade física regularmente melhora significativamente as capacidades funcionais das populações. Telama (1998) infere que prevenindo e preservando a deterioração decorrente da idade e da inactividade, estes factores actuam directamente:

- a. Na musculatura esquelética: vigor, força e resistência;
- b. Nas funções motoras: agilidade, equilíbrio, coordenação e velocidade;
- c. No esqueleto e as articulações: estruturas e funções articulares, a flexibilidade e densidade óssea;
- d. Na função cardio-respiratória: potencial cardíaco e resistência;
- e. No metabolismo: melhor absorção e processamento das enzimas, carboidrato, e gorduras (p.136).

Telama (1998) reforça ainda os factores psicológicos como uma mais-valia da prática de actividade física regular em idades tenras. Alerta para o facto de que um pré-requisito para a aderência das populações às actividades físicas habituais ao longo da vida reside na aprendizagem das habilidades motoras básicas. Esta aprendizagem quando oportunizada na infância incide na aquisição de hábitos a longo prazo de práticas de actividade física na idade adulta. De modo a que *"a aprendizagem das habilidades motoras poderá constituir uma importante fonte de prazer e um factor de apoio ao auto-conceito e de aumento da motivação para a actividade física"* (p.147).

Por sua vez, Casas (2007) investigou as motivações da aderência e do abandono da actividade física habitual em adolescentes na região Múrcia, Espanha. Consideramos importantes suas constatações, no sentido de que apontam um acentuado declínio da prática de actividades físicas nas raparigas, vindo a reforçar os achados já anteriormente constatados no contexto europeu, por Botelho Gomes; Afonso; Silva, P. & Queirós, 2008; Motta & Sallis, 2002; Piéron; Telama; Naul & Almond, 1997; Pieron; Telama; Almond & Carreiro da Costa, 1999. Estes estudos evidenciaram a necessidade do desenvolvimento de estratégias

idóneas de promoção de actividades com crianças em idades tenras. As raparigas, apesar da promoção incentivadora de actividade física habitual, continuam apresentando comportamentos e índices inferiores aos dos rapazes (Botelho Gomes; Afonso; Silva, P. & Queirós, 2008).

Conforme Casas (2007), os níveis globais de actividade física habitual em crianças e adolescentes da região de Múrcia são baixos, devido ao diminuto aproveitamento dos tempos livres, reduzindo-se significativamente com a idade e nas raparigas. Os resultados mostraram que os níveis de actividade física habitual apresentam índices mais elevados nos momentos de convívio escolar, devido à influência positiva das aulas de EF, tendo os alunos apontado como principais elementos motivadores: o divertimento, a competição, a sociabilização e a melhoria da saúde que a participação e a prática das aulas de EF proporcionaram. Como ponto fulcral negativo da prática da EF, apontaram o modelo centrado marcadamente na competição escolar exacerbada.

Por outro lado e acerca do contexto português Baptista (2006) entende que a escola é um espaço socialmente reconhecido que vai além de instruir, socializar e formar, constituindo-se num espaço apropriado às políticas e estratégias de intervenção às mudanças de comportamentos ligadas a práticas quotidianas de lazer e tempos livres activos. Considera que os programas ajudam a confirmar que as escolas são excelentes espaços de interacção, com desígnio ao desenvolvimento educativo integral e de cidadania *“onde se formam identidades, onde se adquirem e treinam competências, onde se fazem escolhas e onde se promovem estilos e projectos de vida saudáveis nos jovens”* (p.82).

Igualmente, Wang; Pereira, B. & Mota (2006) percebem a escola como um espaço imprescindível ao fomento de padrões de comportamento, e programas de saúde escolar, proporcionando às crianças desde cedo aprendizados esclarecedores acerca de comportamentos pouco saudáveis.

Neste contexto de fomento, a aderência aos programas de actividades físicas criando vínculos de rotinas activas emerge o compromisso da sociedade organizada, nem todas as acções devem ser responsabilidades da comunidade educativa necessitando o estado incentivar e viabilizar os recursos humanos e materiais para a plena efectivação destas acções no campo da sociedade civil. O que tem chamado a atenção de alguns autores entre os quais Moraes e Almeida (2004) que em investigação em torno das metodologias participativas

discutem questões acerca da área de actividade física e a promoção da saúde frente às necessidades sociais enquanto desafios, procurando trazer reflexões sobre as contradições existentes em diferentes áreas do conhecimento ligadas à EF. Analisaram questões metodológicas relacionadas à necessidade de construção de uma cultura da actividade física voltada para a promoção da saúde quer seja nos espaços formais, ou não-formais, da actuação da EF. Constataram que compreendendo a saúde como cidadania, ligada à dignidade da vida das pessoas observando-a e entende-a como dever do Estado, deve também, como a educação, ser discutida como um direito a ser adquirido. Por isso, propõem a construção de uma cultura da actividade física que não ensine apenas a aquisição necessária de hábitos saudáveis, mas que questione a ausência destes hábitos e das condições de saúde mínimas para uma sobrevivência digna dos cidadãos (Moraes & Almeida, 2004).

2.5. A Educação Física escolar alargando capacidades a partir dos conteúdos

Incontestavelmente o sucesso educativo somente terá efeito quando houver uma efectiva materialização na capacidade de intervenção dos professores no ensino, o que *“torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e a prática pedagógica um problema central da acção educativa”* Carreiro da Costa (1995, p.6). Ainda o autor (1995) infere que a Educação, enquanto actividade estritamente humana, é caracterizada por ser uma acção *consciente, organizadora e coerente*. Este ensino actua na actividade educativa reflectindo metodologias caracterizadas pela:

- *Intencionalidade*: quando define com clareza os efeitos educativos desejáveis, enquadrando-os em um sistema de ideias justificadas em seus saberes;
- *Previsibilidade*: quando define os meios e procedimentos susceptíveis de levarem à realização dos objectivos delineados, coerentes com as opções filosóficas e pedagógicas assumidas;
- *Controle*: criando mecanismos que permitam não somente acompanhar o desenrolar do processo e regulá-lo, fazendo com que os alunos sejam sujeitos activos e criadores do seu próprio desenvolvimento;

- *Eficácia*: a procura da superação efectiva das necessidades e insuficiências da comunidade escolar alvo, constatando as dimensões e o grau de obtenção dos efeitos educativos alcançados.

Considera-se que a eficácia pedagógica somente poderá ser promovida e concretizada em sua plenitude formativa quando for possível descortinar os aspectos críticos da intervenção pedagógica dos professores na sua interacção com os diversos níveis de responsabilidades e participação no processo educativo.

Carreiro da Costa (1995,p.14) Identificou comportamentos de ensino dos professores que relacionaram-se com os níveis mais elevados de aprendizagem dos alunos³⁹:

- Utilizar uma linguagem clara e adoptam diferentes estratégias de ensino;
- Demonstrar interesse pela profissão docente com atitudes de dedicação e empenho;
- Dar maior ênfase aos conteúdos relacionados com os objectivos de aprendizagem;
- Dar um Feedback crítico das actividades aos alunos, dando informes de seus aspectos positivos e negativos e aproveitando as ideias dos alunos elogiando suas actividades;
- Oportunizar a experiência e a vivência de actividades de ensino práticas aos alunos;
- Estruturar as oportunidades da prática aos alunos, procurando o seu aprimoramento;
- Indagar os alunos sobre a aprendizagem e pesquisar as causas das dificuldades encontradas na aprendizagem.

Para Freire e Scaglia (2003) constitui-se em conteúdos da EF o *Jogo*⁴⁰ e o *Exercício Corporal*. Consideram que existe uma linha ténue nestes dois conteúdos e que muitas actividades, entre as quais a capoeira, são heranças da cultura popular que se materializam nas práticas escolares, assim como também as rodas cantadas e as técnicas corporais orientais. Reforça esta tendência Rivero (2009) quando afirma considerar o jogo e o movimento corporal como elementos

³⁹ Sob a influência destas constatações, foi evidenciado de forma consistente que a competência pedagógica é multidimensional, ou seja está ligada ao contexto de ensino: objectivos, conteúdo programático, grau de ensino, idade, características e nível sócio-económico dos alunos.

⁴⁰ Entendendo como *Jogo* todas as expressões que representam: em formas de brincadeiras, de lutas, de danças, de ginástica, de esportes, entre outras manifestações da cultura corporal (Freire & Scaglia, 2003, p.36).

centrais na construção da identidade da EF enquanto disciplina curricular, legitimando sua importância no cotidiano escolar, inserida num contexto de formação ampliada do cidadão.

Ederle e Morais Júnior (2009) entrevistaram 11 docentes em três municípios no estado do Rio Grande do Sul – Brasil e constataram as vantagens acrescidas do jogo lúdico, do jogo recreativo e lançaram a advertência de que mesmo sendo consenso das condições favoráveis às crianças dessas actividades, os dados parecem ir no sentido de que os conteúdos mais trabalhados em aula são, na sua maioria, os esportes, nomeadamente os colectivos: voleibol, futebol e futsal, basquetebol e o andebol. O que vem a caracterizar as aulas como aulas por “modalidades”. Os jogos pré-desportivos são fomentados com enfoque à iniciação dos esportes supra mencionados. Suas constatações incidem na linha de pensamento de que urge incentivarmos cada vez mais a utilização de jogos recreativos, como forma de promover o desenvolvimento bio-psico-social dos alunos e proporcionar vivências agradáveis.

Por sua vez, Rivero (2009, p.4) formulou, a partir das percepções de formadores em EF da Universidade Nacional de Rio Cuarto, as implicações do jogo na planificação da EF, descrevendo três concepções: a) para um primeiro grupo de formadores em EF, o *jogo é uma estratégia metodológica* cujo valor reside na actividade ser prazerosa permitindo abordar conteúdos extrínsecos ao jogo em si mesmo, ou seja engloba desde a resistência aeróbia até aos valores morais da honestidade e respeito; b) para outro grupo, a EF confere ao jogo valores intrínsecos denotando como *conteúdo do eixo temático desporto* proporcionando aos praticantes condições de vivenciar as variações do desporto popular, com grande valor cultural e históricos sendo passados de gerações em gerações; c) por último, um grupo que entende o *jogo como eixo temático da EF* lhe permite ensinar a reconhecer os processos sociais que são desencadeados no decorrer da actividade.

Entendem Romero et al (2009); Veloso e Marques Sá (2009) que o jogo, enquanto actividade, como estratégia pedagógica da EF assenta em forte componente lúdica na construção de saberes e identidades motoras.

Num estudo realizado com 18 docentes do centro pré-escolar, vinculado ao Ministério do Poder Popular, no estado de Aragua, na Venezuela, Romero et al (2009) referem a importância das actividades lúdicas como estratégia

pedagógica na educação infantil. Entendem que "*las actividades lúdicas como estrategia pedagógica en educación inicial fomentan en los niños un conjunto de valores éticos y morales que se traducen en espontaneidad, socialización e integración*" (p.1). Suas constatações caminham no sentido que a grande maioria (98%) dos resultados incidem na premissa de que as actividades lúdicas, enquanto estratégias pedagógicas, na educação inicial são fundamentais e facilitam as expressões, a espontaneidade e a socialização. Proporcionam ainda um ambiente educativo de crescimento pessoal, constituindo agente de enriquecimento e desenvolvimento das crianças e melhorando as possibilidades de satisfação na infância e na adolescência.

Na esteira das constatações anteriores, Enderle e Morais Júnior (2009) em investigação no paradigma de pensamento dos professores, entrevistou 11 docentes acerca dos jogos recreativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede de ensino nos municípios de Constantina, Engenho Velho e Liberato Salzano no Rio Grande do Sul. Concordam que os jogos recreativos são actividades lúdicas importantes no desenvolvimento afectivo, cognitivo e psico-motor dos alunos e possibilitam a integração e a cooperação, melhorando a convivência em sociedade.

Neira (2006, p.55) defende uma prioridade dos conteúdos procedimentais e atitudinais nas primeiras séries do Ensino Fundamental e, à medida que se for avançando nos níveis de escolarização se incrementa o peso dos conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais.

Sendo assim, entendemos que o professor de EF das *Séries Iniciais* procurará trabalhar as relações inter-pessoais, a organização do grupo e a variação de soluções motoras para os problemas, enquanto nas *Séries Finais* o professor preocupar-se-á com o comportamento táctico, com conhecimentos sobre actividade física e com o conhecimento socializado da cultura de movimento.

A princípio transparecem duas concepções, duas visões acerca dos conteúdos, porém complementam-se. Neira (2006) aponta para a consecução de conteúdos factuais, conceituais e valorativos. Por sua ordem, Freire e Scaglia (2003) abordam os conteúdos de maneira a criar ligações com as tarefas e actividades geradoras dos conceitos ligados aos valores da cultura corporal que denotam significados ao contexto que está inserido e presta sentido a forma de ser dos agentes educativos.

Os PCN's para a área da EF elencaram três eixos focais: a *inclusão*, sistematizando objectivos, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e tratando da avaliação no intuito de inserir o aluno na cultura corporal de movimento; a *diversidade*, aplicada à construção de processos de ensino-aprendizagem, como uma orientação da escolha de objectivos e conteúdos, procurando ampliar as relações entre os conhecimentos adquiridos da cultura corporal de movimento e os sujeitos actores da aprendizagem, os alunos. E por último, e como eixo principal, os *conteúdos e suas categorias conceituais, atitudinais e longitudinais* (Brasil, 1997c).

A *inclusão* é marcada pelo princípio da educação especial. Este processo caracteriza-se pelo percurso histórico surgido nos anos 70 nos Estados Unidos e inicia-se incipientemente no Brasil nos anos 90, adquirindo um carácter efectivo a partir da entrada no século XXI.

Constitui-se primeiramente pelo princípio da normalização e, parte do pressuposto que todos os indivíduos com alguma deficiência têm o direito à inclusão, ou seja a possibilidade de terem condições de vida na normalidade ou próximas que as demais pessoas vivenciam. Este princípio é regido pela máxima de que não se trata de regulamentar as pessoas, mas as condições, os contextos, as situações de aprendizagem e o mundo vivido em que se desenvolvem.

Em um segundo momento surge o princípio da *Integração*, possuidor de uma concepção ideológica de que todos são iguais, logo podem estar juntos, mas esta concepção não é congruente com a evolução histórica. No terceiro momento consubstancia-se o princípio da *Inclusão*, que concorda com a convivência das pessoas, mas, com o entendimento da premissa de que as pessoas nascem ou tornam-se diferentes e devem assumir e conviver com essas diferenças (Silva, R. H.; Sousa & Vidal, 2008, p.126).

No contexto escolar as investigações de Krug (2002) contribuem para conhecermos as possibilidades de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NE) na escola comum e nas aulas de EF. Este autor (Op.cit., 2002) constatou interessantes pontos acerca das vantagens da Educação inclusiva. Por um lado, os estudantes com NE: aprendem a aceitar a diversidade; vivenciam os limites e possibilidades das capacidades humanas; potencializam suas responsabilidades com a participação em tarefas partilhadas com outros estudantes com, ou sem NE; apropriam-se de uma mais-valia para sua trajectória

de vida, o que vem a melhorar sua estima com o êxito de actividades que julgavam não serem capazes de realizar. Por outro lado, os estudantes sem NE: a oportunidade de diversos papéis sociais, ampliando suas responsabilidades enquanto cidadãos da inclusão; a desmistificação do preconceito, construindo uma identidade pessoal pautada na tolerância, igualdade e compaixão com as pessoas; adquirirem um senso de maturidade avançada que retorna na forma de boas atitudes e melhorias do rendimento escolar; e, como grande valia dessa conquista, está a preparação para a vida que é a realidade rica em diversidades e assimetrias sociais, o que traz um senso de justiça e de enriquecimento do ser humano.

A *diversidade* entendemos que a diversidade cultural promove os valores, as atitudes e comportamentos que apoiem as questões multiculturais e étnicas; fomentar a melhoria das identidades e dos auto-conceitos dos alunos, instituindo um espaço que vise a manifestação das experiências estéticas e culturais dos diferentes grupos culturais e étnicos; permitindo abordagens interdisciplinares e multidisciplinares na sua elaboração e implementação; abrangente nos seus fundamentos ser um reflexo da escola e explorar os recursos da comunidade local (Pereira, A. 2004; Vazquez, 2009).

A escola deve avaliar de forma sistemática e controlada quer o currículo quer a sua forma de implementação pelos seus conteúdos, objectivos, métodos, materiais, eficácia dos programas, domínio não académico e a aplicabilidade efectiva, a fim de ajustar de forma dinâmica as políticas e os procedimentos ao nível organizacional e operacional, viabilizando a educação multicultural.

Neira e Nunes (2006) alertam para as formas de diversidade cultural e para a sua importância enquanto fenómeno de produção cultural, porém, paradoxalmente este fenómeno de aceitação, e até mesmo, em muitos casos, de inclusão, se mostram revestidos de um carácter de homogeneização cultural. Os autores (Op.cit, 2006) defendem o multiculturalismo⁴¹ crítico e, definem-no em duas concepções de actuação no quotidiano vivido das pessoas. Na concepção *pós-estruturalista*, as nuances estão incutidas nos processos linguísticos e discursivos, o que vem a ser entendido que o processo de impressões se estabelece a partir do discurso produzido. Por outro lado, a

⁴¹ Para Neira (2008c) o multiculturalismo sempre estiveram associados as *estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas surgidos pela diversidade as sociedades multiculturais* (p.81).

concepção *materialista*, enfatiza “os processos institucionais, económicos e estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdades baseados na diferença cultural” (p.150).

De salientar que a grande questão do currículo multicultural crítico está nas diferenças que são expressas e colocadas constantemente em questão, mais do que na tolerância ou no respeito pelas sintonias e [dis]sintonias culturais. Um ponto fulcral reside na falta de clareza por parte dos professores acerca do currículo em suas dimensões micro, meso e macro. Os professores manifestam entendimentos do que ministrar ao longo do ano no que se refere aos conteúdos, entretanto, apresentam dificuldades em justificar os objectivos definidos como metas, em muitos casos indo além, não estabelecendo um nexo com a metodologia adoptada. Neste sentido, eximem-se de questionar a prática de actividades sugeridas como inclusivas e atendendo as questões multiculturais da diversidade onde os alunos aprendem em práticas e cooperações com actividades que os motivem a partilhar para a manutenção das condições sociais como se encontram (Neira & Nunes, 2006).

O que nos deteremos a seguir no terceiro eixo, os conteúdos, por entendimento de que anteriormente tratamos atempadamente dos dois primeiros eixos. Abordaremos os conceitos dos conteúdos a partir da definição proposta pelos PCN's: conceituais, procedimentais e atitudinais (Brasil, 1997c).

- Os *conteúdos conceituais*, referem-se ao conjunto de factos, objectos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num facto, objecto ou situação em relação a outros factos, objectos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa e efeito, ou de correlação. São exemplos: grande, pequeno, pesado, leve, cidade, estado, poesia, ritmo, mamífero, ovíparo, rolamento, etc. Apresentam-se princípios, leis ou regras como as que relacionam espaço e ocupação, velocidade e peso do objecto carregado, quantidade de pessoas e força empregada etc. Trata-se constantemente de actividades que favorecem a compreensão do conceito com o fim de utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou ainda para a construção de outras ideias;
- Os *conteúdos procedimentais* incluem entre outras coisas, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias. Enfim, é um conjunto de acções ordenadas com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um

objectivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, chutar, arremessar, caminhar por uma superfície de pequena amplitude. Podemos afirmar que se aprendem os conteúdos procedimentais a partir de modelos. A realização das acções que compõem o procedimento é condição fundamental para a aprendizagem, "as acções se aprendem, fazendo-as". A vivência prática e diversificada é o elemento imprescindível para o domínio competente nos conteúdos procedimentais;

- Os conteúdos *atitudinais*, o termo engloba uma série de conteúdos que, por sua vez, podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica.

Os PCN`s nos seus Temas Transversais explicitam que valores são os princípios ou as ideias que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a cooperação. Já as atitudes, são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para actuar de certa maneira. São as formas como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados, assim exemplificam atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas, etc. Por fim, as normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações, que obrigam todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma colectividade.

2.5.1. Planeamento das Actividades a partir dos conteúdos.

No contexto educativo em geral os programas incluem um conjunto de objectivos universalizados, ou ainda, uma relação de actividades variadas, de modo a dar conta destes objectivos. A disciplina EF em suas diversas ocupações, e em diversos locais de ensino, apresenta seus objectivos associados: a aquisição de habilidades motoras, a melhoria da condição física, e ao desenvolvimento de conhecimentos socioculturais de seus praticantes.

A concepção e os benefícios que esperamos de um programa exercem influências sobre o seu desenvolvimento, sendo importante que as experiências propostas sejam equitativas a todos os alunos.

Conforme Siedentop (2008) "*los educadores profesionales tienen una responsabilidad com respecto a esta importante cuestión de ética y deben*

elaborar programas que satisfagan las necesidades de los diferentes tipos de aprendices, especialmente de aquellos que no han sido muy bien tratados tradicionalmente" (p.211).

Em geral, a variedade assim como a quantidade de objectivos e meios propostos em programas devem assim mesmo, uma grande parte das decisões serem tomadas pelo professor, em qualquer que seja o contexto que o professor esteja actuando deve levar em conta na planificação de um programa: a concepção pessoal de EF; a natureza da instituição local; os materiais e os equipamentos; o programa educativo da escola; as características dos alunos.

A conformidade destes factores influencia nos conteúdos e nos programas, sendo importante considerá-los. Desta forma, será possível estabelecer um programa que respeite mais as concepções pessoais de EF para assegurar as convicções e garantias de consecução do programa planejado pelo professor:

- A elaboração dos conteúdos num programa de EF exige eleger objectivos e planificar as actividades para a consecução destes objectivos;
- As instituições escolares têm programas padronizados que são reformulados regularmente pelos professores das diversas disciplinas;
- Muitas concepções acerca dos benefícios esperados se disputam pela realização fiel aos programas em EF, pois os acertos tradicionais consistem em incluir todos os objectivos possíveis em um programa que apresenta actividades múltiplas;
- Os programas que obtêm êxito perseguem os objectivos precisos graças a actividades correspondentes aos objectivos traçados;
- Os programas que obtêm os melhores resultados ampliam o tempo atribuído às turmas de EF e funcionam melhor quando os alunos estão motivados, são autónomos e se sentem pertencendo a um grupo (Siedentop, 2008, p.226).

Considera Piéron (2005, p.93) que as acções de planificação do professor como meta se dão em duas fases, uma pré-interactiva que está relacionada com as decisões que antecedem as actividades com os alunos e outra interactiva que se sucede na acção em sala de aula com os alunos. Na planificação pré-interactiva, devemos considerar no planeamento do ensino quatro pontos importantes: 1) As opções metodológicas; 2) A preparação do ensino: objectivos a atingir; análise, selecção e programação das actividades; estilos de ensino; disposição material para a prática e a preparação das

actividades; 3) As acções com a classe que tratam das atitudes dos alunos, o feedback e as funções de organização e controle da classe; 4) A avaliação e observação da classe.

Por sua vez Aisenstein (1995, p.36) entende que um elemento determinante nas decisões acerca da selecção de conteúdos para a EF esteja na etapa evolutiva dos alunos em contexto. Acredita a autora que existe ao longo da vida dos alunos, tanto no desenvolvimento motor como biológico-muscular, uma fase de sensibilização, como etapas em que se processam melhores condições neurológicas e endócrinas na assimilação de certos estímulos.

Indubitavelmente, as crianças aprendem melhor quando o ensino é adequado ao seu nível de desenvolvimento motor e maturidade cognitiva, sendo sempre estimulada e desafiada a superar equilibradamente os seus limites. Neste sentido, o planeamento equilibrado entre o que se ensina com as vivências, experiências e maturidade das crianças são óptimos pontos a ser seguidos na planificação de um programa de ensino. Para tanto, recorreremos às recomendações de Ayala (2008); Bento (2003); Freire & Scaglia (2003) em que a planificação de experiências educativas deve procurar atender aos seguintes princípios:

- As experiências devem ser satisfatórias aos alunos;
- Manter-se dentro das capacidades dos alunos;
- A diversidade de vivências pode ensinar os mesmos conteúdos na intenção de alcançar objectivos comuns;
- Sempre oportunizar a todos as vivências propostas, procurando a dimensão inclusiva;
 - Procurar seleccionar os conteúdos e vivências que sejam: significativas às crianças no seu gosto e desenvolvimento, significativas à aprendizagem e ajustando aos meios humanos, físicos e materiais disponíveis.

Consideramos ser imprescindível para a consecução dos objectivos propostos para aprendizagem dos conteúdos a adequação da utilização dos recursos pedagógicos disponíveis.

A preparação, capacidades e afinidades do professor como critério de selecção dos conteúdos. Evidentemente, que quanto melhor for a formação e o domínio dos conteúdos da área por parte do professor, mais enriquecido e variado será o processo de ensino que recebem seus alunos que, como se sabe

é uma das características que se deve fomentar nestas idades, ou seja oferecer a mais ampla e variada gama de conteúdos e actividades no processo ensino-aprendizagem (Mondejar & Álvarez, 1999).

Alguns dos critérios considerados como decisivos na selecção são reflexos dos critérios da sequência e planeamento em função do referencial de tempo e espaço que se utiliza, sendo imprescindível uma programação adequada às necessidades e potencialidades dos alunos.

A concepção de conteúdos a partir de Mondejar e Alvarez (1999) é definida “como todos os conhecimentos e experiências que se oferecem aos alunos para alcançar os objectivos tratados no currículo” (p.34).

Os critérios de estruturação dos conteúdos na Área de EF estruturados a partir de Mondejar e Alvarez (1999) estabelecem três critérios clássicos no momento de estabelecer a selecção dos conteúdos:

- *Critério Psicocêntrico*: onde se estabelece como ponto de partida a selecção das características básicas dos alunos para que se designa;
- *Critério Logocêntrico*: baseado na estrutura interna da disciplina que se desenvolve, também podendo denominar-se critérios lógicos ou epistemológicos.
- *Critério Sociométrico*: que se centraria na procura daquelas informações, habilidades e conhecimentos que emergem do contexto social, seleccionando os conteúdos com maior projecção social.

No conjunto de conceitos a seguir referenciamos os conhecimentos e aprendizagens da realidade educativa brasileira sugeridos por Mattos e Neira (2000, p.20) como imprescindíveis aos programas de EFe, que os educandos, *a priori* assimilam no decorrer de sua trajectória escolar. São de formulação nacional a partir dos PCN`s (Brasil, 1997c) e, consideradas coadjuvantes na formação integral⁴² dos alunos.

O conhecimento do corpo, aptidão física e a saúde

A seguir, apresentam-se os conhecimentos relacionados a anatomia, fisiologia e biologia que visam a capacitação de forma crítica dos programas de actividades física estabelecendo critérios de julgamento, escolha e participação em actividades corporais saudáveis. Desta forma as metas são:

⁴² Integral no sentido de que se têm em consideração que o aluno cumprirá a trajectória de escolarização na sua totalidade, ou seja, a Educação Infantil (3 a 6 anos) e o Ensino Fundamental (6 a 15 anos).

- Aprofundar os conhecimentos sobre o funcionamento do organismo humano de maneira a reconhecer e intervir nas actividades corporais, valorizando-as como recurso para a melhoria das suas aptidões físicas;
- Aprofundar as noções de esforço, intensidade e frequência, elevando-se à condição de planeador das suas práticas corporais;
- Reflectir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo apto a discernir e reinterpretá-las, procurando adoptar uma postura autónoma na selecção de actividades e procedimentos visando a manutenção da saúde;
- Procurar informações para o seu aprofundamento teórico de maneira a construir e adaptar os sistemas de melhoria de suas aptidões físicas;
- Adoptar uma postura activa de praticante das actividades físicas e consciente da importância das mesmas para a vida.

A Ginástica

A ginástica pode ser considerada como elemento coadjuvante, na preparação para as modalidades de relaxamentos, alongamentos, recuperação e manutenção da saúde. Ainda, de carácter terapêutico, forma recreativa, competitiva e no convívio social como também para a reposição das cargas de trabalho académico e profissionalizante. Assim, os objectivos são:

- Aprofundar o conhecimento e compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressividades;
- Aprofundar-se no conhecimento do funcionamento do organismo humano no que concerne às capacidades físicas e respostas do corpo aos estímulos e diferentes formas de movimentação, valorizando-as como recurso para expressão de suas aptidões físicas.

Os Esportes, Jogos e Lutas

Os esportes, são considerados como práticas no qual são implementadas regras com carácter oficial, normativas e competitivas, envolvendo condições especiais quanto aos equipamentos e as instalações como campos, piscinas, quadras, aparelhos ginásticos, entre outros.

Os jogos são adaptados em função das condições de uso do material e do espaço disponível, além do número de participantes. Os jogos podem ter o

carácter cooperativo, recreativo e competitivo em eventos comemorativos, festivos, de confraternização e também do quotidiano.

As lutas, componentes coadjuvantes na ampliação das capacidades perceptivo-motora, podem ser citadas como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra ao braço-de-ferro vindo até às práticas mais complexas como são a Capoeira, Judo, Karatê entre outras. Destacam-se como metas:

- Participar de actividades em grandes e pequenos grupos, potencializando e canalizando as diferenças individuais para o benefício e a conquista dos objectivos colectivos;
- Constatar no convívio e práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento colectivo, dialogando, reflectindo e adoptando posturas democráticas sobre os diferentes pontos de vista postos em debate;
- Estar atento a diversidade de propostas de actividades físicas enquanto objecto de reflexão, área de interesse social e promissor mercado de trabalho.

O ritmo e as expressões do movimento

As práticas corporais musicadas são fontes de reunião dos jovens de uma maneira tão espontânea, pacífica e socializadora que procura-se a inserção destas actividades no quotidiano escolar, entendido não se poder negar que as actividades rítmicas e expressivas do movimento têm o seu espaço na vida das crianças e adolescentes. Preconizam como objectivos para este agrupamento:

- Participar de actividades em grandes e pequenos grupos, canalizando as diferenças individuais para o benefício e conquista dos objectivos por todos;
- Aprofundar os conhecimentos e a compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal, valorizando as diferenças de desempenho, linguagens e expressões;
- Aprofundar os conhecimentos dos limites e possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar as suas posturas e actividades com autonomia e a valorizá-las como recurso para melhoria de suas aptidões físicas;
- Demonstrar autonomia na elaboração de actividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar suas regras, estabelecer a aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal para o melhor aproveitamento do seu tempo livre.

Em prosseguimento, na Figura 1, exemplificamos as possibilidades de actividades a desenvolver atendendo às orientações conceituais, procedimentais e atitudinais vinculadas ao esquema corporal, estrutura espacial e a orientação temporal da Educação Física Infantil.

Figura 1 - Planificação das actividades da Educação Física Infantil



Fonte: Mattos e Neira (2000, p.89).

Os conteúdos de aprendizagem não se reduzem às contribuições das disciplinas tradicionais, são ainda, todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afectivas e de inserção social.

Neira (2006) defende que *“devemos nos desprender desta leitura restrita do termo ‘conteúdo’ e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objectivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também, incluem as demais capacidades”* (p.55).

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável, actualmente, com os avanços tecnológicos e as transformações dos processos do conhecimento, exigem actualizações contínuas e apontam novas exigências na formação do cidadão.

Nos PCN`s (Brasil, 1997c, p.35) são abordados três eixos temáticos para serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental. Ao que segue:

- *Conhecimento sobre o corpo* – esse bloco faculta ao aluno informações sobre o próprio corpo, sua estrutura física e interação com o meio social em que vive. Estudam-se noções básicas da anatomia, da fisiologia, dos aspectos biomecânicos e bioquímicos do funcionamento do corpo humano;
- *Esportes, jogos, lutas e variações de ginásticas* – nesse eixo, o professor transmite informações históricas sobre as origens e características de cada uma dessas práticas e a importância de valorizá-las, enquanto cultura corporal;
- *Actividades rítmicas e expressivas* – constituem-se as manifestações que combinam expressões e sons, como danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Por meio delas, o aluno caracteriza diferentes movimentos expressivos, sua intensidade e duração.

Com ênfase para a EFe o que leccionar para o aluno do ensino fundamental, segundo propõem os PCN`s, os alunos devem desenvolver as seguintes habilidades ao longo dos anos de escolarização:

- *Participar de actividades corporais* – ou seja, os alunos devem manter relações equilibradas e construtivas com os colegas, respeitando as características físicas e o desempenho de cada um;
- *Manter uma atitude de respeito e repudiar a violência* – situações lúdicas e esportivas devem desenvolver a solidariedade;
- *Aprender com a pluralidade* – conhecer diferentes manifestações de cultura corporal é uma forma de integrar pessoas e grupos sociais;
- *Ser capaz de reconhecer-se como integrante do ambiente* – os alunos devem adoptar hábitos saudáveis de higiene, alimentação e actividades corporais, percebendo seus efeitos sobre as próprias condições de saúde e sobre a melhoria da saúde de todos;
- *Praticar actividades de forma equilibrada* – a regularidade e a perseverança, regulando e dosando o esforço de acordo com as possibilidades de cada um, permitem o aperfeiçoamento das competências corporais;
- *Reconhecer as condições de trabalho que comprometem o desenvolvimento* – os estudantes devem identificar as actividades que põem em risco seu desenvolvimento físico, não aceitando para si, nem para os outros, condições de vida indignas;

- *Desenvolver espírito crítico em relação à imposição de padrões de saúde, beleza e estética* – a sociedade divulga esses padrões, mas as crianças devem conhecer sua diversidade, compreender como estão inseridas na cultura que produzem esses modelos, evitando o consumismo e o preconceito;
- *Reconhecer o lazer como um direito do cidadão* – os alunos devem ter autonomia para interferir no espaço e reivindicar locais adequados para as actividades corporais de lazer.

As crianças quando da sua chegada à escola, trazem repertórios de saberes sobre o movimento, podendo conviver e brincar com amigos e irmãos ou explorar diversos espaços, elas já conhecem alguns jogos e brincadeiras. Entretanto, apesar de poucas vivências dessa natureza, as crianças podem experimentar, na escola, novas situações de desafios corporais. Considera-se pertinente a inserção de actividades de acordo com os ciclos como forma coadjuvante deste desenvolvimento:

No primeiro ciclo:

- Conhecer seus limites e possibilidades para estabelecer as próprias metas;
- Compreender, valorizar e saber usufruir as diferentes manifestações culturais;
- Organizar jogos, brincadeiras e outras actividades lúdicas.

No segundo ciclo:

- Nas actividades corporais, respeitar o desempenho do colega, sem discriminações de nenhuma natureza;
- Manter o respeito mútuo, a dignidade e a solidariedade em situações lúdicas e esportivas, resolvendo conflitos de forma pacífica;
- Saber que organizar jogos e brincadeiras é um mundo de usufruir o tempo disponível;
- Conhecer seus limites e possibilidades para controlar actividades corporais com autonomia, entendendo que esta é uma maneira de manter a saúde;
- Analisar os padrões de estética, beleza e saúde como parte da cultura que os produz e criticar o consumismo;
- Entender as diferentes manifestações da cultura corporal sem discriminação nem preconceito, valorizando e participando delas.

No terceiro e quarto ciclos:

- Desenvolver o interesse pela análise das diversas modalidades esportivas, lazer e recreação;
- Aprimorar-se física e mentalmente enquanto praticante de actividade física orientada e dirigida;
- Engajar-se na aquisição de valores de aderência permanente em estilos de vida activos e saudável;
- Ter consciência de suas limitações e possibilidades como cidadão praticante e consumidor do fenómeno esporte e saúde.

A ênfase nos conteúdos do ensino transfere-se às competências a serem construídas pelo sujeito que aprende. A óptica bancária, como era identificada por Paulo Freire, presente na linha conteudista-acumuladora da educação tradicional, e, mesmo, a procura de alternativas menos monótonas, mais lúdicas e prazerosas, que orientou, muitas vezes a escolha de métodos, de estratégias e de recursos de ensino, é substituída pela visão de que os conteúdos não se constituem núcleo do trabalho educacional: são insumos ou suportes de competências. Assim como os métodos ou processos não mais têm um papel secundário ou simplesmente animador, mas se identificam com o próprio exercício das suas capacidades.

O Planeamento Educacional é, em síntese, o processo que proporciona consistência e configura à imaginação de uma equipa que almeja a construção de um trabalho educacional mais eficaz e de melhor qualidade, considerado um ideal de ser humano e de sociedade, e que resulta em um projecto pedagógico orientador de decisões, esforços e acções do conjunto de pessoas envolvidas, de alguma maneira e em algum nível ou grau, em sua efectiva realização.

Ao se pensar num planeamento por competências faz-se necessário:

- Esclarecer e estabelecer um conceito claro e consensual de competências com os professores;
- Reflectir como e de que forma os alunos desenvolvem competências;
- Decidir colectivamente os fins educativos da escola e qual o perfil de cidadão se quer formar.

Definindo portanto, o que significa preparar para a cidadania e o trabalho aqueles alunos naquela comunidade; quais as competências que traduzem essa

preparação para a cidadania e o trabalho; quais os conteúdos curriculares que deverão contribuir para a constituição dessas competências.

Partir sempre das competências para seleccionar o conteúdo curricular. Uma mesma competência pode estar ancorada em vários conteúdos, é o caso de "ler e interpretar tabelas e gráficos" que poderá ser desenvolvido em geografia, matemática, ciências. Definir o tipo de organização curricular, podendo se optar:

- Por um bloco de competências comuns (as chamadas competências transversais), as quais teriam a função de integrar as disciplinas ou as diferentes áreas.

- Por tema ou por projectos integrando disciplinas ou áreas do conhecimento.

Tendo em mente que não importa o tipo de organização curricular que se opte e o tratamento metodológico utilizado, contextualizando e interligando o conhecimento é que se propiciará o desenvolvimento de competências. Lembrar que para desenvolver competências é preciso trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas que desafiem e motivem os alunos a mobilizar os conhecimentos que já possuem, induz a pesquisa de novos conhecimentos.

Em síntese, as perspectivas da EF a partir dos PCN`s (Brasil, 1997c), orientam para que se incentive e proporcione aos alunos:

- A oportunidade de vivências relacionadas e geradas a partir das bases da aprendizagem e do desenvolvimento motor;
- A participação de actividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros;
- A adopção de atitudes de respeito mútuo e solidariedade, repelindo qualquer espécie de violência;
- Conhecimento da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil;
- A adopção de hábitos saudáveis de higiene, alimentação e actividades corporais, reconhecendo-se integrante do ambiente;
- Resolução de problemas de ordem corporal nos diferentes contextos, interferindo nos espaços com autonomia. Entretanto, devem ser lembrados e referendados os temas transversais, que também deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar pela EF, como: a ética, a saúde, o meio - ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural.

Percebemos que no momento em que se discute a pluralidade cultural, o cerne desse tema transversal esta na relação do corpo com o contexto sócio - cultural, portanto, com a cultura corporal dos indivíduos.

2.6. As propostas e os objectivos para as actividades da Educação Física na Educação Básica

Consideramos que os objectivos específicos das disciplinas curriculares, devem ser considerados como formas de desenvolver e consolidar nos alunos as competências e as habilidades através de processos de ensino-aprendizagem, caracterizados a partir do diálogo entre os temas geradores e os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, gerando o processo interdisciplinar na escola.

Os currículos escolares devem proporcionar a formação de identidades desafiadoras dos preconceitos, abertas à multiculturalidade, numa perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais e para a crítica às desigualdades sociais e culturais. O verdadeiro sentido da educação para todos somente se concretizará a partir do momento em que não se fizer apenas nas edificações escolares, mas no meio familiar e em todos os locais onde as pessoas convivem (Antunes, 2008).

A escola deve desenvolver na criança as competências de expressar seus ideais, participar a [re]interpretar as produções culturais de maneira a intervir criticamente enquanto cidadão consciente e crítico do processo de que é actor, *“para além do exercício cotidiano dos seus direitos, deveres, atitudes, e condutas, como uma atitude de respeito às diversidades e autoconfiança”* (Medel, 2009, p.2)

2.6.1. Análise a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997c)

De modo a complementar a definição e vislumbrar as propostas norteadoras do Brasil, a seguir, no quadro 8, mostramos a abrangência das atitudes, valores e padrões comportamentais, justificadas na tónica da proposta brasileira em padrões conceituais, procedimentais e atitudinais, os objectivos gerais e específicos para a EF nos Anos Iniciais do Ensino Básico compreendendo os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano deste segmento escolar.

Quadro 8 - Objectivos Gerais da Proposta Curricular para a Educação Física

Objectivos gerais da proposta brasileira

- Participação em actividades corporais, procurando adoptar atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
- Conhecer suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas);
- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de diferentes manifestações da cultura corporal presente no quotidiano;
- Organizar espontaneamente alguns jogos, brincadeiras ou outras actividades corporais simples, valorizando-as como recurso para usufruir dos tempos livres;
- Adoptar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, procurando solucionar os conflitos de maneira não violenta;
- Analisar alguns dos padrões da estética, beleza e saúde presentes no quotidiano, procurando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (Brasil, 1997c, p.47)

Nesta proposta, a ênfase dos objectivos é centrada nas actividades corporais e manifestações da cultura corporal do movimento, incentivo ao auto-conhecimento dos limites e possibilidade corporais, bem como atitudes de cooperação e solidariedade. Destaque para a conscientização acerca dos padrões de consumo, onde incentiva os alunos a contestar de maneira crítica os padrões e modelos estéticos, de beleza e de saúde presentes no quotidiano, à luz da contextualização crítica do consumismo.

Aponta Darido et al (2001, p.30) que esta proposta apresenta avanços significativos que vem contribuir no sentido do princípio da inclusão. As dimensões dos conteúdos e os temas transversais propõem uma interação das actividades da EF com os grandes problemas da sociedade brasileira.

2.6.2. Proposta curricular para o ensino da Educação Física

As propostas caracterizam-se em apresentar actividades mais voltadas ao desenvolvimento das habilidades motoras e participação em actividades envolvendo jogos, habilidades básicas e lutas. Apresentam convergências pontuais e pertinentes. Pontuais, porque apresentam uma base de actividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades motoras básicas e pertinentes pois contemplam jogos, habilidades básicas e as lutas que vêm atender o gosto das crianças e as suas necessidades nesta faixa etária.

Darido et al (2001) ao eleger a cidadania, como eixo norteador para consecução da EF no quotidiano escolar sendo esta co-responsável juntamente com as demais disciplinas da grade curricular da escola, atribuiu a esta formação que os alunos ao longo da trajectória escolar sejam capazes de participar de actividades corporais adoptando atitudes de valorização, conhecimento e respeito que possibilitem desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal de movimento.

Considera-se que entre as metas estabelecidas a atingir dois pontos se revelam como avanços pertinentes neste processo. O princípio da Inclusão, que estabelece aulas com princípios amplos que atinjam a totalidade dos alunos. Os objectivos, conteúdos e os procedimentos avaliativos e de aprendizagem apresentam metas de inclusão do alunos na cultura corporal do movimento, revertendo a concepção histórica que seleccionava pela aptidão física "aptos" e "inaptos" fisicamente.

Importante salientar, que as dimensões dos conteúdos⁴³ estabelece que a EF *tem de transcender o ensinar esportes, ginásticas, danças, jogos, actividades rítmicas, expressivas e as noções sobre o corpo, fundamentos e técnicas que se mostram representantes das dimensões procedimentais, deve incluir valores norteadores das actividades corporais desejáveis (dimensões atitudinais) esclarecer o aluno de como e porque executa determinado movimento e que conceitos estão ligados a estes (dimensões conceituais)* Darido et al (2001, p.21).

Com efeito, este processo estabelece que o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações, suas necessidades e perspectivas ao longo da sua vida. A aprendizagem dos *conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais* não é realizada nem se efectiva separadamente, mas por inter-relações.

Na proposta brasileira, é empenhada ênfase aos aspectos da dança e manifestações da cultura popular e folclórica. São ainda os alunos, incentivados no processo de socialização, análise e avaliação do desempenho individual e do

⁴³ Designa-se por *conteúdos conceituais*, aqueles que o indivíduo deve saber, subdivididos em factos, conceitos e princípios. Os factos possuem carácter concreto e decisivo, são apreendidos de forma memorística, não sendo necessário esforço para integrar os novos conhecimentos com os já existentes na estrutura cognitiva; Os *conteúdos procedimentais* são ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação, orientadas à consecução de uma meta, seriam o que se deve fazer, sem se restringir apenas a consecução de actividades, mas também, procedendo uma reflexão de como realizá-las; Os *conteúdos atitudinais*, são a intenção ou a predisposição para a ação, o que se deve ser (Ulasowicz & Peixoto, 2004).

grupo no qual está inserido, procurando despertar o senso crítico. No seguimento, apresentamos os objectivos do Ministério para o ensino da EF.

Quadro 9 - Objectivos Específicos da proposta curricular para o Ensino da EF

Objectivos específicos da proposta brasileira

- Participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou que estejam presentes no quotidiano;
- Observação e análise do desempenho de colegas, desportistas, crianças das diversas idades, também de atitudes e estratégias em situações de jogos, esportes e lutas;
- Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares, apreciação e participação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;
- Avaliação e resolução de problemas corporais individualmente e em grupo;
- Criação e participação de brincadeiras cantadas;
- Acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo;
- Reconhecimento das alterações provocadas pelo esforço físico, mediante a percepção do próprio corpo, entre elas: excitação, cansaço e elevação dos batimentos cardíacos;
- Apreciação de esportes e lutas considerando aspectos técnicos, táticos e estéticos;
- Reflexão e avaliação do seu próprio desempenho e dos seus colegas;
- Apreciação e participação em danças pertencentes a manifestações culturais da localidade e de outros, que estejam presentes no quotidiano;
- Percepção corporal e procura de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações quotidianas, bem como análise do movimento, das posturas e de elementos socioculturais e biomecânicos;
- Utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças;
- Valorização das danças como expressão da cultura, sem discriminações;
- Desenvolvimento de capacidades físicas nas lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;
- Reconhecimento de alterações corporais, de esforços aeróbio, anaeróbio e repouso.

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (Brasil, 1997c, p.47)

Nesta fase do desenvolvimento infantil a proposta brasileira enfatiza a abordagem desenvolvimentista com o intento ao reconhecimento das alterações advindas do espaço físico, bem como diferenciação de esforços aeróbios, anaeróbicos e o repouso. Valoriza igualmente as questões posturais e os elementos biomecânicos, assim como as habilidades motoras, as lutas, os jogos e as danças.

Relativamente aos ciclos, existem as referências das etapas biológicas das crianças que não se alteram de um estado para outro, mas o que chama a atenção são as poucas semelhanças nas propostas curriculares apresentadas pelas escolas que apresentam muitas disparidades de actividades e conteúdos planeados nas propostas e com objectivos voltados para o ensino fundamental. Sendo assim, em síntese, pode-se referir:

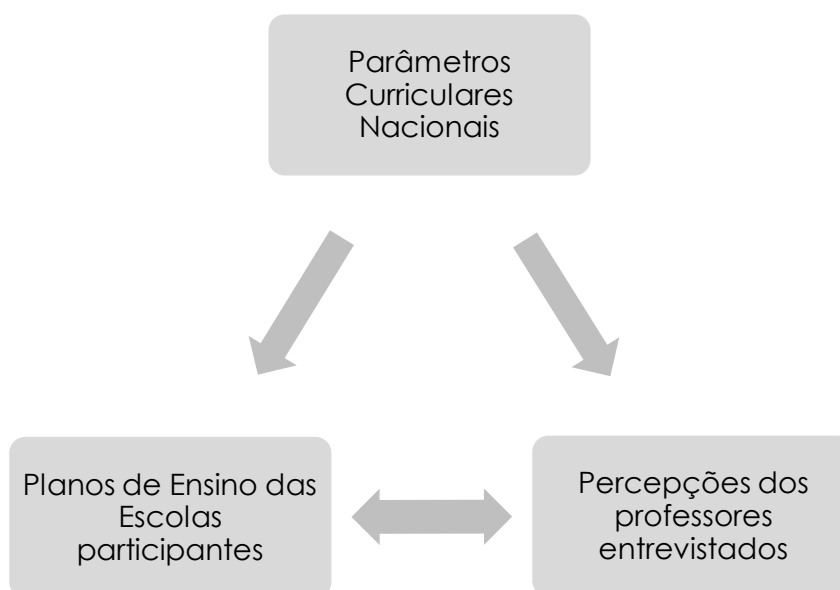
Considerando um processo a longo prazo, a EF deve conduzir o aluno a motivação e sentidos das práticas corporais, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas, levando à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os lados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigindo sua vontade e sua emoção à prática e apreciação do corpo em movimento (Betti, 2002). Na continuidade, apresentaremos, de modo a síntese, parecer interpretativo-descritivo dos programas e propostas de actividades das escolas participantes do estudo.

2.6.3. Os programas de Educação Física nos Colégios de Aplicação

Uma vez que o estudo foi realizado em colégios de aplicação, entendemos que seria útil apresentar as características fundamentais dos programas de EF dessas escolas, que por sua ordem, apresentaram programas vinculados aos PCN's assentes em metodologias de trabalho adequadas à sua realidade com ênfase nas aulas abertas e no processo de ensino construtivista. A cultura corporal do movimento e o movimento humano são os paradigmas adoptados para as aulas. Os professores, na elaboração dos documentos escolares, enfatizam estas macro-concepções no planeamento do ensino. Utilizaremos como subsídio os PCN's e os planos das escolas para triangulação com os depoimentos dos professores, de modo a obtermos um melhor entendimento teórico das propostas formais (o currículo formal), os programas percebidos pelos professores (o currículo percebido) e as aulas efectivadas (o currículo operacionalizado), Cf. Carreiro da Costa (2005).

A seguir, apresentamos a Figura 2 que ilustra o cruzamento dos documentos analisados neste estudo.

Figura 2 -Triangulação entre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Planos de Ensino das escolas e as Percepções dos professores acerca das orientações emergentes dos PCN's e PEE's



Fonte: estruturação de análise dos conteúdos documentais

A construção das propostas das escolas fundamenta-se na relação de trocas entre as orientações norteadoras do Ministério da Educação e as orientações construídas nos Projectos Político Pedagógicos das escolas participantes. Neste contexto, as necessidades educativas nem sempre são atendidas pelas orientações curriculares normativas, o que atribuem ao professor a tarefa de adequar as normativas e condições que as escolas oferecem ou oportunizam com as necessidades que os alunos apresentam seja a nível motor, socio-afectivo e cognitivo.

2.6.3.1. Plano das actividades e objectivos propostos pela Área de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFRGS

O Colégio de Aplicação tem como referência o ensino que compreende a interação professor-aluno como base, em uma perspectiva dinâmica. Procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, que visa a conscientização de valores humanos, a vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais e, procura formas democráticas de interação social. Esse conjunto de propostas leva a ideias de processo na construção curricular com o objectivo de atender às especificidades de cada grupo e das pessoas envolvidas num dado momento histórico.

Quadro 10 - Síntese proposta pedagógica da Educação Física no CAp/UFRGS

	Colégio de Aplicação Pedagógica da UFRGS
Abordagens Adotadas	Construtivista-Interacionista
Autores de Base	João Baptista Freire
Obras e publicações	Educação Física de Corpo Inteiro
Finalidades Objectivos	<ul style="list-style-type: none">- Promover as habilidades, noções e conceitos sobre actividades físicas, recreativas, desportivas, de saúde corporal e bem-estar geral;- Promover aspectos de sociabilização e cidadania através de vivências em grupo dentro e fora do ambiente escolar;- Promover a capacidade de agir e reflectir perante as situações vivenciadas de forma criativa e crítica;- Promover o espaço da Educação Física enquanto ambiente facilitador das mais variadas formas de linguagem e de expressão.
Tema Gerador	Expressão e Movimento
Áreas Base de Apoio	<ul style="list-style-type: none">- O Movimento Humano;- A Cultura Corporal
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">- habilidades motoras fundamentais: correr, saltar, arremessar, quicar, equilibrar, apreender;- iniciação aos jogos colectivos com bola;- iniciação ao atletismo.
Metodologia	Construtivista
Avaliação	Diagnóstica e Formativa ao longo do ano lectivo

Fonte: Projecto Político Pedagógico do CAp/UFRGS – www.cap.ufrgs.br

A área de EF do Cap/UFRGS, parte do princípio colectivo de seus professores em que procura desenvolver as habilidades motoras fundamentais por meio de aulas práticas e participativas, onde os alunos constroem e executam através de brincadeiras e jogos as referidas habilidades.

2.6.3.2. Plano das actividades e objectivos propostos pela Área de Educação Física do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM

O Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM, partindo da implantação do currículo básico do estado do Paraná e da promulgação dos PCN's, a área da EF procurou romper com as perspectivas da aptidão física vinculadas aos aspectos técnicos, biológico e fisiológicos. A área da EF nesta escola buscou vincular-se ao paradigma da *Cultura do Movimento Humano* através das dimensões culturais, sociais e políticas baseadas nas concepções teóricas que discutem o corpo e o movimento a partir do esporte, do jogo, das lutas, da dança, da ginástica, voltados para a construção da consciência da qualidade de vida saudável.

Quadro 11- Síntese Proposta pedagógica da Educação Física no CAP/UEM

	Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM
Abordagens Adoptadas	Motricidade Humana; Aulas Abertas; Crítico-superadora; Educação Física Escolar
Autores de Base	Manuel Sérgio; Reiner Hildebrandt; Coletivo de Autores; Bassoli de Oliveira
Obras e publicações	A fenomenologia da percepção; Planejamento da Educação Física Escolar Concepção de aulas abertas; Metodologia do Ensino da Educação Física
Finalidades Objectivos	Vivenciar a motricidade em sua plenitude por meio de acções lúdicas de modo a estimular o desenvolvimento das habilidades motoras de base
Tema Gerador	O Movimento Humano
Áreas Base de Apoio	O movimento em construção e estruturação; O movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; O movimento em expressão e ritmo; O movimento e a Saúde.
Conteúdos	- Habilidades motoras de base: locomotoras, manipulativas, coordenativas, esquema corporal e percepção corporal; - Jogos: motores, sensoriais, criativos, intelectivos e pré-desportivos; - Ginástica, dança, brincadeiras cantadas, cantigas de roda; - Higiene e Primeiros Socorros, Ergonomia, bases Anatômicas e Fisiológicas do corpo humano, bases Nutricionais
Metodologia	Construtivista
Avaliação	Diagnóstica e Formativa ao longo do ano lectivo

Fonte: Projecto Político Pedagógico do CAP/UEM – www.cap.uem.br

Os objectivos traçados pela área da EF no CAP/UEM actuam no sentido de fornecer a vivência nas aulas de EF das manifestações lúdico-recreativas e pré-desportivas como elementos integrantes da cultura motora, contribuindo assim com o processo de construção da motricidade dos alunos.

2.6.3.3. Plano das actividades e objectivos propostos pela Área de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC

A área da EF no CA/UFSC visa nas suas actividades aprofundar e fazer uma abordagem mais complexa daquilo que as crianças sabem sobre os jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas, além de vivenciar formas pré-desportivas, esportes colectivos e individuais. Proporcionar o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades motoras, como a locomoção básica e combinada, a consciência corporal e a prática de actividades recreativas, assim como a construção e a prática de pequenos e grandes jogos.

Quadro 12 - Síntese Proposta pedagógica da Educação Física no CA/UFSC

	Colégio de Aplicação da UFSC
Abordagens Adoptadas	Actividade Física; Construtivista; Crítico-Emancipatória; Crítico-Superadora;
Autores de Base	Colectivo de Autores; Elenor Kunz; João Batista Freire; Valter Bracht; Nahas
Obras e publicações	Educação Física e Aprendizagem Social; Metodologia do Ensino da Educação Física; Educação Física, Ensino e Mudanças
Finalidades Objectivos	Propiciar ao aluno a participação em diferentes actividades corporais, favorecendo o reconhecimento de si e do outro, bem como os limites e possibilidades do corpo através da vivência lúdica e criativa.
Tema Gerador	Cultura Corporal do Movimento
Áreas Base de Apoio	<ul style="list-style-type: none">- Actividade Física- Ergonomia- Cultura Corporal- Psicomotricidade
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">- Análises antropométricas.- Percepção corporal e espaço-temporal- Coordenação ampla e fina (com e sem implementos)- Expressão corporal- Vivências que estimulem: o andar, correr, saltar, lançar, pegar, trepar, puxar, empurrar, chutar, pendurar, balançar, rolar, rodar, carregar, equilibrar, desequilibrar, subir, descer, velocidade, força, flexibilidade e agilidade.- Brinquedos, brincadeiras (rítmicas e com regras simples) e pequenos jogos- Criação e Construção de brinquedos- Vivências de Dança e de Lutas- Elementos da Ginástica Escolar (rolo frontal e dorsal, estrela)
Metodologia	Construtivista
Avaliação	Diagnóstica e Formativa ao longo do ano lectivo

Fonte: Projecto Político Pedagógico do CA/UFSC – www.ca.ufsc.br

Em síntese, os estudos no campo do currículo têm como foco central a análise do processo de selecção e organização do conhecimento educacional e alguns mais especificamente do saber escolar, procurando reconhecer como o conhecimento é materializado no currículo. A educação escolar supõe uma selecção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Desta forma, o conhecimento escolar é algo da Cultura e não a Cultura em si, principalmente por esta selecção não fazer uma escolha simples de materiais disponíveis na cultura, e sim os procurando de forma a torná-los efectivamente transmissíveis e assimiláveis, a partir de um trabalho de reorganização e reestruturação (Souza Júnior, 1999).

O desenvolvimento⁴⁴ de uma disciplina passa por processos com a intenção de afirmação interna nos contextos do quotidiano escolar. Destarte, o currículo não é algo aparentemente fixo, ele é um artefacto social e histórico que se estrutura numa trajectória de descontinuidades e rupturas. Analisamos a EF, enquanto disciplina curricular, engajada nas actividades, trajectórias e papéis que ao longo da história lhe foi atribuída, conjecturando perspectivas para a praxis no contexto escolar.

Entendemos que para se promover uma reforma verdadeiramente transformadora, urge descobrir quais são os desafios concretos que se tem e quais as medidas necessárias para alcançá-los. Assim, torna-se necessário discutir a relevância de educar, quais os conhecimentos imprescindíveis e que merecem estarem representados, que valores e tradições culturais devem ser incluídos ou excluídos e que metodologias deverão ser privilegiadas na praxis do saber e do aprender

Sendo assim, a discussão que segue sobre a [re]estruturação e [re]organização curricular dos Anos Iniciais pode representar oportunidade ímpar de análise não apenas sobre conteúdos de ensino mas sobre a organização do trabalho, dos tempos e espaços educativos, dos processos diferenciados de construção do conhecimento e da cultura. É a oportunidade de se procurar a superação da cultura e dos processos excludentes e selectivos que dominam o pensamento pedagógico, é o momento de se incorporar uma nova cultura escolar e profissional ao serviço do direito de todos, e para todos, sempre com o objectivo de alcançar uma educação com mais qualidade. Para consecução deste desafio, o processo de formação docente na sua origem, a formação inicial, torna-se fulcral. Para tanto, abordaremos no capítulo seguinte as particularidades na formação de professores em EF, sua conexão com o estágio e as relações da teoria e a prática.

⁴⁴ O desenvolvimento de uma disciplina depende tanto de *factores internos*, tais como o tipo de desenvolvimento político (regime) de um país, os interesses e cultura que predomina na sociedade; a influência e a actuação de centros académicos por sua produção teórica e por sua contribuição na formação de profissionais especializados na área; a organização de entidades profissionais; o avanço da política editorial da área; a caracterização e a conformação do público escolar atendido pela área; as exigências, os pleitos e as negociações dos professores da área com governos, instituições e estudiosos, estruturação dos conhecimentos da disciplina na conquista de status, territorialidade, credenciais etc., quanto de *factores externos*: as formas dominantes de poder e de controlo social presente na sociedade, influenciando o que deve ser ensinado; a estratificações sociais, incidindo, na distribuição diferenciada dos conteúdos e das disciplinas escolares no tempo e no espaço escolar, cedendo privilégios, como, por exemplo, a divisão entre trabalho intelectual e manual, entre a educação do saber e do fazer (Goodson, 1995, p.236).

CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

3.1. Formação de Professores

A formação de professores apresenta-se como o ponto fulcral para este estudo, logo, nesta parte final da literatura, procuramos definir o que entendemos à luz da literatura as componentes da formação docente, a formação como espaço de construção da actuação docente e a trajectória da vida profissional. Assim, em se tratando de uma investigação acerca do sistema educativo do Brasil, discorreremos sobre a formação de professores de EF no Brasil, seu percurso histórico, as *directrizes curriculares*, a *formação inicial* e o *estágio* praticado. Assim, pretendemos compreender as percepções e as crenças dos professores de EF.

Vivemos em tempos de transição na educação tendo decisões fundamentais obtido espaço em fóruns supranacionais, designadamente modelos pedagógicos emergentes, orientações curriculares e programas educacionais que surgem emanados de organismos internacionais. Paralelamente, as acções e implementações públicas congregam força pelos movimentos, alianças e campanhas que atendem a interesses globalizadores⁴⁵.

A formação profissional é considerada como o plano de estudos de toda a carreira docente, pilar fundamental para os professores responderem às necessidades do ensino. Para tanto, as instâncias de formação docente disponibilizam ferramentas teóricas e práticas para transpor esta complexa tarefa da formação inicial. Actualmente, a sociedade reivindica considerável papel às universidades na formação dos docentes. Assim sendo, as universidades cada vez mais procuram definir um perfil desejado para o profissional, esperando atender à necessidade do mercado de trabalho. Traçam perfis profissionais para os docentes na tendência laboral, onde deverão actuar de forma solidária mas competitiva, almejando, em contrapartida, salários dignos para além dos discursos e recomendações, planos de carreira, condições de trabalho qualificadas (Maués, 2003).

⁴⁵ As reformas educativas internacionais actualmente têm apresentado configurações muito semelhantes, estão baseadas nos mesmos princípios, ou seja, de tomar a educação como propulsores do crescimento económico, aproximando-a dos modelos empresariais a contento do mercado de trabalho e de consumo (Day, 2007; Maués, 2003).

Este perfil desenvolve no currículo escolar e universitário um padrão de formação que nutre o consenso da formação ao longo da vida. Importa acrescentar que transcorre ainda anteriormente a formação inicial, perfazendo-se para todo o restante da carreira docente e profissional.

Para tanto, a formação básica da educação tornou-se imprescindível para o desenvolvimento das sociedades da informação e conhecimento, que se configura em factores decisivos para o desenvolvimento científico, tecnológico e competitividade dos países.

Conhecimento imprescindível para alavancar as estruturas educativas dos países, mas inócuo se não procurar articulação prática com teorias investidas nos bancos escolares e universitários.

O processo de formação deve partir do entendimento de ser um *continuum*, “em constante movimento de reconversão e a escola reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional” (Amaral et al, 2006, p.28). Nesta perspectiva, a aprendizagem da profissão docente não tem seu início na frequência de uma licenciatura, mas já tem sua génese nos bancos escolares onde acontece a sedimentação das crenças pessoais acerca do estar e ser professor, estendendo-se mesmo até à reforma laboral (Sá, 2007).

A escola enquanto instituição vem sendo estudada a partir de diversas perspectivas, entre as quais a social. Sendo assim, a escola tem ao seu encargo necessidades sociais orientadas para o cidadão, tendo como tarefa contribuir para o desenvolvimento pessoal e colectivo no sentido físico, intelectual, afectivo e social, integrando o sujeito na comunidade como um membro activo e participativo. Advém desse quadro as necessidades de aprimoramento dos agentes educativos que actuarão no espaço social que é a escola.

Neste sentido, Adalberto Dias de Carvalho (1996) definindo o que é uma técnica ou aptidão pedagógica aplicada à educação, a partir dos pressupostos de Morrison e McIntyre (1969) sugere que o fracasso da formação de professores reside menos na falta de teorias pertinentes do que na falta de treino para a aplicação destas teorias em situação escolar concreta “o professor vai aprender tal como se espera que ele venha a ensinar, que ele eduque. Ele vai, sobretudo, aprender a exercer competências que lhe confere poderes cuja natureza e sentido lhe escapam crescentemente” (Dias de Carvalho, 1996, p.188).

Consideramos que é através da acção sistemática e contínua que a intervenção educativa exerce sobre os seus educandos que o professor desfruta de situação privilegiada no contexto das acções que procuram influenciar os comportamentos, podendo tanto estar compactuando com interesses da manutenção do *status quo*, como ser agente de transformação e renovação de ideologias dominantes. Assim sendo, vamos iniciar com a apresentação das componentes de formação docente, o espaço de construção da actuação docente e a formação ao longo da vida.

3.1.1. As componentes da formação docente

Por componentes da formação docente, entende Camilo Cunha (2007a) há consenso de que a Formação de Professores deve estar assente em diversos elementos indissociáveis que influenciam o carácter pluridisciplinar e multidimensional do acto formativo e educativo e que estão na base da estruturação de outras orientações da formação, *“influenciando por sua vez a escola, o currículo, a cultura profissional, política e o entorno social e, conseqüentemente, subsidiam influências nos paradigmas de formação”* (p.48). No que segue:

- *Formação Científica (académica)*, o carácter científico da formação pedagógica, conseqüentemente da formação académica, deverá conduzir o académico/docente à sua autonomia intelectual, desenvolver o espírito crítico, com preocupação reflexiva acerca das informações recebidas, reflectindo constantemente sobre seu papel e suas acções;
- *Formação Pedagógica*, a associação de procedimentos desencadeados para a condução do académico exercer certificada e qualificadamente a sua profissão, considerada independente da matéria e do grau de ensino;
- *Formações Pedagógica e Científica (académica)*, estão relacionadas e assentam que a formação profissional deve superar o plano da iniciação e de algumas técnicas, ou a prática de gestos profissionais simplificados, integrando a acção e o pensamento, a prática e a teoria;
- *Formação Prática*, dá ênfase à articulação dos aspectos teóricos e à sua respectiva aplicação na prática, no *lócus* da profissão em desempenho, assentada na lógica da prática reflexiva;
- *Formação Pessoal e Social*, prioriza a ampliação dos horizontes. Compreende o envolvimento pessoal, social e profissional e ainda a *“dimensão da moral e da*

ética profissional e da sua actuação, a abordagem crítica reflexiva e a técnico-profissional, na lógica do desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade dos futuros professores” (p-49).

Entendemos por modelo pedagógico de formação a proposta teórica que inclui conceitos de formação, de ensino e de práticas educativas, caracterizando-se pela articulação entre a teoria e a prática, fazendo uma relação da teoria com a prática⁴⁶ e em acordo com o desenvolvimento das finalidades educativas. Na sequência de sua actuação introduzem o docente em sua profissão pelas vias:

1. Ingressar na lógica da ordem social actual em que certas competências são necessidadedas;
2. Compreender o desenvolvimento infantil;
3. Promover situações em que os professores se ocupem de sua realidade educativa criticamente e com o fim de melhorias na praxis que [re]alimenta a teoria.

Por conta disso, Imbernón (2002) referindo-se à Formação Permanente de professores, infere que quando analisamos um modelo de formação deve-se levar em conta diversos critérios permitindo-nos análises e descrições mais alargadas, no que segue, explicitamos melhor:

- *A orientação, ou seja, os fundamentos teóricos e o estado da investigação do desenvolvimento da formação:* como afectam as bases epistemológicas e os avanços da investigação do modelo de formação o conhecimento, as habilidades e atitudes dos professores;
- *A intervenção, a aplicação em programas concretos:* como se concretiza o modelo na prática escolar, que critérios e estratégias levariam a recomendar sua implantação, segundo diferentes contextos educativos;

⁴⁶A tradição está ancorada no saber que a teoria implica a prática; no contexto pós-moderno surge a razão (mas constata) que a prática dá significado à teoria. A prática deixa de ser um lugar de aplicação de teorias (elaboradas em laboratórios e centros de investigação) para ser um lugar autónomo e original de aplicação. O caminho do professor é sobretudo prático (Camilo Cunha, 2008). Na mesma direcção, consideramos que uma das relações entre a teoria e a prática na formação docente deve ser vivenciada, na perspectiva de que no futuro será necessário o professor desenvolver em seus alunos as competências de relacionar a prática com a teoria, estabelecendo saberes contextualizados de maneira que promovam a permanente construção dos significados desses conhecimentos e sua aplicação, pertinência e relevância para a vida pessoal e social dos alunos (Mello 2004, p.79).

- *A avaliação dos resultados*: investigar os resultados da aplicação do modelo na prática e procurando evidências que apontem mudanças ou diferenças na realidade educativa institucional;
- *A organização da gestão do processo*: pode-se conceber o modelo de formação como um padrão, pauta ou plano que pode ser utilizado para orientar e guiar o desenho de um programa de formação. Apresentam-se como modelos mais direccionados, controlados embora, subtilmente, os professores intervenham em todo o processo (p.67).

Neste sentido, deliberamos a partir dessas ideias de Imbernón (2002), seleccionando critérios, estabelecendo diferenças entre os modelos de formação, acerca das concepções da aplicação, da gestão e da investigação.

O modelo de formação orientado individualmente: caracteriza-se pelo facto de o próprio professor desenhar sua trajectória e seus objectivos de formação. O professor selecciona as actividades de formação de modo a cumprir com as finalidades da formação almejadas. Apresentam concepções, que seguem: os indivíduos podem por si mesmos orientar e dirigir suas próprias aprendizagens, assim como valorizar suas necessidades e resultados obtidos; os adultos aprendem de forma mais eficaz quando eles mesmos planificam sua aprendizagem e não quando seguem actividades que apresentam menor relevância que as planeadas pessoalmente; os indivíduos estão mais motivados para aprender quando seleccionam os objectivos e modalidades de formação que respondem às suas necessidades.

O modelo de observação e avaliação: as actuações dos professores necessitam ter um retorno de sua qualidade e adequação ao proposto. A reflexão e análises das práticas são meios fundamentais para facilitar o desenvolvimento profissional que pela observação pode [re]aprender, [re]vendo as mudanças possíveis de alterar as estratégias de actuação;

O modelo de desenvolvimento e melhorias: este modelo, muito utilizado quando os professores estão envolvidos com tarefas de desenvolvimento curricular, aperfeiçoamento e consultorias institucionais educativas mediante projectos didácticos e organizacionais, o que se trata de resolver em específico temas relacionados com o ensino em seu contexto. Para que o êxito desta tarefa corresponda ao esperado, o professor necessita adquirir conhecimentos e estratégias em planeamento curricular, aplicação de resultados sobre a

investigação, sobre o ensino, em dinâmica de grupos e trabalhos em equipas e na resolução de problemas. A fundamentação deste modelo está na concepção de que os adultos aprendem de maneira mais eficaz quando têm necessidade de conhecer algo concreto e de resolver um problema, “*esto hace que el aprendizaje de los profesores se guie por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas*” (Imbernón, 2002, p.71);

O *modelo de treinamento institucionalizado*: neste modelo o formador selecciona as estratégias metodológicas formativas que supõe que sejam oportunas para ajudar os professores a alcançar os resultados esperados. A concepção clássica, em que este modelo de formação se apoia, visa uma série de comportamentos e técnicas que necessitam que os professores as [re]produzam em classes de aula;

O *modelo de investigação indagativa*: este modelo requer que os professores identifiquem uma área de interesse, recolham informações, baseando-se em interpretações dos dados, e realizem as mudanças necessárias ao ensino. Podendo ser uma prática individualizada, ou em pequenos e grandes grupos de actuação. A fundamentação deste modelo está na capacidade dos professores formularem questões sobre sua prática e determinarem objectivos que respondam às questões, sendo assim capazes de realizar uma investigação.

Imbernón (2002) assinala três elementos que fundamentam esta concepção:

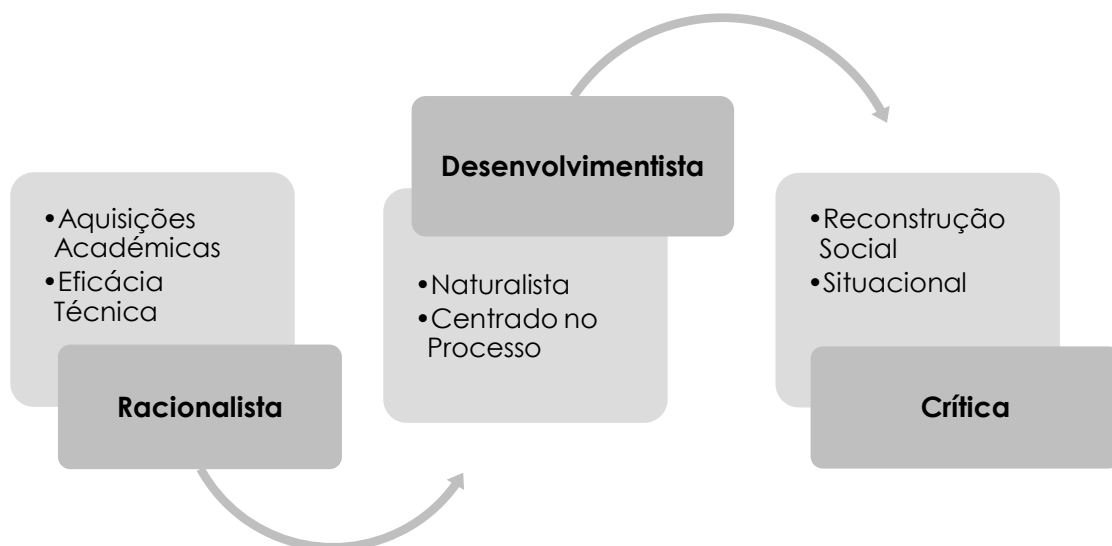
- *Os profesores são inteligentes e podem planear uma investigação de forma competente, baseada em suas experiências;*
- *Os profesores têm de procurar dados para responder às questões relevantes e reflectir sobre eles, de modo a obterem respostas aos problemas de sua prática de ensino;*
- *Os profesores desenvolvem novas formas de compreensão quando eles mesmos contribuem para a formulação de suas próprias questões de investigação acerca da práctica e, recorrer aos seus próprios dados para acharem as respostas (p75).*

Por sua vez Cháves (2008) concebe que os modelos pedagógicos de formação de professores oscilam em três tendências partindo da *Sociológica*, identificada como racionalista e correspondendo aos enfoques assentes na centralização e standardização. Parte do argumento de que somente o

controle centralizado nos currículos, textos e aprendizagens, assim como a didáctica podem elevar a qualidade da educação. A segunda, centrada nos estudos psicológicos de desenvolvimento das crianças, permite a apropriação da aprendizagem e, por último, a tendência crítica assente no fundamento de que todo o plano de formação de professores adopta uma postura de acção reflexiva em respeito às formas institucionais e ao contexto político e económico em que se desenvolve a sociedade.

A Figura 3 ilustra o sincronismo entre as tendências Racionalista, Desenvolvimentista e Crítica e os modelos pedagógicos das aquisições académicas, da eficácia social, naturalista, centrados no processo e da reconstrução social e situacional.

Figura 3 - Tendências e classificação de modelos pedagógicos da formação de professores



Fonte: Diagrama 1 – (Cháves, 2008, p.6).

Sendo assim, os programas de formação e seu desenvolvimento se fundamentam num modelo pedagógico que reflecte a sua filiação, tanto de maneira implícita ou explícita através das práticas formativas.

Com a finalidade de circunscrever a Formação de Professores, inferimos a partir de Cháves (2008) e dos seus enfoques e suas concepções em sete modelos, que estabelece o constructo a partir da trajectória académica percorrendo a vida profissional docente:

- *Modelo das aquisições académicas*: este modelo estabelece que a formação consiste na conversão do professor gerador de práticas e que as aplique à teoria disciplinar e sua didáctica para transmiti-la. Consiste na formação em adquirir o saber, a técnica, as atitudes e o comportamento com a finalidade de o saber transmitir;
- *Modelo da eficácia técnica*: assenta suas bases no estudo científico da aprendizagem que permite relações de acções a conteúdo dos docentes e que constituam a base de elaborações de programas com os conteúdos pertinentes que se deve ensinar aos futuros professores. Este enfoque está baseado no desenvolvimento de competências docentes, sendo uma das manifestações deste modelo, no qual procura a aquisição de destrezas docentes específicas e observáveis que se relacionam com os resultados das aprendizagens dos alunos;
- *Modelo naturalista*: o enfoque deriva da concepção naturalista de desenvolvimento das crianças, cujos princípios são fonte e finalidade da formação dos professores, ou seja, a compreensão dos princípios evolutivos constitui a preparação para a docência. A formação focalizada em conhecer a criança e, a partir dela conceber uma pedagogia que responda às necessidades e interesses das crianças *"El orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñar sede tanto al alumno con al formante"* (p.4);
- *Modelo centrado no processo*: o fundamento deste modelo está na formação da natureza dos processos que a aquisição e a vivência correspondendo dão lugar a aprendizagens inesperadas. De maneira que as normas, as regras, as actividades, os rituais, as induções de reacções de submissão ou de insubordinação e a participação em grupos formam mais profundamente a personalidade profissional que as próprias actividades programadas;
- *Modelo Crítico*: compreende posições que concebem a formação como actividade crítica, orienta a formação no questionamento de teorias e práticas consideradas alienantes e repressivas para a sociedade com a finalidade de promover respostas libertadoras que transformem as situações vividas *"El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente"* (p.4);

- *Modelo Reconstrução Social*: os teóricos reconstrucionistas atribuem à educação a função de contribuir na formação de uma sociedade mais justa. A formação de professores se sustenta na criação de uma filosofia social e educativa adequada, procurando com que os professores contem com uma visão acerca das relações entre a escola e as desigualdades sociais, firmando um compromisso moral voltado à escola;

- *Modelo Situacional*: este modelo propõe uma análise que permite determinar as aprendizagens a alcançar e a decidir o que convém ensinar e aprender. É um processo ao qual se expõe o “formando” a enfrentar a singularidade das situações em que está envolvido como educador, de tal maneira que os efeitos formadores são político-sociais e inesperados porque surgem da relação que estabelece o sujeito com a realidade e, não de uma programação preestabelecida e controlada.

Cada desenho de planificação de estudos para a formação docente fundamenta-se em modelos imprecisos que não resolvem, a princípio e com exactidão, o que ocorrerá durante o processo formativo, se não até que se desenvolva em um contexto definido.

As características da formação se evidenciam no enfrentamento de cada docente com sua realidade, com sua subjectividade, com seus valores e análises para criar uma intervenção de acordo com sua criatividade e possibilidades. As acções que empreendem o docente derivam do sentido e do valor outorgado a seus próprios actos como educador. As actividades, neste sentido, se relacionam com o modelo pedagógico adoptado.

A *formação de professores* apresenta aspectos ligados ao currículo que se constituem em acções e denotam particularidades entre as quais o papel de ser professor, o papel de ser aluno, as concepções de ensino e aprendizagem e os materiais e opções curriculares. Por sua vez, a *profissão docente* denota um estatuto, consequência da actuação docente, galgada num contexto prático de profissionalismo docente, que é reflexo das condições de trabalho, dos constrangimentos laborais, das aprendizagens e aperfeiçoamentos na investigação e socialização profissional. Esta confluência de factores sócio-político-cultural e económicos resultantes da opção de ser professor advém das

expectativas sociais construídas na formação e que virão a resultar no acto de ser professor e vislumbrar-se-á na profissionalidade docente⁴⁷.

Na Figura 4, apresentamos as dimensões dos contextos e influências na formação de professores, a partir de Flores (2003) factores que [des]informam a formação de professores e o profissionalismo docente, constituindo conceitos situados no contexto social, político, cultural e económico, ainda podendo ter influências sobre o estatuto e o reconhecimento da profissão.

Figura 4 - Contextos e influências na formação de professores



Fonte: Contextos que informam a formação de professores e o profissionalismo docente (Flores, 2003, p.146)

Em síntese, a formação de professores para o século XXI terá necessariamente que comportar o desenvolvimento económico e teórico (novas

⁴⁷ Cf. Formosinho e Machado (2007, p.77) entendem por profissionalidade docente o conjunto de saberes e capacidades de que dispõe o professor e o grupo de professores no exercício de suas actividades profissionais.

teorias e práticas), mas sobretudo deverá constar a dimensão axiológica (valores intrínsecos e extrínsecos da formação) para dar sustentação às antigas e novas teorias e práticas, salvaguardando-se assim o porvir. A dimensão axiológica é algo inseparável, e o futuro só será futuro com esta crise. A formação dos professores somente terá futuro com a dimensão axiológica, alicerçada nos valores que traz em si e nos valores que constrói a partir deles.

3.1.2. A formação - espaço de construção da actuação docente

A formação docente tem sido tratada como um ponto nevrálgico no desenvolvimento das reformas educativas no cenário pedagógico latino-americano, em especial relevo no Brasil. Nas últimas décadas o país tem trilhado passadas expressivas no sentido da universalização do acesso ao ensino fundamental, qualificando significativamente o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar.

Recentemente alinham-se a esses esforços o ingresso das crianças de seis anos no sistema de ensino obrigatório e a expansão do ensino médio e tecnológico. Actualmente, está na ordem do dia as exigências da formação de um novo modelo de trabalhador da educação que corresponda às necessidades da globalização do saber-capital, delineada a partir de reformas educativas internacionais e estabelecidas com base em acordos financeiros.

No âmbito do sistema educativo medidas de orientação político-administrativo têm sido implementadas, vindo a incidir sobre a figura dos profissionais da educação, os professores, reflectindo incisivamente na natureza de seu trabalho docente, nas relações sociais e profissionais articuladas no meio académico e na imagem (*status*) sociocultural, ocorrendo, em casos mais extremos, na imagem pedagógica, modelando o seu quotidiano. Estas situações subtis e sistemáticas têm vindo a articular uma nova postura de ser e estar dos docentes. Por outro lado, as propostas teóricas emergentes visam prover o ensino em paradigmas capazes de orientar as práticas pedagógicas dos professores, de modo a se abrirem novas possibilidades de intervenção mais consistentes com vista à concepção de projectos político-pedagógicos alternativos.

A formação docente tem apresentado diferentes concepções teóricas, das quais destacamos duas vertentes que, segundo Nóvoa (1997), fundamentam as teorias de formação docente e, apesar de serem aspectos diferenciados da formação têm interligações e [inter]complementariedades.

Uma concepção privilegia estudos acerca do colectivo profissional, a *Profissão Docente*⁴⁸, e traça uma análise da deterioração e proletarização da função docente, consequência do baixo estatuto logrado pela carreira do magistério, ou ainda de situações mais drásticas como a alienação da autonomia face às normativas instituídas pelas reformas educativas advindas do poder público.

Numa segunda proposição *Ser Professor*⁴⁹ inscreve-se na dinâmica de ser enquanto indivíduo, sua história de vida, subjectividades, suas percepções, concepções de vida, trajectória na escola e actuação enquanto profissional. Nesta perspectiva, o enfoque centra-se nas questões do ensino, do currículo e dos saberes que constituem a docência, o fazer pedagógico.

Noutra perspectiva, conciliar com as premissas anteriores, actualmente *Ser Professor* tem implicações de lidar com problemas desconhecidos, antecedentes à emergência da escola de massas. Situações e necessidades impostas, e que urge dar respostas ao contexto escolar, donde emergem temas que são transversais à cidadania como um todo. A inclusão, a ética, a moral, a sexualidade, a toxicodependência, a interculturalidade, a etnia, o género e as questões ambientais envolvem a acção docente em desafios cada vez maiores (Formosinho, 2008).

A Formação de Professores é um "processo sistemático e organizado pelos quais os futuros professores ou já em exercício, se preparam para desenvolver a função docente" (Sá, 2007, p.2) constituindo um campo de investigação e um domínio de acção de inegável importância para o futuro das sociedades.

A profissão docente vem passando nas últimas décadas por processos de ampliação da sua actuação. Neste sentido, tem vindo a incorporar de forma alargada diversas atribuições na *vertente curricular*, a responsabilização de manejo de metodologias diversas, assunção de exames avaliativos, concepção e orientação de actividades de enriquecimento curricular e de ocupação dos tempos livres. Nas atribuições, em termos de *formação contínua*, a

⁴⁸ Na perspectiva de análise da profissão docente, considerados a degradação do estatuto, as perdas salariais e da carreira, o enfraquecimento do poder e da autonomia dos professores, simultaneamente, a construção identitária dos docentes, na sua natureza que é o ensinar como contributo ao processo de construção dos saberes, atitudes, habilidades, valores, que venham a possibilitar a reflexão no sentido de suscitar mudanças sociais necessárias para uma sociedade melhor.

⁴⁹ Perspectivando a análise de ser professor, possibilita-nos o enfoque na história de vida, no ensino, no currículo, nos saberes que constituem a docência (Paiva et al, 2006, p.221).

obrigatoriedade de participar de acções de formação permanente e, a necessidade do empenho em projectos escolares no âmbito educativo.

Consideramos que as atribuições arroladas têm sentido quando partilhadas de iniciativas e pertinentes ao nível e enfoque académico-científico e metodológico do docente. Será um contributo à construção colectiva da comunidade educativa, trazendo mais-valia ao projecto curricular e educativo da escola. Para além de suas responsabilidades perante os alunos, da avaliação contínua e progressão dos estudos, atendimento às crianças com necessidades especiais, adaptação e integração das diversas etnias e emigrações, tutoria de alunos com dificuldades de aprendizagem, acumulando funções assistenciais juntos aos pais com assessoramento às famílias nas questões de cunho socioeconómico e psicológico (Formosinho, 2008).

Numa perspectiva mais abrangente é vista como um processo constituído por sucessivas etapas, em oposição às concepções tradicionais e conservadoras que lhes atribuem apenas a fase da formação inicial (Sá, 2007). É um *continuum*, sendo necessário encará-la numa visão de desenvolvimento profissional continuado⁵⁰. No mesmo sentido, Camilo Cunha (2007a) alerta para este contexto da formação que corre o risco de *“rapidamente ser ultrapassada e desajustada face às necessidades de uma sociedade em constante mutação, onde os saberes de hoje, são rapidamente complementados, parcialmente alterados ou mesmo postos em causa pelos novos conhecimentos decorrentes da evolução científica e tecnológica”* (p.41).

A Formação Inicial, corresponde a um processo de inclusão num universo profissional, desde o lugar de aluno ao de professor. As instituições em que se formam os profissionais corporificam projectos políticos e culturais construídos historicamente. Expressam posições concretas frente aos valores e representações sociais acerca do corpo, da actividade desportiva, da função de ensino, da escola e outras organizações, dos sujeitos, e em definitivo do conjunto das relações sociais (Rozengardt, 1998).

⁵⁰ A formação continuada, em sua fase incipiente, visava atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante a sua formação inicial e o que foi acrescentado até o momento mas, o que a formação contínua tem assumido, de forma a ter um carácter interativo, simultâneo, coadjuvante à formação inicial e, com o avanço da informação na sociedade do conhecimento, a defasagem caminha exponencialmente havendo a necessidade de actualização da actualização, como se o novo recém-formado necessitasse de vacinas de actualizações periódicas para não se tornar o novo-velho obsoleto (Perrenoud, 2001).

Para Pimenta (2002) a formação inicial deveria desenvolver nos alunos conhecimentos de habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente *“a construção de seus saber-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano”* (p.18).

Consideramos que actualmente, o ofício de ser e estar professor solicita, cada vez mais, uma formação inicial⁵¹ de qualidade e, sobretudo, que atenda às exigências de uma formação contínua que colmate as sequelas de uma formação inicial deficitária, reflexo de modelos alicerçados na função educativa da escola, na reprodução e mecanização do saber e da cultura estandardizada (Leite, 2005).

Percebendo-se que a *cultura escolar* pode representar a cultura institucional, da comunidade, das políticas educacionais e curriculares e, prioritariamente dos docentes enquanto grupo social e profissional. Este contexto da cultura escolar, *“impregnado das crenças, dos valores e hábitos rotineiros vem influenciar e delinear as concepções docentes e definir o que é importante para os professores: o que pensam, agem e sentem, as maneiras [in]correctas de actuação profissional”* (Figueiredo et al, 2008, p.210).

No prosseguimento, por seu turno, Camilo Cunha (2007a) entende que a relação do educador e do professor emergem dos contextos de relações com a sociedade, com o saber, com a prática profissional e com o saber pedagógico, no que passamos a citar

Esta linha de orientação eleva um professor investigador, reflexivo, crítico e interveniente. O educador, o formador terá que ser, antes de mais, um animador, um técnico, um programador de actividades, em que seu engenho didáctico (fazer-saber), a sua arte e a sua magia (fazer-ser), o seu sentido de tacto e o seu gosto de contacto (fazer-comunicar) constituam os processos pedagógicos fundamentais (p.47).

Com efeito, importa que a formação docente tenha alicerces em estratégias que valorizem a diversidade de vivências e de pontos de vista, possibilitando a condução de situações reais de conhecimento e de prática reflexiva na teoria e, a teoria [re]alimentando a prática⁵².

⁵¹ A Formação Inicial, de tradição académica, tem como preocupação uma formação sólida relativamente aos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. Na formação tradicional, o enfoque é depositado no saber-fazer, é a partir da experiência do mestre e, pela oralidade da transmissão, que o aprendiz se torna instruído, vindo a tornar-se mestre (Pacheco, 1995).

⁵² O termo *prática* na formação do professor apresenta três sentidos complementares e inseparáveis: o *primeiro*, a contextualização, a relevância, a aplicação e a pertinência do

Segundo Mello (2004), o profissional reflexivo é também aquele que sabe como as suas competências são constituídas, “que é capaz de entender sua própria acção e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade”. A reflexão identifica-se com a “metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e no exercício de suas práticas profissionais” (p.80).

De acordo com a perspectiva de Imbernón (2002) a formação inicial visa dotar os futuros professores de uma bagagem sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, capacitando-os a assumirem a tarefa educativa em toda a sua complexidade, actuando com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando as suas acções com uma fundamentação válida.

Es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión, a construir un estilo riguroso e investigativo. Además, las instituciones de formación inicial deberían tener un papel decisivo en la promoción de la profesión docente (p.51).

De modo a instrumentalizar os futuros docentes urge que, na formação inicial, a metodologia de trabalho seja sustentada pela acção que vincule a constante reflexão da teoria com a prática.

Neste sentido, sugere Imbernón (2002, p.53) a formação inicial dos professores apresenta esta orientação:

- Proporcionar conhecimentos teóricos suficientes e com planeamentos dilemáticos, demonstrando que a teoria pode sofrer modificações e desenvolvimentos posteriores;
- Vincular os novos conhecimentos de maneira significativa com os já estabelecidos;
- Incluir conhecimentos, estratégias, metodologias e recursos materiais que sejam funcionais, tanto no aspecto pessoal quanto profissional;
- Permitir a diversidade dos alunos, para que possam avançar em suas peculiaridades, evidenciando a diversidade de opiniões, atitudes, valores e

conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; o *segundo*, identifica-o com o uso eficaz das linguagens como instrumentos de comunicação e de organização cognitiva da realidade natural e social; no *terceiro* tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didáctica do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino das crianças e adolescentes nas escolas (Mello, 2004).

posturas que existem na sociedade e na comunidade profissional, favorecendo o respeito por todas as ideias;

- Considerar as práticas não somente como uma disciplina mas, baseando-as em um [re]planeamento das relações que o aluno em formação inicial tem com a realidade escolar. As práticas permitem uma visão alargada das relações e conduzem necessariamente a uma estreita relação entre teoria e prática;
- Promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas com uma visão psico-pedagógica;
- Facilitar discussões de temas, confrontando noções, atitudes, realidades educativas, analisando situações pedagógicas que levem a planejar, clarificar e reconstruir conceitos, incidindo na formulação e modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica, procurando sensibilizar para a constatação de temas actuais;
- Promover a investigação de aspectos relacionados com as características dos alunos;
- Analisar situações que os permitam perceber a complexidade educativa, que os conduza a tomar decisões, a confirmar ou modificar suas atitudes, valores, configurando a própria acção e opção pedagógica;
- Estimular a participação na elaboração de trabalhos e propostas de apoio às escolas, que os permita manter um contacto vivo e constante com as mesmas, potencializando o vínculo da teoria com a prática;
- Elaborar alternativas da cultura laboral predominante e favorecer a reflexão a respeito de como as culturas influenciam as crenças e as práticas.

Estas competências, na educação básica e na formação inicial, em muitos casos não fizeram parte das vivências dos professores que hoje leccionam. Paradoxalmente, como alguém pode promover o desenvolvimento daquilo que não foi oportunizado desenvolver e vivenciar na sua formação, em outras palavras, como pode ensinar algo que não sabe ou não aprendeu. As reformas educativas em decurso solicitam dos docentes visão interdisciplinar e contextualizada.

Assim sendo, a formação de professores assente nas transformações geradas por situações estruturadas, nas reflexões das práticas e sobre as práticas, na teoria e sobre a teoria permitem uma reconstrução constante e contínua da

realidade, como refere Leite (2005) acerca do percurso e das tendências para a formação de professores. Concordamos no sentido de que o reconhecimento que as situações sociais postas exigem *professores profissionalmente competentes* respondendo com isso às necessidades da sociedade em função dos contextos sociais, económicos e educativos envolvidos na vida das comunidades que estes actuam e, em muitos casos representam a única indicação de melhores condições para sobrevivência, o que passamos a citar

[...] em função dos contextos onde exercem a actividade profissional, se envolvam na concepção e desenvolvimento de acções e projectos que dêem sentido à formação dos alunos com quem trabalham e a quem devem garantir condições para que estes experienciem situações positivas de formação. É evidente que nestas condições se espera que sejam englobadas situações geradoras de sucesso escolar, mas também de construção autónoma de aprendizagens e de formação democrática (p.372).

A autora (Op.cit, 2005) assenta na premissa de que *as competências profissionais se constroem pela experiência, quando apoiadas por dinâmicas que auxiliem os professores a identificar os problemas e dificuldades com que se defrontam, de forma a enfrentá-los e superá-los na acção*. Nesta perspectiva, a formação pedagógica para o exercício da actividade docente, necessita apresentar processos que permitam ascender saberes com consistência e diálogo entre o ensinar e o aprender, a partir da postura da vivência educativa reflexiva.

É preciso levar em conta que hoje há estudantes menos motivados e mais difíceis de ensinar por várias razões, que incluem conflitos entre expectativas geracionais, decadência da qualidade da escola básica e distanciamento frente às necessidades do mundo real (Demo, 2000).

Procurando colmatar estas situações, e na tentativa de transformá-las em desafios, a formação docente, a organização, os conteúdos e os processos dessa formação têm de *"conciliar o desejo de propiciar uma mudança configuradora de uma escola democrática e contextualizada, em que os processos que vão sendo desenvolvidos se insiram num projecto educativo que todos, e cada um, sintam como seu"* (Leite, 2003, p.56).

Assim sendo, as respostas que a formação inicial necessita apresentar, numa perspectiva de constituir eixos estratégicos, visam capacitar o profissional com os meios necessários e as competências relevantes, no sentido de o melhor preparar para a resolução de situações pedagógicas que irá ter sob sua responsabilidade e, que terá de se incumbir de resolvê-las.

Chioca e Martins (2004) alvitraram que o acto de educar consiste em uma praxis supondo a relação de reciprocidade da teoria com a prática. Entretanto, advertem para o facto de que a prática de educar nem sempre foi antecedida por teorias elaboradas no rigor da forma, mas conduziram a humanidade, no decorrer dos tempos, a partilhar de um conhecimento espontâneo para orientar a prática educativa.

Os autores (Op.cit, 2004), com a intenção de implementar uma prática investigativa, defendem que a participação frequente na comunidade de aprendizagem investigativa envolve uma auto-transformação que dá ênfase ao ser em detrimento do *ter*, levando o aluno a perceber a importância de ascender ao conhecimento e, socializá-lo pela prática do diálogo em sala de aula. Uma praxis educativa investigativa, contribuindo para o aperfeiçoamento e autonomia pessoal, na perspectiva da concepção de respeito e cooperação, com o intento a consecução da tarefa de democratização da cultura e do conhecimento, efeitos que imprescindíveis a figura do professor-investigador.

Esta premissa de ensino-aprendizagem evidencia-nos a necessidade de uma constante actualização, de forma a habilitar o educador com as competências necessárias para dar conta desse desafio.

Como referem Paiva et al (2006) "*ensinar como processo de construção de compromissos que possibilitem a reflexão e acção no sentido de promover mudanças sociais necessárias à construção de uma sociedade melhor*" (p.221).

Oliveira-Formosinho (2007) referindo-se à praxis como *lócus* da pedagogia, afirma que convocar as crenças e valores, analisar as práticas, usando os saberes teóricos, constitui-se a triangulação de criação, onde muitas vezes pode parecer um tanto ambíguo, o espaço da pedagogia que nos reenvia para uma triangulação praxiológica, um profissional reflexivo, renovado "*na prática o antes-durante-após a acção, as práticas nas teorias e nos valores, interrogando para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui*" (p.14). Fundamenta-se no princípio de que a praxis é o *lócus* da pedagogia, é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente, uma pedagogia centrada na praxis da participação, dialogando com as necessidades e complexidades das comunidades, das famílias, das crianças em interacção com seus saberes e praticas nos contextos em que estão inseridos.

Em síntese, pela análise realizada constatamos que a formação, espaço de construção da actividade docente, urge estar sintonizada interdisciplinarmente com os diversos sectores da sociedade, na qual a escola está inserida, de modo a dar respostas às carências necessidadedas, seja da natureza educativa, sua acção fim, seja das diversas carências de ordem socioeconómicas, de saúde e familiares que se constituem nos meios de ordem educativa.

3.1.3. A formação ao longo da vida – a formação contínua

Inicialmente, como ponto de partida que denota importante significado ao papel de professor, enquanto cidadão, os professores como todos os profissionais do mundo contemporâneo necessitam construir competências para a continuidade de sua aprendizagem ao longo das suas vidas. Esta formação é entendida como contínua, pois é um processo *continuum* da vida profissional, não sendo contudo a designação utilizada pelos diversos autores.

Por formação permanente entendem Günther e Molina Neto (2000) que a expressão pode ser percebida sinonimamente como aperfeiçoamento, formação profissional contínua, formação em serviço. É percebida como a “*actualização de conhecimentos, atitudes e aquisição de novas habilidades em função de avanços de origem científica, tecnológica, institucional e até paradigmática*” (p.87).

Os autores (Op.cit, 2000) referem estruturas acerca da formação permanente, trazendo os contextos nos quais cada perspectiva está inserida. Propõem quatro perspectivas de formação docente associadas aos valores, concepções e objectivos de formação que as fundamentam:

1. A *perspectiva académica* ressalta a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas (enciclopédico). O conhecimento pedagógico deve estar directamente relacionado com estas disciplinas ou, com o seu modo de transmissão (compreensivo). Não é conferida nenhuma relevância ao conhecimento originado a partir da própria prática docente;

2. A *perspectiva técnica* privilegia a optimização e a antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes e económicos. O professor deve, neste caso, mostrar-se um técnico competente na aplicação de conhecimentos científicos, devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didácticos;

3. A *perspectiva prática* assume o ensino como uma actividade peculiar, complexa que, fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz em si conflitos de valores que implicam escolhas de carácter ético e político, com resultados imprevisíveis e processos conflituosos;

A perspectiva prática vem sofrendo evoluções importantes ao longo deste século, resultando em duas vertentes diferentes, a mais *tradicional*⁵³, centrada fundamentalmente na experiência prática e outra, cuja ênfase recai na *prática reflexiva*⁵⁴.

4. A *perspectiva de reconstrução social* assume a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, entre elas, o ensino. Esta perspectiva ressalta as contradições existentes nas ideias de Schön (1997) no que se refere às possibilidades de compreensão da prática através de uma reflexão apenas circunscrita à prática docente.

É de grande relevância que os professores possam tomar conhecimento das condições sociais a que estão submetidos no exercício da prática docente, bem como das implicações institucionais que balizam esta prática, notadamente no que se refere ao "que" e ao "como" ensinar.

Um processo de reflexão bem mais amplo e profundo é apontado como única possibilidade para uma reconstrução social ou uma prática pedagógica transformadora (Günther & Molina Neto, 2000).

Armourand e Yelling (2004) analisaram o desenvolvimento profissional continuado de 85 professores de EF na Inglaterra. O estudo teve significativo interesse por parte do governo que buscou averiguar os padrões educacionais a partir desses dados, que subsidiaram incentivos à melhoria da carreira profissional contínua. Os resultados do estudo apontam que as experiências da carreira profissional dos professores muitas vezes ficam aquém das expectativas almejadas no início da trajetória académica e profissional. Como recomendação decorrente das constatações a partir do estudo, os autores sugerem que o desenvolvimento profissional deva ser reestruturado e

⁵³ O enfoque tradicional apresenta um saber profissional tácito, adquirido na prática e transmitido no próprio fazer, de geração em geração. Caracteriza-se ainda pela escassa organização teórica, sustenta-se no bom desempenho de docentes experientes que, por sua vez o transmitem às gerações mais jovens. É facilmente observável a influência deste enfoque nos nossos dias, no processo de socialização de jovens professores que iniciam suas carreiras nas escolas, ao lado de colegas já veteranos.

⁵⁴ A questão do pensamento prático investigada por Schön (1997) através do processo de *conhecimento na acção e reflexão na acção*, que pressupõe um diálogo reflexivo do profissional com a situação problemática com a qual se vê envolvido.

concentrado, para assegurar que as necessidades da aprendizagem e aspirações da carreira sejam alcançadas ao longo da vida.

Em contexto distinto, por sua vez, Cristino e Krug (2008) em investigação acerca da formação contínua, na rede de ensino municipal de Santa Maria/RS - Brasil, entrevistaram seis professores de EF, em três escolas diferenciadas, constatando que os planeamentos institucionais sistematizados, não vêm atendendo satisfatoriamente as necessidades profissionais dos professores de EF da rede. Para além dos contributos dos cursos e seminários serem ineficazes, a prática pedagógica sofre pouca influência destas estratégias, que são caracterizadas pelos modelos da racionalidade técnica. Os professores inquiridos referem que a troca de experiências é o factor de maior impacto na contribuição para a transformação da prática pedagógica. Muitos deles falam da necessidade de sistematizar momentos para a partilha de experiências e saberes da profissão como estratégias de formação. Concluem que urge encontrar alternativas e estratégias, nas possibilidades disponíveis nas redes de ensino, com vista a melhorar a oferta de desenvolvimento profissional, possibilitando mais autonomia e reflexão. Tal compreensão, inclina-nos à ideia de que não bastam iniciativas estanques, mas carecem de um projecto político-pedagógico para dar suporte às actuações docentes, por entendermos que se trata de um processo destinado ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento profissional docente, nas mais diversas vertentes e dimensões.

A formação contínua, entende Pacheco (1995) é definida pelos paradigmas da Deficiência, do Crescimento, da Mudança e da Solução de Problemas, no nosso entender, exemplificam as propostas de intervenção na formação contínua:

a. *Paradigma da Deficiência*, visa o aperfeiçoamento do professor e assenta na ideia de que o professor apresenta lacunas de formação devido à desactualização da formação inicial e por deficiência de sua prática. Neste paradigma a formação contínua estabelece o objectivo de uma acção de preenchimento de saberes e destrezas, muitas vezes encomendadas pelas administrações educativas, como maneira de colmatar as lacunas da formação inicial e detectadas na prática pedagógica quotidiana dos docentes;

b. *Paradigma do Crescimento*, visa a [re]orientação do professor e da escola e situa a formação contínua numa lógica de experiência pessoal e numa

finalidade de desenvolvimento profissional, a fim de colmatar lacunas surgidas sob a responsabilidade do sistema;

c. *Paradigma da Mudança* visa a estimulação da renovação a partir do professor. Nesta perspectiva, a formação contínua docente é encarada como um processo de negociação e colaboração interna na escola, procurando-se soluções para as necessidades surgidas, com o fim de reorientação de saberes e competências docentes;

d. *Paradigma da Solução de Problemas*, visa a reformulação interna a partir da escola, sendo esta o *lócus* onde emergem problemas e o professor o interlocutor no diagnóstico, estabelecendo-se a intervenção em sintonia docente (p.58).

A formação contínua, apresenta duas vertentes, uma voltada para a mudança de novos saberes relacionados com a prática profissional e outra voltada para a nova concepção do fazer didáctico e contexto educativo. Ainda prevê, de acordo com Pacheco (1995) as dimensões formativas assentes em seis definições: desenvolvimento pedagógico; auto-conhecimento e a compreensão de si mesmo; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento teórico; desenvolvimento profissional pela investigação e desenvolvimento na carreira, pela adopção de novos e variados papéis docentes (p.120).

Estas diversas áreas de formação fazem parte de um processo contínuo e permanente e dizem respeito não somente, em termos pessoais, ao docente mas, em termos organizacionais, ao contexto escolar em que cada professor está inserido.

A consecução de objectivos na formação docente, ao nível da formação contínua, alicerça-se em três critérios que vêm responder aos anseios dos segmentos:

- a. Pessoal, as necessidades de auto desenvolvimento e auto realização;
- b. Profissionais, as necessidades profissionais individuais e colectivas;
- c. Organizacionais, para além das necessidades do contexto escolar, a adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas da actualidade e que se traduzem em desafios à prática docente, orientação para o aperfeiçoamento do sistema educativo e de actualização da formação inicial.

Actualmente, devido às constantes mudanças de ordem económicas, socioeducativas e culturais, os grandes temas que delineiam a função docente, segundo Imbernón (2002) são os seguintes:

- a. Transmissão de valores, sendo para clarificar numa função de transmissor cultural dos valores permanentes de uma determinada sociedade ou ainda para questionar estes papéis e estabelecendo funções de análises críticas desses valores;
- b. Análise que comporta assumir uma profissão, uma cultura profissional numa escolarização ampla da população e com grandes meios de informação;
- c. Análise da existência de um conhecimento especializado;
- d. Excesso de funções pela crise e outras instâncias educativas.

Concordamos com o autor na afirmação que as condições e o status afectam a cultura, os processos de inovação e mudanças na profissão docente nas escolas. A profissionalização, ou o desenvolvimento da cultura profissional, com os conhecimentos existentes, a concepção de função docente, as orientações conceptuais, os processos da formação inicial, os requisitos para o acesso à profissão, o status e as condições de trabalho têm influência no processo de formação permanente, o que passamos a citar

Con la evaluación de su trabajo, con otras secuencias de su itinerario profesional o carrera docente y con otros procesos paralelos que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio en la escuela (p.19).

Imbernón (2002) concebe que a conceptualização de profissionalidade⁵⁵ é inerente à relação social que o contexto assegura aos professores, classificando-as:

- a. *O professor como trabalhador: concebe a escola como um sistema hierárquico, no qual o director é o gerente administrativo e decide as questões de quem, quando e como devem ensinar, logo as tarefas de concepções e planeamento estão separadas da tarefa de execução;*
- b. *O professor como artesão: atribui-se maior responsabilidade ao professor, no que toca a seleccionar e aplicar as estratégias de ensino. Nos programas de formação, é prioridade a aquisição de trocas de praxis, fundamentadas na teoria e na reflexão;*

⁵⁵ Flores (2003) na elucidação dos termos *profissionalização*, *profissionalismo* e *profissionalidade*, esclarece que o primeiro está associado ao projecto ou processo político ou social, pela qual determinada ocupação busca reconhecimento como profissão; o segundo diz respeito à natureza e à qualidade do trabalho das pessoas; a profissionalidade por sua vez refere-se “ao conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão” (p.133). A autora (Op.cit, 2003) ainda infere que, o profissionalismo docente, requer a compreensão do trabalho dos professores e o modo como estes se vêem enquanto profissionais, além da consideração do contexto social, político e cultural que se inscreve.

c. O professor como artista: é enfatizada a criatividade pessoal, permitindo o desenvolvimento em um maior grau da autonomia docente. A aquisição da cultura geral e profissional está condicionada e depurada pela intuição, personalidade e dinamismo individual;

d. O professor como profissional: o trabalho profissional, por natureza não está propenso à mecanização. O docente está comprometido com a auto-reflexão e a análise das necessidades dos alunos, assumindo importantes cotas de responsabilidade nas decisões curriculares que compartilham (p.18).

Pelo que se refere, na formação contínua o desenvolvimento profissional dos professores destaca-se em três linhas principais de actuação que se diferenciam da etapa anterior de profissionalização, a formação inicial:

1. Reflexão sobre a própria prática (mediante análise da realidade educativa) e da compreensão, interpretação e intervenção sobre ela;
2. O intercâmbio de experiências, a necessária actualização e confrontação em todos os campos da intervenção educativa;
3. O desenvolvimento profissional, como meta central, mediante o trabalho cooperativo para transformar essa prática e provocar processos de comunicação (Imbernón, 2002).

Autores diversos, entre os quais Gonçalves (1995); Hargreaves (1996); Huberman (1995) têm definido o processo de amadurecimento docente ao longo dos ciclos de vida e percursos do acto de ensinar. Hargreaves (1996) define este processo, no qual apresenta quatro fases do profissionalismo⁵⁶ docente:

a. Idade pré-profissional, período que antecede a entrada na formação e a formação inicial e tem fulcral importância no imaginário docente. Nesta fase constroem-se as perspectivas do que se almeja para o exercício do que seja a profissão docente, finalizando com a entrada no contexto prático da profissão, deparando-se com a realidade do quotidiano laboral;

b. Idade do profissional autónomo, esta etapa da vida docente na qual o recém-formado depara-se com a incumbência da inserção e construção da sua

⁵⁶ Cf. Hargreaves (1996), esta conceptualização carece de definição visto que a *profissionalização* está mais ligada às iniciativas que tendem a melhorar do prestígio e posição social da docência, por sua vez o *profissionalismo* o "ser profissional", refere-se a qualidade do trabalho que realizam, o modo e o estilo de conduzir e os padrões que caracterizam a actividade docente. Entendemos e Pogré; Allevactó & Gawiansky (2004) referenda-nos quando afirmamos que o primeiro conceito de profissionalização, está ligado ao reconhecimento que "la sociedad hace respecto de la calidad e importancia del desempeño de una profesión, o segundo conceito de *profissionalismo*, está intimamente ligado ao mejoramiento real de la tarea desempeñada y tiene directamente que ver con los sujetos que la realizan" (p.133).

identidade profissional seja enquanto professor, pesquisador ou gestor das actividades inerentes ao fazer docente e trava-se a constante necessidade de consolidação na carreira;

c. Idade do profissional agregado, nesta fase da carreira docente, estabelece-se a consolidação da sua área de estudo e investigação, havendo uma identidade e reconhecimento pela trajectória percorrida pelo docente enquanto investigador, seja na concepção de ciência pura seja na concepção da ciência aplicada dos seus conhecimentos;

d. Idade do pós-profissional caracteriza-se por novas lideranças dos docentes nas escolas e comunidades educativas, novas áreas de comunicações com os pais e direcções e fortalecimento da comunidade profissional docente como estratégia para melhoria da aprendizagem profissional contínua.

Relativamente ao acto "ensinar", enquanto contribuição para o processo de humanização de alunos nas perspectivas histórico-cultural, instrumentalizando-os a termo de proporcionar-lhes a construção de saberes⁵⁷, atitudes, habilidades, valores, as perspectivas se complementam. Para Mello (2004) o acto de ensinar, "*requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a acção mais pertinente e eficaz possível*" (p.80).

Considerável particularidade da Formação Inicial para a Formação Contínua está no facto da Formação Contínua não apresentar um carácter sistemático, intencional e legal, um currículo institucionalizado. É estruturada a partir das carências de formação do público-alvo a que se propõe atingir, apresenta-se com um currículo aberto e, em sintonia com as exigências de aperfeiçoamento permanente do docente.

Em resumo, cabe reflectir que na Formação Inicial, o eixo estruturante encontra-se nos saberes das vivências proporcionadas no decorrer das experiências dos futuros professores curricularmente assimilados. Por outro lado, na Formação Contínua o eixo central está na reflexão crítica que ocorre na vivência profissional e a maturação destes a partir dos saberes decorridos ao longo da trajectória docente. A *formação contínua*, inscrita na formação

⁵⁷ No processo de aquisição do saber João Formosinho (1986) tece algumas considerações, na essência, "*todas as práticas e atitudes baseiam-se em ideias, conceitos e esquemas mentais e daí que todos os conhecimentos, saber-fazer e saber-ser possam ser ensinados teoricamente pelos académicos*" (p.85). Todos os conhecimentos assim aprendidos são facilmente transferíveis para a prática, pois que esta, na essência, se reconduz à execução de teorias, ideias e concepções.

especializada (propedêutica/didáctica disciplinar); A *formação permanente*, sob a forma de formação especializada e de formação cultural dos professores. No âmbito da formação profissional ao longo da vida, a literatura consultada tem facultado diversas definições do termo por: contínua, contínua, permanente.

Por entendermos que são sinónimos, adoptamos o termo formação contínua. E na sequência do exposto entendemos que a formação docente principia pela formação inicial passando pelo desenvolvimento profissional, coadjuvada pela formação contínua.

3.2. A formação de professores de Educação Física no Brasil

3.2.1. O Percorso Histórico – um esboço

A necessidade de formação de professores em EF nos quadros do magistério, para suprir a necessidade da ginástica, surgiu em 1851, por ocasião da reforma do ensino da instrução primária e secundária do município da corte, que incluía a ginástica nos currículos das escolas públicas do ensino primário (Quelha & Nozaki, 2006).

Somente em 1854 os professores de ginástica passaram a ter equiparação do estatuto e da remuneração com os demais professores. Até então, estes profissionais eram reconhecidos como monitores, com uma vertente mais prática, não eram percebidos como quem se identificava com o trabalho intelectual. Neste período, através da reforma Leôncio de Carvalho de 1879, em defesa da EF brasileira, Ruy Barbosa⁵⁸, sugere a obrigatoriedade nos Jardins-de-infância da prática e incentivo da EF, sendo estendida às escolas primárias e secundárias, para além dos cursos: industriais, de comércio e de agricultura.

A formação de professores em EF no Brasil surge nas escolas militares, a 1ª com origem na Secção de EF da Força Pública de São Paulo, em 1914, que teve a 1ª turma de Mestres de ginástica e de Mestres em esgrima. Para além desse período, em 1929, entra em funcionamento, o curso provisório de EF, que funcionava na Escola de Sargentos da Infantaria do Exército, vindo mais tarde dar origem à Escola de EF do Exército, tendo como grande incentivador desta criação o educador Fernando Azevedo, representante escolanovista brasileiro.

⁵⁸ Ruy Barbosa de Oliveira (1849-1923), Advogado e Jornalista foi grande defensor da Educação Física.

Desta primeira turma consta que frequentaram além de militares, professores públicos primários. No que constavam de 90 formandos dos quais 20 civis tendo o curso a duração de cinco meses (Marinho, 2005).

3.2.2. As Directrizes Curriculares

Nesta abordagem, descreveremos as principais directrizes curriculares institucionalizadas que orientaram a formação de professores de EF, que a partir da criação da 1ª turma em 1929, trava-se um período de 10 anos para a aprovação em 1939 dos primeiros cursos de EF no Brasil.

Os primeiros cursos de EF no Brasil fundamentaram seus currículos no Decreto-lei nº 1.212/39, de 17 de Abril de 1939, que propunha uma formação profissional basicamente unilateral e tecnicista. Num segundo momento, a legislação evoluiu para uma formação mais pedagógica, com base no que dispunha o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 894/69, de 2 de Dezembro de 1969 - Resolução 69/69, vem estabelecer conteúdos mínimos e duração a serem observados na organização dos cursos de EF.

A partir de 16 de Junho de 1987, a Resolução nº 03/87 fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em EF (bacharelado ou licenciatura plena)⁵⁹. Estabelece que a formação do profissional de EF deveria ser por área de conhecimento e não mais por disciplinas, como acontecia anteriormente. Trata-se da primeira área profissional no Brasil a estabelecer um currículo aberto, com visão ampla de formação de características humanista, abrangendo conhecimentos de natureza filosófica, do ser humano, da sociedade e técnicos. Propicia assim uma formação mais equilibrada e mais adequada ao perfil profissional desejado, objectivando atender às exigências da sociedade, numa visão tridimensional de educação, qual seja, nos aspectos biológico, pedagógico e social.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação, por força do Parecer CNE/CES/776, de 3 de Dezembro de 1997, proporcionou nova visão e concepção à formação profissional de EF, redimensionando também as demais áreas a nível nacional. Finalmente, no ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CES 138/2002, de 3 de Abril de 2002, definindo

⁵⁹ Cf. CONFED (2005) a graduação plena em EF, estabelece a modalidade de formação no Bacharelado para os profissionais que actuarão no contexto não-escolar, por sua vez, a modalidade Licenciatura possibilita ao profissional formado em EF actuar no contexto escolar, ambos iniciam com uma matriz curricular comum, aperfeiçoando as vertentes e estágios para a especialização nos contextos escolar e não-escolar.

que o campo de actuação do profissional de EF é pleno nos serviços à sociedade na área da EF, em suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento humano intencional, através das actividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não-formais, tais como ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação entre outras. Esse campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projectos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipas multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de actividades físicas, do desporto e similares (CONFEEF, 2008)⁶⁰.

3.2.3. A Formação Inicial em Educação Física

Os objectivos da formação inicial é contribuir com a formação de profissionais capacitados a atuarem nos diversos campos de intervenção da EF, seja no âmbito escolar e não-escolar, "*onde se expressam elementos da cultura corporal (ginástica, esporte, dança, o jogo e as lutas) com ênfase na educação básica e nas práticas educativas*" (p.9) e profissionais relacionados aos esportes, à saúde e ao lazer (Vieira, A.; Zimbres & Araujo, 2009). Estas licenciaturas estabelecem um perfil do profissional a ser licenciado em EF, que deverá apresentar minimamente ao final de sua formação as competências de ordem generalista, humanista e crítica qualificando-o à intervenção profissional, com fundamentação científica, reflexão filosófica e conduta ética na intervenção da docência da educação básica e nos campos de atuação profissional que o profissional de EF está habilitado a intervir com sua ação pedagógica, o que Vieira, A.; Zimbres e Araujo (2009) complementam "*este profissional poderá também atuar na área de pesquisa científica nos campos da educação, do esporte, do lazer e da saúde*" (p.10).

A Formação Inicial obedece a uma lógica linear, estruturada e sistematizada com a formação académica, enquanto a Formação Contínua responde à lógica das necessidades surgidas no decorrer da prática profissional e está associada à percepção que os docentes atribuem a si mesmos e ao status social desempenhado pela EF nos diversos contextos de actuação em que a área está

⁶⁰ www.confef.gov.br. Acedido em 20 de Agosto de 2008.

inserida. Advém desta relação a necessidade de esclarecimentos acerca do sentido que os estudantes na licenciatura atribuem ao acto de estar e ser professores de EF. Por vezes, em muitos casos, os futuros licenciados carregam crenças e percepções acerca da sua vivência escolar, experiências positivas e negativas que mascaram a realidade, confundindo-os com a realidade percebida de forma distorcida do ambiente escolar vivenciado desde os anos iniciais de escolarização.

Zenólia Figueiredo (2004a) desenvolveu a interpretação e compreensão das *experiências sociocorporais* dos alunos que ingressam nos cursos de EF. Neste estudo buscou mapear as histórias de vida, crenças e mitos, significados e valores que conduziram os alunos em suas opções de vida académica. Participaram no estudo 121 alunos da licenciatura em EF da UFES, sendo 49 da 9ª fase, 32 cursando a 5ª fase e 40 cursando a 1ª fase. Através de entrevistas em grupo e entrevistas individuais, as fases foram sincronizadas de modo a os participantes desenvolverem suas memórias num *continuum* recordatório. Em sua tese abordou as experiências sociais e suas implicações no processo dos académicos de EF, consequentemente suas decisões académicas, pessoais e profissionais norteadoras pela vinculação da EF e *Saúde* e da EF e *Esportes*.

Segundo a autora, a estreita ligação da EF com a *Saúde* e os *Esportes* institucionalizados tem sido, ao longo dos anos, fonte de referência dos académicos que ingressam no curso de EF o que gera entraves na compreensão da EF enquanto componente educativa e também sua inter-relação com as demais áreas do saber (Figueiredo, 2004b, p.89).

A autora (Op.cit. 2008) parte do pressuposto de sua tese "*Experiências sociais no processo de formação docente em educação física*" para esclarecer o que entende pela concepção de *experiências sociocorporais*. Estas vivências se constroem antes mesmo do ingresso na licenciatura e se cristaliza no período de licenciatura que segundo a autora "*influenciaram e influenciam nas relações, interesses e valorização de determinados conteúdos curriculares no lócus da formação*" (p.86).

Os resultados mostraram que determinadas passagens dos memoriais recordatórios expressam percepções subjectivas das vidas dos alunos, entre as quais as *boas lembranças* da infância na escolarização e, em especial nas participações nos momentos da EF, apontando como *lembranças negativas*

mostraram-se nas vidas sofridas, com destaque para a falta de recursos financeiros, traumas e envolvimento com drogas e decepções pela exclusão por parte dos colegas. Infere percebendo a EF, que contribui para a construção de *vivências negativas* no que implica em práticas de exclusão e auto-exclusão, nos casos dos alunos que não se adequam a reprodução do sistema desportivo com ênfase nos valores culturais do esporte de rendimento. Por outro lado, a participação da EF no imaginário dos alunos também, implica em motivações que constroem *vivências positivas* apontando casos de alunos que se integraram no sistema desportivo, por apresentarem aptidões e interesses por determinadas práticas (Figueiredo, 2008, p.106).

Na mesma linha de entendimento, Carreiro da Costa (1996) alerta para a necessidade da formação inicial enfrentar adequadamente estas mazelas da formação estudantil e concatenar esforços, para dirimir estas percepções distorcidas e incorretas sobre a escola, que muitas vezes os estudantes transportam para a graduação distorções de práticas equivocadas de professores desarticulados com a genuína prática pedagógica eficaz.

Neira (2006) entende por Formação Inicial a trajetória que o docente percorre a partir do início da escolarização (educação infantil) transcorrendo até à conclusão do ensino superior, onde obtêm a qualificação profissional necessária, ou seja, habilitação legal para o exercício profissional. Por sua ordem Cesário (2008) percebe que este percurso é de suma importância no processo de socialização profissional. Entretanto, reconhece Sá (2007) que o período da licenciatura em decorrência da sua mais recente contribuição no processo de formação acadêmica contribuirá com mais ênfase à actuação docente. Estas afirmações resultam no entendimento de que a escolarização denota significados na construção social dos cidadãos e a formação inicial, em sua matriz acadêmica, vem contribuir na instrumentalização e aperfeiçoamento profissional para o exercício das profissões.

Consideramos que em diversos momentos a formação inicial tem aproximações da formação ideal mas, dificilmente proporcionará a formação completa, desta forma, urge que *seja uma etapa decisiva na formação dos futuros professores, assegurando uma sólida e consistente formação nos vários domínios que a integram (cultural, científico, pedagógico, técnico)*, promovendo

a representação da complexa tarefa profissional, condição imperiosa para a almejada competência, qualidade e dignidade da profissão docente (Sá, 1994).

Quanto ao entendimento prático do professor entende Onofre (2003) que representa a organização elaborada a partir de informações acerca da complexidade da realidade profissional, *"envolvendo as percepções sobre os seus contextos, os modos de pensar e actuar dos seus intervenientes, os fenómenos culturais implicados nas suas relações, que são configurados por teorias implícitas e crenças"* (p.55). Ainda o autor considera que seja uma matriz de referência pessoal e subjectiva, que representa o modo real de pensar e agir de cada professor.

O conhecimento prático representa a indissociabilidade entre a prática e a teoria, imbricadas na acção do professor, e inclui tudo o que o professor traz de si próprio para o momento do ensino, as crenças, atitudes, sentimentos, reflexões, gestos, temperamento, histórias de vida, traduzindo a combinação do conhecimento consciente e reflexivo com o conhecimento sublimado, escondido. Conclui, apontando para a necessidade de tomar o conhecimento prático como a forma mais autêntica de saber do professor, situando as principais características:

- a. A forma íntima como o conhecimento se associa às crenças que os professores desenvolvem acerca da sua actividade profissional;
- b. A relação de interdependência entre o conhecimento do professor e a especificidade dos contextos de intervenção profissional;
- c. A coalescência do conhecimento, envolvendo a integração sincrética entre os diferentes teores de conhecimento;
- d. A relação entre os modos de utilização do conhecimento reflexivo e tácito ou automático (Onofre, 2003, p.56).

Designa um conjunto de indicações para a formação inicial dos professores de EF que para a organização das vivências da prática deverá:

- Permitir revelar as crenças, desejos, preocupações e problemas dos professores em formação relativos à formação e à actividade docente;
- Assumir a analogia das tarefas de formação e a contextualização do conhecimento proposicional que serão utilizadas pelos professores na sua actividade profissional;

- Facultar formação teórica alternada com períodos de prática, reflexão e de avaliação das experiências vividas;
- Fomentar a integração das várias dimensões do conhecimento do professor;
- Facultar o acompanhamento dos formandos nas transferências das aquisições que se vão realizando para as situações de trabalho profissional, nomeadamente implementando precocemente a prática pedagógica, organizada a partir de experiências que condicionem a experimentação e análise de situações reais de intervenção e envolvendo a colaboração de professores peritos (p.67).

A relação teoria e prática como ponto crítico da formação inicial e contínua, geradora de mais pontos críticos, segundo Estrela e Estrela (2001) os modelos de formação profissional podem ser caracterizados a partir das formas de articulação que se estabelece entre os saberes teóricos e os saberes práticos.

A formação deve assentar em problemas e contextos da realidade profissional, pois esta constitui um ponto de partida e chegada permanente de questões, processos e reflexões que se colocam aos formadores e formandos, significando que o processo de formação inicial, deve centrar-se nas: Escolas; Situações quotidianas vivenciadas e, nas reflexões acerca da prática profissional (Estrela & Estrela, 2001, p.32).

Actualmente, a principal problemática da área da EF reside na formação profissional, no âmbito das licenciaturas. A formação de professores, neste domínio, apresenta desafios que caminham na direcção da consolidação profissional enquanto categoria, e que necessitam de uma actividade docente pedagogicamente competente e, conseqüentemente, comprometida com as questões educacionais em mudança.

A EF procura ainda afirmar a sua identidade profissional e definir os eixos de actuação profissional com segurança, bem como fornecer as ferramentas para um desempenho profissional competente, ético e de excelência. Desta forma, na esteira da evolução, o profissional de Educação Física precisa estar preparado para actuar neste mundo de mudanças e exigências profissionais. Segundo Shigunov, Farias & Nascimento (2002) na carreira docente a aquisição da experiência é tão necessária à desenvoltura no exercício da profissão que se constrói no *continuum* do fazer docente ou seja, no dia-a-dia de sala de aula,

nas vicissitudes escolares e nas lutas por melhores condições do exercício da docência.

Coadunam estas constatações, Folle & Nascimento, 2008; Folle et al, 2009 ao considerarem, que a transição da passagem inicial da formação à actuação profissional tem um impacto fulcral na carreira, sendo essa uma das fases mais difíceis de serem superadas com o êxito esperado. Apontam que a aplicabilidade de conceitos teóricos em acções práticas e as rotinas de grupo ao serem sistematizadas e sustentadas individualmente, suscitam questionamentos e incertezas na migração da formação docente para a inserção no mercado de trabalho.

Considerando que, seja qual for a teoria de ensino, se perderá o sentido se não for entendido os meandros da formação inicial e contínua dos professores. Todo o processo de aprendizagem, a função social da escola, o papel do professor e dos alunos, as decisões acerca de programas, os conteúdos e as actividades de ensino encontram-se seleccionados directamente com o percurso da formação profissional que o professor teve acesso na sua trajectória académica.

Paiva; Andrade Filho & Figueiredo (2006) ao contextualizar a reestruturação do currículo da formação inicial em EF no Centro de EF e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, apontam duas noções como pontos de referência:

1. A noção de currículo que se fundamenta na diversidade cultural, a construção da identidade e subjectividade da sala de aula e na relação professor-aluno. Constituinte o significado de currículo como prática pedagógica que está impregnado pela diversidade de práticas escolares, o currículo é percebido no cruzamento dessas práticas nos ambientes escolares e nas instituições de formação;
2. A noção de formação profissional traz para o âmbito da formação inicial a compreensão das complexas relações presentes no quotidiano e na cultura escolar. Considera o professor um ser activo de suas práticas pedagógicas que, ao longo de sua trajectória, vai construindo seus saberes de acordo com as necessidades de aplicação das mesmas, suas experiências, percursos de formação e profissional (p.215).

Apontam diversos problemas encontrados na formação inicial, dos quais são lineares nas diversas instituições de formação em EF, distribuídas pelo país, e em alguns casos apresentam pontos agudos e/ou situações crónicas, a saber: a falta de articulação da teórico-prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre a formação específica e formação pedagógica; desarticulação entre a formação inicial e a formação contínua⁶¹; valorização da formação com habilitação em bacharelado em detrimento da habilitação em licenciatura. Acreditam que estes são alguns dos problemas encontrados no geral das licenciaturas em EF mas, ainda consideram mais grave a falta de uma identidade profissional específica e a clareza do seu objecto de estudo, característico da formação pautada por uma tendência generalista na tentativa de abranger uma diversidade de actuações profissionais, e uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico, em detrimento de conteúdos disciplinares das ciências humanas, enfatizando a formação técnico-desportiva.

Consideramos que o grande problema advindo da formação de professores reside na dicotomia teoria e prática, característica da educação e fundamentada na racionalidade técnico-instrumental.

A *Racionalidade Técnica* percebida pelo professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos a partir de outras realidades, outros referenciais, mantendo uma relação de dependência linear entre o saber teórico e o saber prático, tem sido o modelo norteador das práticas pedagógicas nos cursos de formação em EF.

Recentemente, Lemos (2008) entrevistou 15 académicos dos cursos de bacharelado ($n=8$) e licenciatura ($n=7$) em EF de uma universidade pública do estado de São Paulo, Brasil, e averiguou que os académicos, quando na fase de escolha para formação, apresentam muitas [in]certezas em relação às opções. Os resultados mostraram alguns aspectos relevantes, denotando importante significado que passamos a citar:

⁶¹ Frelat-Kahn (2003) caracterizando o sistema educativo em França, aborda a formação docente daquele país onde relata nuances muito interessantes no sentido de que a ideia de formação contínua é concebida na formação inicial e desencadeada numa formação ao longo de toda a actividade docente. E ainda esclarece que os institutos de formação inicial são responsáveis pela formação continuada, vindo a acompanhar os docentes debutantes suprindo as suas necessidades de adaptação as condições e exigências sociais. Este dispositivo somente se consolida pelo facto dos docentes debutantes serem acompanhados por tutores ao longo de sua entrada no mercado de trabalho, logrando o docente debutante as ferramentas essenciais à análise da prática pedagógica.

1. No caso da licenciatura a escolha, para alguns, teve uma forte ligação com as possibilidades profissionais referentes ao mercado de trabalho desse profissional, notadamente o facto de a escola preencher as condições de estabilidade laboral;
2. O momento no qual se deu a decisão, no caso dos alunos da licenciatura, ocorreu: após a realização de vivências na área escolar; com o decorrer do curso, com as disciplinas mais voltadas para as áreas específicas; desde o início; no momento da escolha;
3. Os alunos do bacharelado, em sua maioria, já tenham decidido, desde o início da graduação. A decisão apenas relativamente ao momento da escolha, um momento não definido cronologicamente, completam as percepções dos alunos;
4. 57% dos alunos da licenciatura e 87% dos alunos do bacharelado afirmaram ter passado pelo momento obrigatório e oficial de solicitação de ênfase de uma forma tranquila, devido à certeza da escolha;
5. As percepções a respeito da licenciatura estão relacionadas com a educação, não só no ensino formal, ressaltando o seu aspecto didáctico e pedagógico e a generalidade da actuação desse profissional. Quanto às percepções sobre o bacharelado remetem a visão de que esta ênfase é mais voltada para a área biológica, tratando da actuação fora da escola em outras áreas como o trabalho com a prática de exercícios, treinamentos e programas de condicionamento físico;
6. Dos oito alunos do bacharelado entrevistados, quatro pretendem cursar outra licenciatura, dois ainda estão indecisos e dois não pretendem cursar mais nenhuma licenciatura. O interesse na outra licenciatura relaciona-se com a ampliação da área de actuação profissional, visando principalmente a segurança no emprego e a possibilidade de inscrições em concursos, bem como, interesse pela área pedagógica e da aprendizagem;
7. Dos sete alunos da licenciatura entrevistados, dois pretendem cursar o bacharelado, dois ainda estão indecisos e três não pretendem cursar mais nenhuma licenciatura. As justificativas para o interesse na outra ênfase dizem respeito a uma procura de uma formação integral.

No momento da realização da graduação a determinação pela opção de especialidade para actuar reveste-se de ansiedade por parte dos formandos,

advindo dessa opção a necessidade de que no período do estágio sejam oportunizadas vivências amplas e diversificadas e, com isso, fornecer uma gama de certezas e convicções aos acadêmicos, relativamente ao seu futuro, enquanto recentes licenciados ou bacharéis em EF.

Actualmente, no Brasil existem duas possibilidades de formação em EF a licenciatura, com duração de quatro anos (somado um ano de estágio supervisionado) vinculada ao contexto escolar com ênfase na escola e o Bacharelado, com duração de três anos (com um ano de estágio supervisionado) voltado ao contexto do *fitness*, do clube, do ginásio e actividades desportivas. Nestas duas vertentes, encontra-se a permeabilidade das acções que se pode verificar pela actuação docente. Estando vinculado ao mundo dos ginásios e clubes desportivos o profissional de EF necessita aplicar os seus conhecimentos e procedimentos pedagógicos, por outro lado, o profissional que actua no contexto educacional, também necessita estar propondo aos seus alunos, articulado com a faixa etária e os interesses e condições das escolas, as diversas modalidades e formas de actuação em actividades desportivas.

No âmbito da formação de ensino superior em EF, segundo dados do Centro Esportivo Virtual⁶², no Brasil no ano de 2008, existem reconhecidas pelo Ministério da Educação 579 escolas de formação em EF, sendo na Região Sul do Brasil um total de 99 escolas, distribuídas em 45 escolas no Estado do Paraná, 37 escolas no Estado do Rio Grande do Sul e 17 escolas no Estado de Santa Catarina (Anexo S). Este universo de instituições está estruturado em Escolas de Formação Públicas e Privadas, assim distribuídas nos estados da Região Sul do Brasil, conforme Quadro a seguir:

Quadro 13 - Escolas de Formação em Educação Física na Região Sul do Brasil

Estado	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Somatório
Paraná	12	33	45
Rio Grande do Sul	9	28	35
Santa Catarina	2	15	17

Fonte: Centro Esportivo Virtual. Acedido em www.cev.org.br

Esses dados permitem-nos partilhar as constatações de que a Região Sul apresenta uma contribuição na formação nacional de 17,1 %, onde no estado do Paraná a contribuição na formação nacional é de 7,8% e na Região Sul tem

⁶² www.cev.org.br. Acedido em 15 de Agosto de 2008.

um impacto de 46%. O Estado do Rio Grande do Sul apresenta a participação nacional de 6,4 % e na Região Sul de 38%. Por sua vez, o Estado de Santa Catarina contribui na formação com 2,9% no impacto nacional e 17,2% na Região Sul. Na Região Sul a participação da formação de escolas públicas é de 23,2 % e de escolas privadas de 76,8%.

3.2.4. O Estágio Curricular e a Prática Pedagógica

O estágio é o momento de colocarmos em prática o que aprendemos, é também um momento intrínseco de reconhecimento do nosso perfil profissional e das nossas opções relacionadas à EF. É, em suma, um importante momento de auto-conhecimento perante a futura profissão, onde colocamos em prática nossos valores morais e éticos, nossa personalidade e nossos sentimentos (Souza, 2008).

É percebido como um componente curricular, configurando-se como peça fundamental no processo ensino-aprendizagem da formação docente, podendo possibilitar a vivência de contradições e possibilidades diversificadas na actuação docente (Silva, M. & Bracht, 2005).

A legislação do estágio em EF, a partir de orientações do Confef, regulamentado nesta fase da formação inicial em EF estabelece articulação com as entidades formadoras a nível de práticas de ensino nos campos de actuação seja no âmbito privado ou público. O que caracteriza o estágio curricular como aquele que envolve o académico de EF a partir da 5ª fase (3º ano) no aprendizado prático é a orientação de um profissional da área que seja supervisionado pelo regente da cadeira/disciplina de prática de ensino no curso que está a cursar. Para tanto, Rocha, R. e Bomfim (2009) designam algumas directrizes:

- Não exceder 20 horas semanais e quatro horas diárias;
- Realização em instituições públicas e privadas com a certificação dos Conselhos Federais de Educação Física dos estados;
- Supervisionada por um profissional em EF;
- O estágio será realizado simultaneamente por um máximo de três estagiários no mesmo período sob a responsabilidade do mesmo supervisor.

O estágio quando se apresenta na vertente curricular e supervisionado, remonta uma componente que é a conjugação da teoria com a prática, que

vem a complementar a sua natureza, o seu objectivo, isto é, a formação de ser professor (Krüger et al, 2008a).

No cerne das questões que envolvem a formação docente e profissional no geral, o estágio é a porta de aproximação da realidade, mesmo que em certas situações sejam vivenciadas de forma mascarada, ou com distorções que não são o padrão do quotidiano da profissão em questão. Tal compreensão leva-nos a concordar com Carreiro da Costa (1996) quando refere que em situações de estágios curriculares submetemos os futuros professores em situações similares às vivenciadas por professores experientes, e que estas situações exigem sagacidade pedagógica apurada. Muitos principiantes carecem ainda de traquejo para desempenhar estas situações com desenvoltura, sendo-lhes exigidos um grau acima das suas capacidades gerando assim, em muitos casos, desmotivações originadas pela forte e impactante entrada no quotidiano escolar.

Urge enfrentar o estágio com atitude investigativa, envolvendo reflexão, assumindo-o como uma intervenção no espaço de actuação que é a escola, devendo o estágio propiciar ao aluno (futuro professor) uma aproximação da realidade na qual irá actuar.

Ao discutir a formação inicial do professor de EF, Silva, A. e Krug (2008) apontam questões teórico-práticas do estágio curricular, consideram que o estágio curricular é *essencial na formação da identidade docente de todo e quaisquer alunos de licenciatura. Alertam para a importância de proporcionarmos aos alunos este momento de aprendizagem, de reflexão com a sua prática profissional.*

Na procura de definir o grau de decisão e iniciativa no estágio, Januário, Anacleto & Henrique (2009, p.5) aplicaram entrevista retrospectiva em 20 professores estagiários, identificaram quatro perfis: o 1º perfil, demonstrou que as concepções pessoais se sobrepõem às adquiridas no percurso da formação inicial, recordatória ao percurso profissional anterior à licenciatura; no 2º perfil, com a maior representação da população estudada 75%, estes apresentaram ser de limitadas decisões e diminuta capacidade de gerir as actividades, sendo um perfil muito enraizado na formação inicial; o 3º perfil revelou-se um grupo independente, com características de professores experimentados e por fim o 4º perfil, apresentando um pensamento limitado e simplista em relação ao aspecto

didáctico, com reduzidas capacidades em lidar com as adversidades do contexto educativo. Constataram, que os processos de pensamento dos professores apropriam-se nos saberes e dispositivos práticos assumidos, assimilados e automatizados no decorrer do desenvolvimento profissional.

Sloan (2007) estudou a escola secundária e faculdade de esportes de Brownedge no Reino Unido, entre os estagiários concluintes da escola secundária e preparatória, que recebem a certificação de pós-graduado secundário na prática da EF. O autor averiguou o nível percebido e as competências pessoais para ensinar ginástica. Esta área da EF é destacada pelo forte interesse dos estudantes em desempenhar boa formação. Entretanto, e apesar de ser de interesse dos professores formadores que esta área seja concentrada nas actividades desenvolvidas durante o curso, os resultados revelam, por um lado, que muitos estudantes apresentam um empobrecimento dos domínios nesta área, por outro, os que se dedicam intensamente à ginástica demonstraram na sua prática pouca confiança no ensino de outras áreas de interesse.

A relação entre actuação e formação é proporcionalmente directa, pois, de acordo com o tipo de relação que se articula, que se institui na trajectória académica, ocorre a produção e a reconstrução dos significados em relação à profissão, ao ser professor (Silva, A. & Krug, 2008).

Ilha e Krug (2008), em estudo realizado no estágio supervisionado da graduação em Educação Física com alunos das séries iniciais da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria/RS no Brasil, apontam para a importância do acto de planear, evitando que as rotinas sejam trilhadas pelo imprevisto, sem objectivos determinados e eficácia desejada, além de que a optimização de tempo e energia vem garantir maior segurança na gestão das classes. Suas principais conclusões, acerca do estágio supervisionado, são no sentido das mazelas do serviço público: a precariedade dos materiais e a falta de incentivo e recursos financeiros para os profissionais exercerem seu trabalho em melhores condições. No contexto da formação inicial, apontam para a falta de embasamento teórico-prático trabalhado na graduação e a precária articulação das demais disciplinas com a realidade de EFe.

Vieira, L.; Vieira & Fernandes (2006) investigaram a competência profissional percebida pelos académicos que actuam no ECS da disciplina Prática de Ensino em EF do 4º semestre do período integral e do 5º semestre do período nocturno

do curso de EF da Universidade Estadual de Maringá - PR. Fizeram parte do estudo 91 académicos, sendo 47 do género feminino e 44 do género masculino. Sugerem que o estágio constitui-se em marco referencial da EF onde a disciplina Prática de Ensino deve proporcionar vivências na realidade escolar. Nesse sentido, a formação inicial deve proporcionar ao professor a capacidade de identificar e superar problemas na organização do trabalho pedagógico e de tornar acessíveis os conteúdos de ensino para todos os alunos.

Convergem nas suas afirmações Freire e Verenguer (2007); Ramos, G. (2007) referem que no estágio curricular, urge, valorizar e oportunizar aos futuros profissionais os conhecimentos e vivências advindos da acção profissional no quotidiano escolar. Acreditam que se fundamenta na necessidade do graduando, no andamento de sua formação inicial, conhecer o quotidiano escolar que será o palco de sua actuação profissional, fundamentando sua formação, oportunizando-o a interpretar e propor soluções para sanar problemas de sua praxis pedagógica (Freire & Verenguer, 2007), e com a intenção de valorizar e aplicar os saberes advindos da articulação da formação académica aplicados na vida profissional num diálogo recíproco (Ramos, G. 2007).

Em participação na gestão pública educacional do Estado de São Paulo, Silveira (2007) percebeu na intervenção dos professores de EF um descolamento da formação inicial de acordo com as solicitações do mercado de trabalho. Assim sendo, esses profissionais encontram dificuldades em proporcionar intervenções que busque socializar determinado saber escolar nas situações do processo ensino – aprendizagem.

Por sua vez, Krüger et al (2008a, 2008b) estudaram a opinião de académicos (n 30) do curso de Licenciatura em EF da UFSM, na disciplina de ECS num primeiro estudo, em relação: 1) Ao conhecimento do conceito de planeamento de aula; e 2) A sua prática pedagógica: tipo de experiência, dificuldades enfrentadas, avaliação e aprendizagens no planeamento das aulas durante o estágio. Constataram que o (ECS), entre as disciplinas que constam nos currículos de cursos de licenciaturas, destaca-se, pela sua relevância. Apresenta por atribuições precípuas colocar o futuro profissional em contacto com a realidade educacional, desenvolvendo-se estilos de ensino, possibilitando adequadas selecções de objectivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, o ECS deve fornecer subsídios para a formação do futuro

professor, tanto no aspecto teórico quanto prático, a fim de que possa desenvolver um trabalho docente competente (Krüger et al, 2008a).

Os autores apontaram que uma das principais dificuldades inferidas pelos estagiários é a falta de conhecimento da realidade escolar onde futuramente exercerão as suas funções docentes, vindo a contribuir decisivamente para o estado de insegurança e dificuldades de gerência do exercício profissional, consequência da falta de inserção efectiva no quotidiano escolar, no percurso académico. Os autores (op. cit. 2008a) acreditam que este panorama pode estar ligado "*a deficiência da formação inicial, além do distanciamento desta com a realidade educacional*".

Os problemas apresentados pelos cursos de licenciaturas, nos quais se inclui a EF, agravam-se à medida que estudos são efectuados e se constata que a formação de professores apresenta indicadores de desvinculação da teoria desenvolvida academicamente com a prática aplicada no contexto escolar.

Na esteira dessas constatações, Finck (2008b) questionando académicos do 3º e 4º ano da licenciatura em EF na Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná, Brasil, afirma que as acções de formação na disciplina de ECS vêm apontando para encaminhamentos divergentes para a EFe e da formação inicial aplicada.

Advindo dessa constatação pode-se afirmar que em muitas oportunidades a realidade passa a ser reproduzida de maneira fragmentada, sem haver correlação entre as partes e o todo que a compõe, em que o indivíduo perde a capacidade de pensar e analisar em termos estruturais aquilo que ocorre ao seu redor. Assim, os professores que não conseguem estabelecer relações da prática pedagógica com o seu contexto social pouco criam, provocando uma deformação da curiosidade ingénua natural do educando, formando um sujeito que pouco se interessa pela realidade social. A dificuldade, porém, é formar um professor que esteja preocupado com as várias dimensões da vida social, pois "*o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos*" (Krüger et al, 2008a, p. 9).

Em investigação ulterior, Krüger et al (2008b) inquiriu os académicos sobre a aplicabilidade do planeamento das aulas durante o estágio, os factores influenciadores, assim como a tipologia das fontes utilizadas pelos académicos

como subsídio para o planeamento das aulas no decorrer dos estágios curriculares supervisionados. Obtiveram 82% de afirmações no sentido da pertinência do planeamento das aulas. *Positivamente* como meio e fim de atingir os objectivos das sessões, viabilidade das aulas e motivação dos alunos, proporcionando satisfação aos académicos e alunos. *Negativamente* a falta de motivação dos alunos nas actividades propostas, indisciplina, desordem, questões de género, agressividade, insucesso da actividade proposta, deficiências dos espaços e da estrutura física, sendo estes pontos focos de transtornos aos académicos e seus alunos.

Ao grupo de pesquisadores do GEPEF⁶³ acrescentamos os estudos de Cavalheiro et al (2008) e as contribuições de Marques et al (2008) que vêm sistematizando a inquirição de docentes acerca da sua praxis: do planeamento, objectivos, conteúdos, procedimentos metodológicos adoptados, a relação professor-aluno, estágio supervisionado e a avaliação. Desta feita, Conceição et al (2009) analisaram a prática pedagógica dos professores de EF (*n*6) do ensino fundamental na rede pública de ensino na cidade de Meleiro/SC, Brasil. Constataram que, 66,67% dos professores realizam planeamento escolar, cujo objectivo é evitar a rotina (100%), 83,33 realizam este planeamento junto com os demais professores, no entanto não procuram a participação dos alunos (83,33%). O planeamento realizado é cumprido pela totalidade (100%) dos sujeitos e 83,33% desenvolvem uma reavaliação do planeamento sempre que necessário. Uns dos problemas mais mostrados pelos sujeitos (50%), em relação à realização do planeamento, estão voltados às causas naturais, ou seja, voltados a problemas inesperados e causas externas. As referências utilizadas pelos sujeitos para o desenvolvimento do planeamento estão voltadas aos valores ideais da legislação educacional, sendo os objectivos direccionados ao desenvolvimento de aspectos motores, afectivos e cognitivos (83,33%). Os conteúdos são traduzidos nas actividades recreativas (100%) e estes conteúdos são traçados a partir das séries onde ministram as aulas, pela disponibilidade do espaço físico e segundo os objectivos da disciplina (66,67%). Os métodos de ensino utilizados são do tipo socializado (83,33%), experimental (66,67%) e global, parcial e misto (66,67%). A técnica de ensino utilizada é em grupo (66,67%). Quanto à relação professor-aluno, 83,33% dos sujeitos relatam que existe um bom relacionamento.

⁶³ GEPEF – Grupo de estudos e pesquisa em Educação Física, sediado na Universidade Federal de Santa Maria/RS, Brasil, liderado pelo professor Hugo Norberto Krug.

A observação e assiduidade do aluno são os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores (100%). Estas avaliações apresentam uma periodicidade bimestral (83,33%) e tem a finalidade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem (66,67%).

A investigação apresenta um comprometimento com os aspectos organizacionais da prática pedagógica da disciplina de EF, pelos professores. Os quesitos investigados também mostram uma aproximação com aquilo que a literatura salienta como mais recomendada para que exista uma organização voltada ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos conteúdos trabalhados em uma determinada disciplina. Os dados da investigação não apresentam semelhança a outras desenvolvidas, pois existe uma particularidade específica de conteúdos e atitudes pedagógicas em cada região de um determinado estado. Este facto mostra um incentivo para o desenvolvimento deste tipo de investigação em outras regiões e cidades do estado de Santa Catarina, antecipando que isto poderá contribuir com a prática pedagógica do professor de EF.

Sendo assim, destas constatações cabe destacar as diversas variáveis que perpassam a praxis do planeamento, não só no estágio mas na prática pedagógica da leccionação das aulas. Uma primeira, de *dimensão estrutural*, resulta das condições disponíveis em relação ao espaço físico, recursos materiais, os horários e tempo disponível, para além das condições climáticas. Uma outra, de *dimensão pedagógica*, tem a ver com o cuidado em adequar a sequência e implementação dos conteúdos a modo da consecução dos objectivos, fazendo assim da dimensão pedagógica o eixo articulador com as demais dimensões. A *dimensão social*, onde o ápice do planeamento vai além das questões de aprendizagem e das necessidades dos alunos e da turma, dando um maior enfoque aos conteúdos e às actividades mais adequadas e pertinentes ao contexto sociocultural da turma, indo incidir nas questões da multiculturalidade das escolas.

Com o objectivo de contribuir para a formação de futuros professores de EF, Günther e Molina Neto (2000) recomendam que estes não actuem na sua rotina quotidiana sem a devida preocupação com o carácter pedagógico. Afirmam ainda que esta mentalidade tem pautado a formação académica em EF, dado que esta trata de um saber *predominantemente instrumental*, de carácter

funcional, privilegiando as competências técnicas do docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados (p.87).

Em investigação desenvolvida com as licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo, Paiva et al (2006) descrevem a realidade constatada na formação inicial em EF, referindo a falta de articulação da teoria com a prática; a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica como os problemas mais recorrentes.

Aditam ainda às problemáticas acima referidas, outras dimensões também importantes, entre elas a ausência de identidade profissional específica da área; a tendência generalista fragmentada; a valorização de disciplinas de cunho biológico, em detrimento do conteúdo disciplinar das ciências humanas; o enfoque na formação técnico-esportiva.

Os resultados deste estudo, na esteira de resultados de estudos anteriores (Günther & Molina Neto, 2000; Ilha e Krug, 2008; Krüger et al, 2008a; Lemos, 2008) os autores (Op.cit., 2006) constataram estreita vinculação entre a EF e a Saúde, relacionada exclusivamente aos aspectos biológicos, e a EF e o Esporte, relacionada com a questão da performance e rendimento.

Em investigação ibero-americana, com abrangência nos seguintes países Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha, México, Paraguai, Peru e Venezuela, Moreno et al (2008) estudaram os conteúdos curriculares trabalhados na formação inicial das licenciaturas de EF, onde constataram que a grande maioria destes conteúdos programáticos são voltados ao desporto 59%, os jogos motores 6,9%, a expressão corporal 8,4%, a aprendizagem motora 14,3% e os jogos adaptados 3,4%. O que deixa em falta a grande contribuição das disciplinas pedagógicas na formação dos futuros profissionais em EF destes países. Concluíram os autores que carecem de distribuição mais equilibrada entre os conteúdos programáticos nas licenciaturas em EF, acreditam que seja a atenção necessária, para dirimir as exigências do mercado e da sociedade para com a EF, enquanto campo disciplinar.

Corroboram nesta concepção Günther e Molina Neto (2000, p.86) quando em investigação no sul do Brasil, em estudo com a rede de professores de Porto Alegre, constataram que a concepção predominante dos currículos dos cursos de graduação onde prevalecem ainda a listagem de disciplinas na grade

curricular, o saber fragmentado, gera distanciamento com a realidade social. Alertam ainda os autores para a crise que atravessam as licenciaturas com a perda de importância da formação pedagógica em detrimento da formação técnica. Inferem para a crescente desvalorização do magistério, com a transformação das licenciaturas em cursos de estatuto em menor escalão nas hierarquias das universidades e, no contexto social como um todo.

Estas constatações reflectem-se nos financiamentos disponibilizados às áreas pedagógicas e propedêuticas, consideradas nesta lógica, não tão "imprescindíveis", reforçando o estatuto de menor importância das graduações e pós-graduações em algumas áreas do conhecimento.

Na prioridade à formação de professores nos sistemas de fomento e financiamento importa que, como esclarece Mello (2001) sejam implementadas prioridades e definidos critérios claros em consenso e objectivados, *"a melhoria qualitativa da profissionalização do professor deve incluir, além da formação inicial e da certificação de competências, que priorizem a área de formação docente nos programas, fomento de estudos e pesquisas no país e no exterior"* (p15).

Nesta direcção, o Ministério da Educação brasileiro, em resposta aos dados do recente EducaCenso⁶⁴ do INEP (2008), refere que há em exercício na educação básica da rede pública do Brasil cerca de 1,6 milhões de professores no exercício da docência, sendo que muitos exercem suas actividades sem possuir a graduação, ou actuam em áreas diferentes daquelas em que se formaram.

Neste paradoxo da formação, em que actuam lado a lado áreas disciplinares que contam por um lado com certificação de um Conselho Federal e, por outras áreas que não dispõem de amparo da legislação para amparar as arestas da inserção de profissionais especialistas nas licenciaturas de que são formados. Tal compreensão estima à EF, quando da criação do Conselho

⁶⁴ A formação docente é a segunda carência apontada pelo EducaCenso, entre os profissionais do ensino fundamental e médio, 17% não têm a escolaridade mínima exigida para dar aulas. Estes professores, são alfabetizadores que não completaram o ensino médio e professores de Física ou História que nunca foram à faculdade. O cenário não é muito diferente nas escolas privadas, nas quais 27% dos professores não têm ensino superior. Na rede pública, o índice é de 30%. Maria Clara Machado, declara no Portal do Ministério da Educação, que a estimativa do MEC, gira em torno de 300 mil professores nas condições de não estarem actuando nas condições almejadas, ou seja licenciados que leccionam em áreas diferentes das suas formações. Somando-se a esse quadro, existe a necessidade de formação de mais 300 mil professores (Brasil, 2008).

Federal de Educação Física (CONFEF) que legisla e regulamenta as actividades inerentes e profícuas do professor de EF, na rede escolar e não-escolar.

3.2.5 Os percursos e os saberes docentes

As trajectórias de vida académica denotam importante significado às concepções docentes acerca das suas identidades, crenças, saberes e práticas pedagógicas. Este caminho é percorrido ao longo da vida estudantil e aprofundam-se na formação inicial como nos relatam Sá, 2007; Cesário, 2008; Aguiar et al, 2005.

Como exemplo desse quadro Shigunov; Anfilo & Azevedo (2008, 2009); Shigunov, Azevedo & Machado Bruno (2009) tem investigado a trajectória histórica da formação de professores em EF, enquanto desafio para o século XXI, e apontam para o facto de que tem havido grande preocupação no sentido do enriquecimento existencial pelo oferecimento de oportunidades para actuações profissionais mais competentes. Esta evolução exigiu, de alguma maneira, uma nova mentalidade de ensino à comunidade, cuja vontade de intervir mais activamente nos seus próprios modelos de educação tem sido em alguns momentos frustradas.

Os autores (Op.cit., 2008) afirmam *“nas escolas deve prevalecer a qualidade, a competência, a eficiência e a coerência, que são os parâmetros de luta pela humanização, autonomia, competências de diferentes visões”* (p.77).

Concluem, no caso da EF, que esta disciplina apresenta satisfatória projecção nos currículos das escolas *“na escola, o prestígio da educação física deve ser visto pelo excelente espaço físico que conta para as actividades, bem como do quotidiano escolar”* (p.77). Para além disso, estas constatações reforçam a ligação da posição ocupada por uma disciplina no currículo escolar e vem interferir na concepção de formação docente da área, enquanto componente curricular.

Sá (2007) entende que o momento e a etapa de vida precedentes à entrada no mundo do trabalho influenciam a trajectória profissional, em função dos conhecimentos proporcionados e que levam à condução do resultado final. O autor contextualiza o alcance da formação de professores, onde afirma

As representações que os estudantes têm da formação inicial que recebem, não estão desligadas de todo o seu passado e do conjunto de experiências que vivenciaram no percurso e no processo a que estão a ser sujeitos (p.218)

O confronto com os professores, colegas, as disciplinas, estrutura curricular, expectativas pessoais, a dinâmica, o ambiente e as características da própria instituição, constituem aspectos influenciadores de forma positiva, ou negativa, das experiências de formação, e conseqüentemente, das representações sobre o ensino, a profissão e a disciplina de EF (Sá, 2007).

Na esteira dessa assertiva, em estudo multidisciplinar realizado na Universidade Estadual de Londrina, Brasil, Cesário (2008) inquiriu 11 professores, em diferentes centros de investigação constatando que um aspecto a ser respeitado deverá ser a trajetória da formação ao longo da vida docente. Este percurso contribui decisivamente para a aprendizagem do professor e representa importante processo de socialização profissional. Esta socialização envolve as primeiras vivências quando criança, as experiências na vida acadêmica e a trajetória das actividades profissionais desenvolvidas durante o trabalho profissional, considera que a formação inicial não é suficientemente capaz de preparar os futuros professores e transmitir as noções da profissão de ser professor, acredita que seja preciso alterações nas funções docentes a partir do acto de ensinar, com tais influências melhorará sensivelmente as perspectivas de trabalho dos futuros professores.

Conclui que há ênfase nos conhecimentos de conteúdo específico como necessários para a formação do professor de EF, além da carência teórica sobre o que vem a ser a base de conhecimentos para o ensino. Em síntese, afirma ter forte influência dos domínios técnicos sobre os domínios pedagógicos e teóricos na formação da EF.

Referindo-se às dificuldades dos professores de EF nos primeiros anos de docência, concordam com Aguiar et al (2005) ao referirem que mesmo na formação acadêmica e na prática de ensino já antecipamos algumas possibilidades de acertos e providencias em desígnio à entrada na profissão, *o contacto, o debate e a reflexão com as diversas problemáticas profissionais que, ainda no espaço de formação, podem facilitar a construção de uma identidade profissional distinta da racionalidade técnica e que não responde às necessidades educativas actuais.*

Oportunizar espaços de reflexão colectiva no âmbito da Formação Inicial constitui uma via para a aquisição de hábitos reflexivos na prática escolar docente. A reflexão implica a imersão consciente do docente no mundo de sua

experiência, um mundo carregado de constatações, valores, intercâmbios simbólicos, afectos, interesses sociais e cenários políticos (Zeichner, 1997).

A reflexão pessoal é uma condição necessária, mas não suficiente, e o docente nas suas elucubrações torna-se vítima de suas próprias distorções, insuficiências e interesses, assim como pressões institucionais e sociais. Distorções que se mantêm facilmente alimentadas pela própria inércia da pressão colectiva, institucional e ambiental.

Reflectimos nas nossas acções e sobre as acções, mas nem por isso tornamo-nos profissionais reflexivos, sendo prudente estabelecer a diferenciação entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica que habitualmente empreendemos no nosso mundo vivido.

Analisando a intencionalidade pedagógica de professores de EF nas séries iniciais do ensino fundamental, Soldateli e Krug (2009) discutiram a coerência da articulação entre os planos de ensino, o discurso das entrevistas concedidas pelos professores e as observações conduzidas no quotidiano escolar. Justificam sua investida na praxis quotidiana no sentido da conscientização da construção de uma EFe com legitimidade crítica, considerando o indivíduo na sua totalidade, através do trabalho pedagógico que se distinga pela capacidade de reflexão crítica do educando, baseando-se na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, no seu acervo lúdico, seus valores, suas necessidades e seus interesses.

Uma acção pedagógica: oportunize a ampliação do vocabulário de movimentos e acções; propicie o desenvolvimento de novas acções corporais; objective o desenvolvimento global dos educandos; transgrida a mera perspectiva de aprendizagem motora, psicomotricidade, ou recreação; e, não almeje o movimento apenas como aspecto corporal e/ou motor, mas também em sua dimensão social, cultural e histórica. Ressaltam os autores (Op.cit. 2009, p.27) a guisa de conclusões que neste horizonte colaborativo de construção de novas intencionalidades pedagógicas, os professores de Educação Física necessitam estar atentos a dois referenciais:

I. A EF como parte da educação, e a educação enquanto actividade estritamente humana é caracterizada por ser uma acção consciente, organizada e coerente;

II. O professor de EF na opção por uma intencionalidade pedagógica a ser adoptada nas suas aulas, precisa ter a clareza teórico-metodológica sobre como se procede a aprendizagem e a representação de criança que se reflecte. Sem o conhecimento real das possibilidades de ensino, de sua intencionalidade pedagógica, o professor passa a exercer uma prática cega, onde suas aulas passam a ser o acúmulo de actividades, descontextualizadas, desconjuntadas e fragmentadas, sem uma intencionalidade consciente. O professor ao ter conhecimento sobre a sua intencionalidade tem maiores possibilidades de ministrar uma educação de qualidade, porque sabe responder/justificar as seguintes perguntas: Para que? Para quem? Onde? Como? Quando? (Soldateli & Krug, 2009).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Urge reencontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação de jornadas técnicas, cursos de aperfeiçoamentos, mas pelo trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de [re]construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importantíssimo o investimento pessoal e a valorização do saber da vivência associada à experiência (Nóvoa, 1997, p.25).

Schön (1997) parte dos conceitos que integram o pensamento prático, para a compreensão da questão da reflexão enquanto componente da praxis docente. O autor estabelece três conceitos da questão reflexiva da actividade docente:

a. Reflexão na acção, conhecimento técnico ou [re]solução de problemas, orienta toda a actividade humana e manifesta-se no saber-fazer. O conhecimento já existente é parte constituinte da própria acção, na EF é a dimensão mais aplicada pelos professores de EF. Consiste na reflexão do que estamos a fazer, é o pensamento prático, no contacto com situações práticas, adquire-se e constroem-se novas teorias, conceitos e abordagens, partindo do diálogo entre teoria e a prática;

b. Reflexão sobre a acção, a reflexão crítica, significativamente coerente por estruturar-se numa reflexão nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias. Tratando-se de situações imprevistas que exigem um pensar durante a acção para um encaminhamento que não estava previsto;

c. Sobre a reflexão na acção, consiste na análise que realizamos *a posteriori* acerca dos processos e implicações de nossas acções, descrevendo, analisando e avaliando os acontecimentos, com o fim de compreender e [re]construir a prática.

Ao [re]elaborar os saberes iniciais da formação, confrontando-os com as experiências quotidianas, o professor estabelece um processo de troca que vem a ser entendido como o triplo movimento da reflexão (Schön, 1997). Ainda segundo este autor, o processo reflexivo conduz a um questionamento não apenas de técnicas e procedimentos, mas dos próprios princípios e valores aos quais se vinculam seus conhecimentos. A prática que gera esse movimento de reflexão constante possibilita uma reconstrução contínua da identidade do professor.

O conhecimento do professor é entendido como sendo *um "saber", conjunto de saberes, correspondendo ao conceito aristotélico de sabedoria*, que reflecte suas crenças, concepções, percepções, vivências, expectativas, dilemas de seu mundo vivido (Pacheco, 1995).

Concebe Tardif (2004) que os saberes docentes estabelecem uma relação que não se limita à função de transmissão dos conhecimentos. Sua prática integra distintos saberes, nos quais os docentes mantêm relações diferenciadas, portanto, podemos entender os saberes docentes como um saber multifacetado, formando um amálgama, baseado na coerência, provenientes dos saberes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial.

A prática docente não é somente um objecto de saber das ciências da educação, como também uma actividade que mobiliza diversos saberes que podemos definir como pedagógicos. Estes saberes se apresentam como concepções provenientes de reflexões acerca da prática educativa, num sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a um sistema mais coerente da representação e de orientação da actividade educativa. O que passamos a descrever as suas nuances e que relações os docentes estabelecem com cada uma dessas áreas:

a) Saberes da formação profissional, constituem os saberes institucionalizados, ou seja transmitidos pelas instituições de formação. Neste ponto, podemos inferir que já mesmo na formação secundária os saberes profissionais, mesmo que de uma forma incipiente, estão a ser preparados;

b) Saberes disciplinares são os produzidos a partir das ciências da educação e dos saberes pedagógicos. A prática docente tem incorporado os saberes socialmente definidos e seleccionados pela instituição universitária. Estes saberes são integrados pela prática docente através da formação inicial e formação contínua dos professores das diversas disciplinas oferecidas nas universidades. Podemos definir os diversos campos do conhecimento, na forma de disciplinas oportunizados aos académicos, que são transmitidos nos cursos e departamentos universitários. Os saberes das disciplinas surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores do saber;

c) Saberes curriculares correspondem aos discursos, o que os educadores devem apropriar-se de suas falas, o que seriam os conteúdos, objectivos, métodos, projectos a partir dos quais a instituição escolar sistematiza, selecciona, organiza e apresenta os saberes sociais que ela mesma define e selecciona como a cultura erudita e de formação para essa cultura. Apresentam-se em forma de programas escolares que os professores têm de aprender e aplicar;

d) Saberes experienciais, os professores em exercícios de suas funções e na prática educativa, desenvolvem saberes muito próprios da profissão, baseados em seu trabalho quotidiano e no conhecimento construído a partir do seu meio, do mundo vivido. Esses saberes emergem da experiência individual e colectiva na forma dos hábitos e habilidades, do saber fazer e de ser e estar professor.

Podemos designar saberes experienciais ao conjunto de saberes *“actualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática do professor e que não provem das instituições de formação, nem dos currículos, constituem assim dizendo a cultura docente em acção”* (Tardif, 2004, p.37).

Os saberes docentes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática quotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem a cultura docente em acção.

Conforme Rozengardt (2006), no caso da EF, como em outros casos, o saber docente é o conjunto de representações que os diferentes actores desenvolvem

sobre a prática, na actuação na prática e o seu desvelar em função da necessária formação.

Neira (2006) considera que os saberes pedagógicos em si não modificam a ação de educar, não geram novas práticas. O autor acredita que *“lhes compete ampliar os conhecimentos que os professores têm de uma acção sobre a própria acção de educar nos contextos onde se situam escolas, sistemas de ensino, comunidades, etc”*(p.192). É no confronto e na reflexão sobre e a partir das práticas dos saberes pedagógicos que os professores criam novas práticas.

Tal visão permite-nos chegar ao entendimento de que a formação de professores deve fornecer um pensamento autónomo dentro da perspectiva crítico-reflexiva (Nóvoa, 1999).

Sá (2007) afirma, acerca de discursos emergentes da Formação de Professores, alertando para o facto de ser necessário evitar o dogmatismo falacioso, o que necessariamente este discurso tenderá a ser questionador, crítico e avaliador de propostas que venha dar *“respostas para os problemas e necessidades dos professores que diariamente são confrontados com a tarefa de promoção do sucesso escolar”* (p.30), tendo sua origem na investigação científica de modo a promover questionamentos que articulem a teoria com a prática, servindo de ligação das ciências da educação com a prática escolar, na consecução de soluções para as necessidades pedagógicas surgidas nos contextos educativos.

Rodrigues, A. (1998, 2001) argumenta que a formação de professores de EF deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e conscientização, aludindo para as limitações socioculturais e para as ideologias implícitas e explícitas na profissão docente. O conhecimento acerca do acto de ensinar é apreendido a partir da própria praxis e caracteriza-se como experimental e carregado de valores e sentidos. O pensamento dos professores sobre a sua prática exerce influências e é determinante na prática do ensino da EF, *“uma vez que os professores possuem, mesmo inconscientemente, teorias implícitas, crenças, ou seja uma compreensão própria sobre a prática pedagógica, daí a importância da ênfase na capacidade reflexiva do professor sobre sua própria acção”* (p.52).

Com enfoque no campo pedagógico da EF, Alves, W. (2006) discute os saberes e o trabalho docente na educação brasileira. As suas reflexões apontam

para a valorização da experiência profissional, no entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza pluralidades de saberes, vindo confirmar estudos anteriores, entre os quais Campos, 2003; Cavalheiro et al, 2008; Flores, 2003; Günther & Molina Neto, 2000; Januário; Anacleto & Henrique, 2009; Krug, 2008; Krüger et al, 2008a, 2008b; Marques et al, 2008; Nóvoa, 1997, 1999; Onofre, 2003; Rodrigues, A. 1998; Rosengardt, 1998, 1999, 2006; Sá, 1994, 2007; Silva, A. & Krug, 2008; e Stadnik et al, 2008a, 2008b.

Da diversidade de enfoques acerca dos saberes docentes, permeando diversas abordagens e perspectivas, salientamos os seguintes aspectos:

- As pesquisas sobre o *pensamento do professor* emergem a partir de estudos comportamentais, com enfoque na abordagem processo – produto, apresentam a característica de identificar o impacto da acção docente sobre a aprendizagem do aluno, procurando compreender o comportamento dos professores eficientes, Januário; Anacleto & Henrique, 2009; Carreiro da Costa, 1996, 2008; Krug, 2001; Onofre, 2000, 2003; Stadnik et al, 2008a, 2008b.
- As pesquisas sobre a *cognição do professor*, são originárias da psicologia e contrariam a abordagem processo-produto, procuram superar os problemas da abordagem comportamental e procedem minuciosa análise do processo cognitivo, posto em movimento pelo professor em suas acções e comportamentos no âmbito da sala de aula Rosengardt, 1999, 2006; Silva, A. & Krug, 2008.
- Pesquisas sobre o *pensamento do professor*, com enfoque nas Ciências Sociais, centram-se nas narrativas, estudos psicossociais, psicanálises, sócio-crítica e sócio-construtivista de modo a centrar-se a atenção no pensamento dos professores, ou ainda melhor, a percepção dos professores a respeito de seu trabalho, da disciplina que leccionam, modo e maneira como actuam e resolvem as situações e nuances do quotidiano escolar Pereira, P. 2008; Pereira, P.; Carreiro da Costa & Dinis, 2009; Rodrigues, A. 1998; Sá, 1994, 2007.
- Pesquisas *Compreensivas, Interpretativas e Interacionistas*, estruturadas a partir da abordagem fenomenológica, com enfoque etnográfico e interacionista, procuram investigar e explicitar os pensamentos, acções e interacções dos sujeitos, a partir do contexto vivido com viés no histórico de vida e sócio cultural, na compreensão do professor enquanto pessoa, captando suas crenças, valores,

emoções e representações de onde emergem suas raízes pessoais e profissionais. Ainda a perspectiva sociológica, que aborda o saber docente na sua gênese, no processo de socialização profissional e em muitas situações no mundo pré-profissional, familiar, escolar e universitário, Alonso, 2007; Caetano, 2007; Formosinho & Machado, 2007; Günther & Molina Neto, 2000; Krüger et al, 2008; Roldão, 2008.

· Pesquisas orientadas a partir da *Sociologia do trabalho* e das profissões, é apresentada como uma fragmentação da sociologia, subsidiada pela etnografia e a fenomenologia, de modo a reter dados do saber profissional da experiência, no trabalho e no percurso da socialização profissional. Esta abordagem, possibilita a adoção de estratégias e modelos alicerçados em profissões já consolidadas Cf. Flores, 2003; Nóvoa, 1997, 1999; Veiga Simão, 2007.

De modo a síntese, abordamos temas relacionados à vida docente, os processos que suscitam a formação e as consequências advindas das concepções de formação docente na trajetória acadêmica dos professores.

Configura-se fruto de grande interesse para sustentação dessa investigação o escrutínio de estudos com abordagem nas percepções docentes com enfoque na EF.

3.2.6. As percepções e as crenças dos professores de Educação Física

A relação dialéctica que se estabelece na concepção⁶⁵ do imaginário docente, as crenças⁶⁶ docentes, são construídas a partir das percepções⁶⁷ que os professores têm de sua praxis e que se [re]configuram para [re]estruturar essas mesmas crenças, que se formam com a prática pedagógica, o quotidiano escolar.

Respondendo a algumas questões que norteiam a EFe acerca de ser *professor*, Krug (2008) estudou as percepções de académicos da graduação em EF constatando:

– As limitações nas condições de trabalho são causas de insatisfação e instabilidade dos professores que passam a depreciar o seu trabalho, bem como

⁶⁵ Maneira de conceber ou formular uma ideia original, um projecto, um conceito, compreensão, ponto de vista, modo de ver, uma opinião.

⁶⁶ Convicção íntima, opinião convicta, adoptada com fé, aquilo que se crê, plena certeza de algo ou alguma coisa em que se estabelece relação de conhecimento apurado.

⁶⁷ Adquirir conhecimento de algo, formar ideia de, abranger com a inteligência, entender, compreender, conhecer, distinguir, notar, acto de aprender pela consciência de uma ideia, um juízo, intuição. (Cf. Dicionário Aurélio, 2008)

a investir em outras actividades fora da escola, empenhando-se minimamente na profissão docente, acarretando sérias consequências para a qualidade do ensino;

– As precárias condições de remuneração são uma causa de insatisfação dos professores, acarretando a necessidade de completar os seus salários com maior volume de aulas, ou ainda o exercício de outras actividades, o que vem a reduzir o tempo disponível para preparar as aulas e tarefas associadas.

As crenças docentes muitas vezes são desestruturadas a partir das percepções que os professores acumulam no decorrer da formação, levando em conta seja o ambiente académico ou profissional.

Por vezes, em muitas oportunidades há casos já extrapolados ao contexto da sociedade. Consideramos que os saberes da docência, são construídos pela vivência, pelo conhecimento e saberes pedagógicos, experienciados. As vivências que o graduado transporta para o curso de graduação advêm da sua trajectória escolar, e que enquanto aluno estabelece relações e maneiras de ver o mundo. Esta vivência lhe permite perceber o que representa ser professor para a sociedade, vislumbrando os bons professores, os conteúdos bem assimilados e ministrados, os quais dominam bem e os que não dominam com clareza (Paiva et al, 2006, p.221).

Podemos apresentar como conclusão dois casos mais comuns: por um lado, a *insatisfação docente*, muitas vezes geradas pela falta de tempo para melhor gerir e adequar o tempo de maturação e preparação das aulas, trabalhos, provas e pesquisas, para além da insatisfação de cada vez mais emergir a necessidade de qualificação, sem disponibilização de oportunidades para tal. Por outro lado, a *instabilidade docente*, fruto da desvalorização social, gerada por diversos aspectos, o principal apontado pelos professores (Carreiro da Costa, 1996; Estrela & Estrela, 2001; Nóvoa, 1997) a remuneração aquém de outras profissões correlatas e o baixo *status* perante a sociedade. Somados a estes factores existe ainda a falta de condições, muitas vezes materiais e estruturais, sendo fonte geradora de descontentamento docente, fruto das percepções do ambiente de trabalho e do imaginário docente, que constrói suas crenças a respeito do fazer, ser e estar professor.

No contexto educativo português, Morgado (2007) em investigação com vista à compreensão do pensamento e concepções dos professores,

nomeadamente a autonomia curricular, como um dos aspectos que permitiram compor análises acerca das práticas educativas. Apropriando-se do inquérito por questionário, inquiriu 7504 professores no ano lectivo de 2000-2001, em escolas oficiais do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no distrito de Braga. O processo de recolha dos dados, concentrou-se nas categorias da autonomia da escola, as componentes e competências curriculares, o projecto curricular, a gestão flexível do currículo e o projecto didáctico. Suas constatações residem no facto de que os professores reivindicam mais autonomia, o que na prática não acontece e ainda prescindem de actuação nas decisões importantes que os possibilitaria esta condição de autonomia. O autor (Op.cit., 2007) ainda percebeu que os professores revelam nítida deficiência em questões de competências docentes e competências curriculares ao nível da escola. Por fim, salienta a constatação de que os professores mostram-se receptivos aos discursos de mudanças mas, não superam as barreiras para transformação de suas práticas pedagógicas, reconhecendo que *"muito há a fazer, nesse domínio, sobretudo ao nível da formação inicial e formação contínua"* (p.176).

A aprendizagem ao longo da vida perpassa pelos nossos sentidos e desejos, possibilitando o estabelecimento de relações com os conhecimentos já conquistados e construídos. As recentes mudanças na política curricular, como ainda suas implicações no profissionalismo e nas identidades docentes, motivaram Flores et al (2007) a desenvolverem investigação abordando estes temas em dois países, nomeadamente Portugal e Inglaterra, onde participaram do estudo 240 professores do ensino básico e do ensino secundário de ambos os países. Entenderam que estas mudanças eclodiram na tentativa de implementar uma política de qualidade educativa nas escolas e resultando nos professores, em que: desafiam a identidade profissional, aumento da burocracia e volume de trabalho escolar, alteração das expectativas profissionais auto e heteropercebidas, excessos de reuniões e planificações, elevação do estatuto da direcção de escola em detrimento da qualidade do trabalho docente.

Analisando a [re]estruturação curricular dos cursos de licenciaturas em EF no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS – Brasil, Krüger e Krug (2008, 2009) procuraram nestes estudos compreender a percepção das vivências experienciadas na Comissão de

estruturação e implantação do projecto político-pedagógico e [re]estruturação curricular dos professores formadores, coadjuvantes nos momentos de profissionalização docente contínua dos professores nesta e em outras Instituições de Ensino Superior.

Entre tantos saberes necessários para a vida adulta, pessoal e profissional, o aprender a *ser professor* é algo complexo. Ao longo dos desafios e encruzilhadas do percurso formativo, construímos uma imagem sobre *ser professor* baseada em nossa própria experiência como aprendizes e a partir da imitação de outros docentes. À medida que vamos acumulando experiência como docente temos a capacidade de irmos modificando algumas ideias que tínhamos, [re]significando saberes (Krüger & Krug, 2008).

A reflexão sobre as atitudes, os comportamentos, a visão de mundo, os valores, os costumes e a ideologia constituem um desafio, o que significa a apreensão e apropriação do conhecimento para além do acto de aprender, visando assumir “*ser professor*” no sentido de se tornar um profissional comprometido com a melhoria da função docente, com a prática pedagógica.

Logo, torna-se imperioso manter constantes reflexões nas relações que o professor mantém nas experiências com a instituição e com os demais professores e alunos. Embora aconteçam em momentos e situações distintas, essas experiências apresentam-se imbricadas e entrelaçadas no professor enquanto cidadão e enquanto profissional (Krüger & Krug, 2008). Os autores afirmam que os professores ao discutirem seus fazeres docentes, explicitam suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixando explícito o percurso de investigar e contextualizar, o que vem a mostrar *a direcção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação profissional. É um processo de reflexão quotidiana que se faz através da troca de ideias, trabalho conjunto, discussões teóricas.* O entendimento de que as aprendizagens revelam-se como a percepção da actuação de si próprio durante as vivências, assumindo um carácter formativo das suas concepções (Krüger & Krug, 2009).

Tal compreensão, mesmo na relação ensino-aprendizagem, significa que os professores processam suas crenças e percepções nos resultados que julgam ser pertinentes para a obtenção de bons resultados no ensino com seus alunos. O que vem a evidenciar as investigações realizadas por Behets (2004) inserida na

concepção dos estudos da percepção e crenças docentes. O autor estudou e comparou os perfis das orientações educativas adoptadas por 1165 professores de EF nos ensinos elementar (*n*528) e secundário (*n*637), a partir das inovações pedagógicas implementadas pelo governo de *Flemish*, na disciplina de EF. Constatou que os professores do nível de ensino elementar percebem uma elevada prioridade na *mestria disciplinar*, sendo dispendida prioridade à matéria e ao tema da aula, manifestando suas crenças na *aprendizagem individualizada* centradas também na *auto-realização*. Para os professores do nível secundário inquiridos, as suas crenças residiam na *responsabilidade social* e nas orientações do *processo de aprendizagem*, dando prioridade à maneira como os alunos aprendem e o que aprendem. Os resultados do estudo sugerem que os professores ajustam suas prioridades curriculares pelas percepções de que com essas iniciativas atendem a contento as necessidades e necessidades dos seus alunos.

Em semelhantes estudos, na realidade portuguesa, Cardoso, 2006; Vieira, F. 2007 procuraram perceber, a partir das orientações conceptuais dos professores de EF, a forma como interpretam e pensam os programas nacionais dessa disciplina curricular. Vieira, F. (2007) na sua investigação inquiriu 190 professores de EF, sendo 110 do sexo masculino e 80 do sexo feminino, distribuídos por 75 escolas secundárias da zona de Faro e Lisboa. As análises foram centradas em 12 professores que resumiram as opções da população estudada. As conclusões foram:

- As orientações educacionais têm considerável influência na interpretação e operacionalização dos programas de EF;
- De uma maneira geral não existem perfis educacionais puros, existem perfis com a predominância de uma ou mais orientações norteadoras do fazer pedagógico dos professores inquiridos no estudo.

As orientações educacionais norteiam decisivamente a maneira como os professores interpretam e objectivam os programas de EF, tanto ao nível das finalidades e conteúdos, como ao nível das orientações metodológicas e avaliação (Vieira, F. 2007, p.306).

Ser professor... pressupõe um contínuo processo de aprendizagem pessoal e profissional e a mobilização de saberes nos campos teórico e prático. Esse

contínuo aprender marca tanto o ensino quanto o ser professor de profissão, por constituir a sua base, isto é, o seu sustentáculo.

Molina Neto (2003) entrevistou 20 professores que actuam nas escolas de ensino básico, na rede de ensino da cidade de Porto Alegre, RS/Brasil. Ao reflectir sobre a compreensão das crenças docentes, adquire grande relevância adequar o currículo da formação inicial de professores de EF às necessidades educacionais dos estudantes do ensino básico com as políticas públicas de formação permanente, em sua maioria projectadas sem levar em consideração o que pensam, o que acreditam e o que desejam esses docentes.

As crenças docentes se revelam elementos expressivos da cultura docente dos professores. Resultantes da relação dialéctica com a acção, elas revelam a essência do pensamento sobre o trabalho na escola pública e actuam como estratégias de sobrevivência no interior da escola. Seu carácter público e social expressa os valores e princípios que orientam sua acção na escola. Essas crenças oferecem aos professores a possibilidade de actuar criticamente no interior da cultura pedagógica, redefinir os princípios dessa cultura a seu favor e minimizar os instrumentos de controlo do sistema educativo sobre seu trabalho.

Pensar, discutir e considerar o conceito de concepção dos professores, no contexto actual de discussão da formação docente, é sem dúvida abrir caminhos para que os próprios professores se apropriem da forma como ocorre seu processo de desenvolvimento profissional e, como consequência mais imediata, possam compreendê-lo e mais conscientemente possam compreender a formação e sua complexidade ou seja, entender que uma concepção pode provocar o surgimento de outras, ocorrendo o que denominamos de mudança de concepções.

Pelo facto de configurar-se enquanto um processo, esta mutabilidade decorre da aquisição de novos saberes que professores e professoras vão construindo, vão adquirindo, tendo como consequência mais visível modificações no tratamento metodológico da sua disciplina em termos de objectivo, conteúdo, recursos didácticos e processo avaliativo, bem como no avanço de sua profissionalidade docente.

As concepções, crenças e atitudes docentes se expressam e se caracterizam por um corpo de conceitos e valores organizados em teorias explícitas e latentes, evidenciadas pelos modos de agir do sujeito. Assim, de acordo com seu

funcionamento, as concepções podem ser transformadas pelo contexto imediato que as provocam, o que implica afirmar que podem ser reconstruídas com base nos saberes acumulados pelo indivíduo. Trata-se, neste caso, de fenómeno relativo à evolução de concepções, de crenças, de pensamentos, reflectindo seu carácter de dinamicidade.

Uma concepção, na verdade, não se configura apenas como um produto, mas como um processo de actividade de construção mental do real, cuja elaboração ocorre por meio de informações aprendidas e apreendidas, através dos sentidos, dos relacionamentos interpessoais nítidos com os pares.

As concepções propiciam ao professor, desde o processo de formação inicial, passando pela formação contínua e da prática docente diária, uma melhor e mais eficiente abordagem de novas questões relativas à disciplina que lecciona, bem como a interpretação de novas situações e a capacidade de raciocinar para resolver dificuldades no dia-a-dia, notadamente, em sala de aula.

A compreensão é de que com o tempo, com o avanço da escolaridade/formação, as ideias e os conhecimentos prévios do professor sejam ratificados e ampliados por ideias novas, ou alterados em função de suas mudanças de concepções/crenças. Neste caso, é o que denominamos de evolução e mudança de concepções.

Barbosa Lima (2007) apresenta discussão acerca das concepções/crenças dos professores e o desenvolvimento profissional, com ênfase na perspectiva autobiográfica, investigada em três instituições, duas públicas e uma da rede privada de ensino, num total de dez professores, onde desvela algumas nuances da praxis pedagógica.

O processo de formação é um espaço de confluências de práticas específicas em que os sujeitos interagem uns com os outros para se influenciarem e se reforçarem mutuamente. Aponta a guisa de achados do estudo após analisadas as narrativas extraídas das histórias de vida, uma visão do processo de formação inicial como uma etapa propícia para a consolidação da base, para a construção do conhecimento pedagógico especializado, como oportunidade de socialização de saberes profissionais e de aquisição de princípios e regras peculiares à prática docente.

Possuir uma crença significa actualmente estar na posição de uma verdade que determina as acções e a forma de actuar dos sujeitos, tanto de maneira positiva como negativa.

As crenças em geral vão influenciando as pessoas, fundamentalmente na geração dos pensamentos, opiniões e atitudes e, a construção das crenças faz-se através da elaboração de relatos e histórias de vida, "*el docente universitario toma de su realidad humana de su yo, los elementos necesarios para descubrir las contradicciones que hay en su vida personal y profesional*" (Marin Diaz, 2005, p.2).

Em estudo das percepções docentes acerca das inovações educativas advindas das reformas educacionais, González et al (2006) investigou três equipas de 19 professores da educação primária da rede de ensino da província de Huelva, na Espanha. Os docentes entrevistados pertencem a grupos e situações educativas e sociais bem distintas, que passamos a descrever por sermos de opinião que clarificam as características da investigação. A primeira equipa é formada por cinco integrantes, três professores e duas professoras de um colégio de uma zona agrícola. Se trata de um grupo iniciante em investigação escolar com a elaboração de uma unidade didáctica de Conhecimentos dos Meios, utilizando Tecnologias Informativas e Comunicativas. A segunda equipa é de um colégio de uma localidade periférica de Huelva capital, sendo formada por quatro professores e uma professora. Trata-se de um grupo que já logrou esporádicas experiências de investigação em aula e no decorrer do tempo. Neste caso desenvolve uma unidade didáctica de investigação intitulada: *De Tartessos a nuestros dias*. Por sua vez, a terceira equipa é composta por quatro professoras e dois professores de uma escola situada num bairro popular de Huelva, com consolidada tradição inovadora e notável desenvolvimento profissional. Implementaram, neste caso, uma unidade didáctica sobre a alimentação.

As contribuições deste estudo para as investigações educativas residem na proposta aberta e comprometida com as novas competências que respondem às necessidades da sociedade actual, personalizando as acções caso a caso. O grau de desenvolvimento profissional teórico-prático dos professores condiciona notadamente o processo de assimilação das propostas e experiências de investigação escolar que se realizem em sala de aula, existindo uma correlação

entre baixos níveis de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de experiências superficiais baseadas em mudanças metodológicas. O processo de investigação escolar que implementam os professores não são estanques e idênticos, mas evoluem ao longo do tempo, de acordo com o envolvimento e a participação dos alunos.

Em síntese, as diferentes percepções, concepções e crenças apresentadas neste conjunto de dados corroboram a ideia de uma visão ampliada que a formação inicial é a fase de preparação formal, a base para a aquisição do capital de conhecimentos que o sujeito necessita ao longo da vida profissional. Entendemos que é meta do sistema educativo fornecer aos cidadãos uma educação de qualidade para fazer frente às necessidades de âmbito social, implicando afirmar que sua ocorrência se deve dar num contexto de diversidade, adaptação e valorização cultural. Lembramos que a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, descolada da imagem de mera preparadora de postos de trabalho, ocupação efémera e sem significado, devendo ser observada atentamente para a premissa de "*aquisições de competências de reflexão sobre as dimensões sócio-técnicas do trabalho, capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas*" (Camilo Cunha, 2007a, p.35).

Por tudo neste texto exposto e argumentado, urge pensarmos na formação de professores procurando superar contradições, equívocos e descaminhos entre as necessidades do realismo, o *quotidiano prático*, o idealismo e o *quotidiano teórico*, na consecução de concebermos a formação de professores adaptada/projectada às exigências/carências da escola. Esta deverá estar comprometida e aberta às mudanças.

PARTE II – OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

CAPÍTULO 4 – OBJECTIVOS DO ESTUDO

Onde está a sabedoria que perdemos com o conhecimento?

Onde está o conhecimento que perdemos com a informação?

Thomas Stearns Eliot

Introdução

A educação, em diversos países, tem despertado a necessidade de [re]estruturações⁶⁸, quer por iniciativas dos dirigentes educativos, quer por ânsia de renovações e transformações da comunidade escolar (professores, pais e alunos). Neste sentido, sobrevém como grande desafio a sintonia entre as necessidades propagadas pela comunidade escolar e as implementações anunciadas pelos dirigentes educativos.

A escola emerge então como cenário onde se repercutem os reflexos dos desacertos e desentendimentos das propostas implementadas. Assim, enquanto instituição educativa e local de articulação curricular onde os agentes deste processo actuam, carece que sejam definidas as metas, a contento de agregar contribuições significativas à formação da criança enquanto sujeito da sua trajectória estudantil.

A Educação Física (EF), ao longo do tempo tem vindo a acumular críticas à sua actuação no contexto escolar, algumas das quais paradoxais dado incidirem na sua vertente recreativa, apontada como [des]comprometida, designadamente nas actividades que denotem distração. Recentemente, com a aprovação da Lei de Directrizes e Bases da Educação, a EF conquistou a condição de disciplina escolar como integrante curricular obrigatória.

Presentemente a EF é percebida como uma disciplina enquanto componente curricular que sustenta a missão de integrar o aluno na *cultura corporal*⁶⁹ do movimento, onde o aluno, sujeito activo deste processo produz, reproduz e transforma-a. Neste processo a EF orienta os alunos a usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e da ginástica, em benefício da aprendizagem motora, do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida, entre outros aspectos relevantes.

⁶⁸ As reformas educativas apesar de serem implementadas em diferentes países (Day, 2007; Yurén Camarena, 2009) permeadas pelos seus complexos contextos, apresentam factores que são comuns em todos os casos, Day (2007, p.49) anota cinco ideias unânimes: a) são moções na medida em que os governos acreditam que esta intervenção na mudança das condições de aprendizagens dos alunos reverterá em melhorias na educação, elevando os padrões de desempenho e a competitividade económica; b) evidenciam as preocupações governamentais com respeito aos valores pessoais e sociais; c) desestabilizam as práticas de ensino instaladas; d) excesso de trabalho aos professores; e) as identidades docentes são legadas em segundo plano, desmerecendo sua eficácia, motivação, comprometimento, eficiência e satisfação no trabalho.

⁶⁹ Darido et al (2006, p.15) definem *Cultura Corporal* como sendo todo o conjunto de actividades, culturalmente produzidas e historicamente situadas. Para os autores a particularidade da EF, está nas práticas corporais que são aquelas que se apresentam na forma de jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, danças e práticas corporais alternativas.

Com efeito, embora se considere a relevância e a contemporaneidade da temática constatamos escassa bibliografia, na medida em que as investigações produzidas na esfera da EFe abordam a importância das escolas públicas no âmbito estadual e municipal. No entanto, a realidade pedagógica e organizacional dessas estruturas escolares são muito diferenciadas do cotidiano escolar vivenciado nos CA.

Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior (SESu/Brasil, 2006b), existem actualmente dezasseis Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades. Cada uma dessas escolas diferencia-se por funcionar conforme as necessidades educativas e administrativas da instituição a que está vinculada. Os professores dessas instituições são caracterizados na sua maioria pelas suas qualidades docentes, estando envolvidos com o ensino desde os níveis pré-escolar, básico, médio e superior. Os Colégios de Aplicação apresentam propostas inovadoras de reforma escolar e destinam-se a educar alunos e formar futuros professores. Por essa razão, e decorrência do nível de excelência de seu corpo docente, estas escolas oferecem um padrão diferenciado de ensino permitindo aos estagiários observar abordagens pedagógicas inovadoras.

Os princípios que norteiam a criação destas escolas levaram ao reconhecimento como escolas-laboratórios, cuja missão tem sido oferecer abordagens educativas inovadoras, direccionadas para o desenvolvimento de alunos e professores. Estes colégios cumprem funções das quais se destacam a educação básica, o desenvolvimento da pesquisa, a experimentação de novas práticas pedagógicas, a formação de professores, a criação, implementação e avaliação de novos currículos e a capacitação de docentes. Nesta perspectiva actuam:

- Na Pesquisa – Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros;
- Na Experimentação – Oferecer laboratórios de recursos humanos para a realização de experiências e o desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam estar directamente vinculadas à pesquisa;
- No Campo de Estágio – Permitir ao estagiário a observação e participação num ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa aos que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação;
- No Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino;
- Na Extensão – Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino.

1 – Problema do Estudo

O Programa de Ampliação e as Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, atendendo à nova realidade do ingresso das crianças brasileiras no Ensino Fundamental da Educação Básica a partir dos seis anos de idade, procura orientar a Educação Física numa perspectiva que lhe retira uma componente muito acentuada em termos de desporto e que possibilita novas propostas e enfoques metodológicos (MEC/Brasil, 2006a). Neste contexto, a escola, surge como cenário onde repercutem os reflexos provenientes das propostas implementadas.

Assim sendo, a recente entrada em vigor na legislação do ensino de nove anos, na educação básica, implica [re]adaptações curriculares e, conseqüentemente, estruturais e pedagógicas. Face a esta nova realidade, neste estudo, procuraremos responder à questão central sobre quais são:

- As Percepções dos professores de Educação Física, dos Colégios de Aplicação, relativamente aos programas e orientações curriculares da Educação Física nos Anos Iniciais?
- Procuraremos ainda perceber, junto aos professores de Educação Física, como estão organizados⁷⁰ e sistematizados⁷¹ os conteúdos programáticos da Educação Física escolar nos Anos Iniciais no âmbito dos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil?
- Que implicações remanescentes da formação inicial destes docentes incidem na sua prática actual?

2 – Objectivos do Estudo

2.1. Gerais

- I. Compreender a percepção dos professores a respeito da organização e sistematização dos conteúdos programáticos da Educação Física escolar nos Anos Iniciais;
- II. Conhecer o estatuto e a importância atribuídos à Educação Física enquanto disciplina curricular, bem como as contribuições, articulações e interdisciplinaridade estabelecida nestas escolas;
- III. Perceber a importância do processo de formação inicial na prática pedagógica actual destes professores.

⁷⁰ Organizados, no sentido de como são planeados e orientados os conteúdos em vista da prática pedagógica do professor;

⁷¹ Sistematizados, no sentido como são colocados em prática o que é planeado, ou seja as condições de implementação do que é planeado.

2.2 . Específicos

- a. Analisar como os professores percebem os programas de EF para os Anos Iniciais;
- b. Verificar se os professores adoptam e seguem os programas recomendados pelo ministério da educação;
- c. Averiguar se a EF está articulada interdisciplinarmente com as disciplinas curriculares;
- d. Averiguar o *status* e a importância da EF enquanto disciplina curricular nas escolas estudadas;
- e. Conhecer, segundo a opinião dos professores, a importância da EF para a qualidade de vida, saúde e bem-estar para a sua prática pedagógica e na vida de seus alunos;
- f. Conhecer, segundo a opinião dos professores os valores e atitudes relativos à ética desportiva estudantil;
- g. Averiguar como os professores planeiam e orientam as suas aulas e actividades;
- h. Conhecer como estão estruturadas as aulas de EF nas escolas, quanto à carga horária, frequência e actividades mais realizadas;
- i. Averiguar se ocorreram alterações nos programas de EF para os anos iniciais;
- j. Conhecer quais são as actividades mais leccionadas e as que não são leccionadas;
- k. Averiguar a formação inicial e a sua contribuição para as práticas docentes actuais;
- l. Conhecer a influência da prática de ensino nas práticas docentes actuais;
- m. Conhecer as percepções dos professores de EF no Brasil acerca da formação inicial e da formação contínua.

Em Síntese, a proposta de conhecer as Percepções Docentes nas Áreas (Escolar, Social, Científico-pedagógica e da Formação de Professores) nos contextos de actuação no quotidiano escolar dos Colégios de Aplicação, parece-nos de considerável relevância para a área da Educação Física escolar. Partimos das nossas constatações do que percebem os professores de EF acerca das reformulações curriculares e as resultantes orientações para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos entender o contexto dos Colégios de Aplicação da região sul do Brasil, estudando o seu histórico, características e as contribuições que acrescentam ao ensino nas regiões em que estão inseridos. É portanto imprescindível conhecer esta realidade procurando contribuir para o aperfeiçoamento das condições em que se dão as práticas docentes nas escolas participantes do estudo.

CAPÍTULO 5 - ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

Introdução

É sabido que as investigações educacionais possibilitam variados contextos e abordagens, atendendo aos vários pontos de vista e posicionamentos epistemológicos. A orientação do *paradigma qualitativo* assume posições com certo relativismo podendo coexistir diversos olhares sobre a mesma realidade. Valoriza o papel do investigador enquanto construtor do conhecido apreendido do objecto estudado. Por outro lado, no posicionamento do *paradigma quantitativo* a certificação do saber obtido depende da forma como se procedeu à observação dos factos, que aliada à crença da replicação alcançará os mesmos resultados, garantindo objectividade ao experimento. Assim, a orientação epistemológica na vertente quantitativa procura assumir uma objectividade real dos factos sociais, enquanto na vertente qualitativa procura a construção social da realidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994); Guerra (2006); Laville e Dionne (1999); Lessard-Hébert; Goyette & Boutin (2005); Minayo (1992); Perez Serrano (1994); Quivy & Campenhoudt (2008), a *Investigação Qualitativa* surge a partir da necessidade de contrapor o viés quantitativo, tendo sido inicialmente utilizada a denominação “*indagação naturalista*” e de acordo com Perez Serrano (1994, p. 46) a experiência das pessoas é abordada de maneira global e holística:

La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio.

Perante esta realidade, o nosso estudo posiciona-se numa vertente de carácter qualitativo, cujo foco de atenção se orienta nos seguintes aspectos:

- Descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interacções e comportamentos que são observados, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, actividades, crenças, pensamentos e reflexões, tal como são expressas;
- Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é a sua atenção ao contexto: os acontecimentos e fenómenos
- Não poderem ser compreendidos adequadamente se são separados entre si;
- Os contextos de investigação são naturais e não são construídos nem modificados. O investigador qualitativo focaliza a sua atenção em ambientes naturais e procura respostas às suas questões no mundo real.

Os estudos qualitativos identificam-se com o carácter interpretativo e a reflexividade, apresentando a interpretação dois sentidos:

- O investigador trata de justificar, elaborar ou integrar num marco teórico seus achados;

- O investigador pretende que os sujeitos estudados falem acerca das suas experiências, seus significados e visões de mundo.

A investigação qualitativa abrange basicamente estudos desenvolvidos com o objectivo de compreensão dos fenómenos socioeducativos e de transformação da realidade. Segundo Bogdan e Biklen (1994) uma *Investigação Qualitativa* apresenta-se em cinco características, destacando-se:

- a. A situação natural constitui a fonte dos dados, o investigador é o instrumento na recolha dos dados;
- b. Primeiro a descrição para posteriormente a análise dos dados;
- c. A questão fundamental é o processo como um todo, o que aconteceu, o produto e o que resultou no final de todo o processo;
- d. Os dados são analisados em conjunto, partindo do individual que inter-relacionados formam o todo;
- e. Diz respeito ao significado das coisas, "o porquê" e "o quê".

Apropriando-nos do que considera Coutinho (2005, p.84) sintetizamos e sincronizamos as aproximações que estes conceitos se permitem estabelecer:

1º. Num primeiro nível, muito próximo da prática, temos as *Técnicas*⁷² utilizadas por determinado ramo do saber, ou ciência, na sua praxis científica. No nosso estudo utilizamos a *Análise de Conteúdo* como técnica para percebermos o conteúdo das entrevistas em estudo;

2º. Um conjunto de técnicas suficientemente abrangentes para serem comuns a um número significativo de ciências, passam a constituir um *Método*⁷³. O *Estudo de Caso* constituiu-se a abordagem que atendeu ao enquadramento do estudo;

3º. Um nível mais geral, a *Metodologia*⁷⁴ analisa e descreve os métodos e distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico. A *Metodologia Qualitativa* expressa a vertente do estudo, na medida em que se trata de uma investigação assente na abordagem naturalista;

⁷² O termo etimologicamente do grego *tepné*: actua como arte prática, como forma de actuação que se contrapõem a episteme: a ciência do conhecimento do saber teórico e como tal arremete-nos ao saber prático. Actualmente, possui a definição aos procedimentos de actuação concreta e particulares, associadas as diversas fases do método científico (p.83).

⁷³ Etimologicamente, o termo significa caminho para alcançar um fim. A palavra grega *Méthodos*: de meta, ao longo, caminho, direcção, meio, procedimento. Bisqueria (1989) afirma que constituem o(s) caminho(s) para se chegar ao conhecimento científico, é o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação.

⁷⁴ O termo caracteriza-se por sua natureza multidimensional, o que é difícil a sua concepção e precisão. Em um sentido amplo apresenta um carácter geral, refere-se a maneira de realizar a investigação e mais concretamente aos pressupostos e princípios que a regem (p.82). Planificação da acção processo e desenho da escolha e, uso dos métodos. Possui um sentido amplo, questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as finalidades que lhes são subjacentes, e que, influem sobre as opções que faz o investigador (Coutinho, 2005, 2008).

4º. Acima da metodologia está o *Paradigma*⁷⁵, sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas concepções numa dada *Epistemologia*. O *Paradigma Interpretativo* respondeu às nossas questões por se tratar de uma vertente epistemológica que nos permite perceber o mundo vivido dos sujeitos do estudo.

1 - Paradigma da Investigação

Este estudo caracteriza-se como sendo de carácter descritivo-interpretativo, ancorado no paradigma do pensamento do professor, numa abordagem qualitativa, com vista a compreender os significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos colaboradores do estudo. Segundo Camilo Cunha (2007) neste modelo de estudo, a educação e a formação de professores devem ser entendidas numa lógica interpretativa, elevando a descoberta de significados inerentes aos actores através de uma inter-relação com a realidade, emergindo realidades particulares que não são susceptíveis de generalizações. Apresenta uma abordagem do Pensamento do Professor no qual *“eleva o docente como um profissional racional que toma decisões como um profissional reflexivo e prático pela reconstrução e pelo processamento da informação no decurso da sua praxis profissional”* (Camilo Cunha, 2007b, p.18).

Este modelo de investigação ancorado no paradigma interpretativo procura ir ao mundo vivido dos participantes, verificando nuances, particularidades e intenções. Centra-se na compreensão e na interpretação da realidade educativa percebida a partir das crenças, intenções e motivações, focalizando-se na descrição e compreensão das particularidades observáveis, ou não, e abandona a ideia de generalizações do mundo percebido de cada sujeito. Os investigadores que se inclinam para este enfoque metodológico percebem a esfera educativa mais flexível e pessoal, criada pelos próprios sujeitos do processo.

A realidade é abordada a partir do ponto de vista dos sujeitos implicados nas situações educativas. Este enfoque interessa-se pelos significados e intenções das acções humanas, concentrando-se nas pessoas e analisando as interpretações que fazem do mundo que as rodeia e as suas relações com ele.

Considera a natureza dos fenómenos sociais como resultantes de um sistema rico e variado de combinações múltiplas de realidades em interação, sendo que em

⁷⁵ O investigador segue um enfoque holístico-indutivo-ideográfico, interessa-se pela compreensão global das situações e pessoas, utiliza a via indutiva, os conceitos, compreensões e interpretações se elaboram a partir dos dados, o investigador cria um marco de referência adequado para que as pessoas possam responder fielmente sobre o mundo segundo suas experiências e vivências, tendo em conta a idiosincrasia dos fenómenos e contextualizando as situações.

determinadas circunstâncias algumas variáveis podem anular o efeito de outras, não fazendo sentido, por isso, considerá-las isoladas ou separadamente, devendo ser entendidas num quadro global, considerando todas as determinantes dos fenómenos em particular e as suas múltiplas influências (Guba, 1990). O investigador e o objecto constituem ambos o contexto da realidade estudada, estando relacionados e influenciados mutuamente. O que torna diferencial no Paradigma Positivista "é o facto de este exigir a neutralidade absoluta entre Observador e Observado" (Guba, 1990, p.149). No processo de análise procuram-se detalhes do contexto no quotidiano dos sujeitos ou fenómenos investigados, enfocando o tempo e o processo. Os métodos utilizados são flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais, de maneira a permitir ir além da descrição, proporcionando uma visão contextual da complexidade do fenómeno (Bogdan & Biklen, 1994).

Não apresentam a característica da generalização, tratando-se de uma aproximação contextualizada de casos únicos ou ainda bem restritos (Guba, 1990). Segundo Boavida e Amado (2006) os desenhos das investigações neste paradigma apresentam-se abertos e não estruturados e suas conclusões centram-se em procedimentos interpretativos, hermenêuticos e mergulhados na racionalidade de que vivem os factos observados, sendo simultaneamente dialécticos (interacção sujeito-objecto, investigador-investigado).

2 – Modelo do estudo

Este estudo centra-se num tipo de Estudo de Caso e o *design* ser de caso múltiplos, caracterizado como sendo uma pesquisa do tipo *Estudo de Caso* do "tipo 4" (Yin, 2003). Segundo o autor estudos de caso múltiplos podem fornecer resultados mais significativos, obtendo-se maior repercussão à investigação. Procura determinar práticas existentes ou opiniões de uma determinada parcela amostral, o que consiste Cf. Neves, J. (1996) na análise aprofundada de uma unidade de análise, visando o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular.

Consideramos a designação que melhor define e a mais apropriada entre a diversidade de autores Bogdan & Biklen (1994); Stake (1999); Laville e Dionne (1999); Lessard-Hébert et al (2005), o facto de se tratar de um plano de investigação envolvendo estudo intenso e detalhado, tendo uma entidade bem definida: o caso ou os casos (*multicasos*⁷⁶).

⁷⁶ Comparação multicasos, visando descobrir convergências entre vários casos, baseando-se a comparação no estudo aprofundado de cada um dos casos (Lessard-Hébert (2005, p.170).

Como definição, um caso pode ser um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou região. Pode ser igualmente uma decisão, um processo, uma política, uma lei, um acontecimento, um incidente, algo imprevisto (Coutinho, 2005, p.209). Pode ainda ser entendido como uma estratégia ou um design de investigação. Destacamos Stake (1999) que elege três grandes distinções entre a orientação qualitativa e a orientação quantitativa:

- 1) A distinção entre explicação e compreensão como objecto de investigação;
- 2) A distinção entre as funções pessoal e interpessoal do investigador;
- 3) Uma distinção entre o conhecimento descoberto e conhecimento construído.

O autor ainda reforça que a partir dessas emerge a que considera fulcral:

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente e búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Op. cit. 1999, p.42).

Procurando atender aos objectivos e metas delineados para este estudo, acreditamos que a configuração ideal em que se baseia o estudo é a *Abordagem Qualitativa*, na perspectiva de compreender detalhadamente os significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos colaboradores do estudo (Richardson, 1999).

3- Caracterização do campo de estudo

O estudo transcorreu em três cidades brasileiras, Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, Maringá, segunda cidade mais importante do Paraná, e Florianópolis, capital de Santa Catarina, estados que compõem a Região Sul do Brasil. A população deste estudo foi constituída por profissionais graduados em EF que actuam como docentes de EF nos Colégios de Aplicação da Região Sul do Brasil. A amostra foi constituída somente pelos docentes de EF que actuavam nos anos iniciais.

O processo de selecção dos sujeitos do estudo foi intencional, composta pelos docentes que actuam nas escolas participantes do estudo e que leccionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Inicialmente contactamos as escolas (Anexo B) e os professores coordenadores da Área de EF (Anexo C), visando a participação voluntária de todos os professores de EF que actuassem nos anos iniciais, nessas escolas. Consideramos que a adesão e a participação espontânea dos sujeitos colaboradores foram aspectos cruciais para o êxito da recolha dos dados.

Com o propósito de conhecer as características pessoais e profissionais dos sujeitos colaboradores do estudo, elaboramos e validamos a ficha de identificação (Anexo J). Esta foi disponibilizada atempadamente aos entrevistados e continha questões relativas aos indicadores: sexo, idade, habilitações acadêmicas, experiência profissional e instituições de formação. No quadro 14, são apresentadas as características principais dos sujeitos colaboradores do estudo, estratificadas por escolas, e elaborada a partir da ficha de identificação.

Quadro 14 - Caracterização dos Sujeitos colaboradores do estudo

Escolas		CAP/UFRGS	CAP/UEM	CA/UFSC	Total N	%
Sexo	Masculino	2	3	-	5	38,45
	Feminino	2	2	4	8	61,55
Idade	≤30 anos	2	-	2	4	30,76
	31 - 40	1	5	1	7	53,84
	41 - 55	1	-	1	2	15,40
Habilitação Acadêmica⁷⁷	Licenciado	-	1	-	1	7,70
	Especialista	2	2	2	6	46,15
	Mestre	2	2	2	6	46,15
Experiência profissional	≤10 anos	1	3	2	6	46,15
	11 - 20	2	2	1	5	38,45
	21 - 30	1	-	1	2	15,40
Instituições de formação	IPA ⁷⁸	1	-	1	2	15,40
	UFRGS ⁷⁹	3	-	-	3	23,10
	FASEF ⁸⁰	-	-	1	1	7,70
	UFSC ⁸¹	-	-	1	1	7,70
	UDESC ⁸²	-	-	1	1	7,70
	UEM ⁸³	-	5	-	5	38,45

Fonte: Ficha de Identificação dos sujeitos colaboradores (Anexo J).

O indicador de género revela uma incidência do corpo docente, no Colégio de Aplicação/UFSC, do fenómeno da feminização, apresentando um grupo profissional exclusivamente de mulheres naquela escola (100%). Nas outras escolas, e relativamente ao corpo docente a leccionar nos anos iniciais, as equipas encontram-se mais

⁷⁷ As habilitações académicas, iniciam pela graduação com duração entre 3 a 5 anos, a pós-graduação divide-se em duas vertentes a *lacto sensu* (especialização) e *stricto-sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado);

⁷⁸ Instituto Porto Alegre de Educação Física e Fisioterapia, instituição privada de ensino superior;

⁷⁹ Escola Superior de Educação Física/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição pública federal de ensino superior;

⁸⁰ Faculdade Salesiana de Educação Física; instituição privada de ensino superior;

⁸¹ Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina, instituição pública federal de ensino superior;

⁸² Centro de Educação Física e Desportos/Universidade do Estado de Santa Catarina, instituição pública estadual de ensino superior;

⁸³ Escola de Educação Física/Universidade Estadual de Maringá, instituição pública estadual de ensino superior;

equilibradas no que concerne ao factor género. No entanto, na média dos valores obtidos, verifica-se uma predominância do género feminino representada por, aproximadamente, 62% dos inquiridos.

A idade predominante do grupo de professores colaboradores enquadra-se na faixa etária dos 31 – 40 anos (53,84%), tendo 30,76% idade inferior aos 30 anos. Destes professores colaboradores apenas 15,40% estão na faixa etária acima dos 40 anos. Estes valores indiciam professores com alguma experiência e maturidade profissional.

Os professores deste estudo apresentam uma formação académica estruturada na pós-graduação (92,30%) contando com seis especialistas e seis mestres e ainda, com um professor em fase de conclusão do mestrado. Os professores estudados apresentam qualificação a nível de habilitações académicas, com considerável experiência profissional e acesso a pós-graduação.

A respeito das etapas da carreira docente cabe destacar os ciclos de vida destes professores em estágios que definimos a partir de Huberman (1995). Dos professores entrevistados, 46,15% têm menos de dez anos de experiência, situando-se na Fase da *Entrada na Carreira*, procurando ainda afirmação na superação do choque com a realidade do quotidiano escolar e as incongruências teórico-práticas. Esta fase apresenta-se como a pré-consolidação da carreira, sendo uma etapa de descoberta em que prevalece o entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido num corpo docente. Na Fase de *Estabilização* encontram-se 38,45% dos docentes entrevistados. Nesta fase os professores apresentam maior estabilidade na profissão, um sentimento de competência pedagógica crescente e entendimento das regras e funcionamento das escolas. Numa terceira e última etapa, *Fase de Desinvestimento* (15,40%), os docentes já consolidados no trabalho e em vias de entrada na reforma, revelam menores preocupações com avaliações de colegas ou direcções, considerando que não têm mais nada a provar e, em muitos casos, passam a lamentar o período em que estiveram mais activos.

As instituições de formação docente direccionam-se em duas vertentes, por um lado, a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, por outro lado o Instituto Porto Alegre, ambas instituições sediadas em Porto Alegre, cidade sede do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Convém referir que a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é referência como centro de excelência em Educação Física, acolhendo para formação alunos de diversas regiões do sul do Brasil. Formou três professores (23,10%) da nossa amostra, tendo o Instituto Porto Alegre formado dois docentes (15,40%). Mais recentes, e sem grande tradição na educação física brasileira,

as faculdades salesianas atendem as necessidades de formação, na sua grande maioria licenciaturas, do interior central do estado do Rio Grande do Sul.

Contemporaneamente a estas universidades surgem, no Estado de Santa Catarina, duas universidades públicas com grande prestígio na Educação Física brasileira, tanto na Graduação como na Pós-Graduação, o Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado de Santa Catarina, ambas sediadas em Florianópolis, capital catarinense. Estas três instituições em conjunto contribuíram para a formação de três professores (23,10%) colaboradores do estudo, valor esse que expressa a trajectória recente dessas instituições.

A Universidade Estadual de Maringá formou cinco dos professores (38,45%) colaboradores do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM que concluíram seus estudos de Graduação e, alguns a Especialização e o Mestrado na Escola de Educação Física da UEM. O facto desses docentes serem todos formados pela mesma instituição de ensino superior é limitadora na perspectiva de outras concepções de investigação, mas igualmente positiva no sentido que estabelece um marco referencial de actuação do profissional na comunidade local, construindo uma imagem e referência de ensino para a região. Esta faculdade é uma das diversas faculdades estaduais⁸⁴ que o estado do Paraná mantém, juntamente com a Universidade Federal do Paraná e o Centro Federal de Ensino Tecnológico do Paraná, sediadas na capital Curitiba.

4 – Instrumentos de recolha dos dados

Definidos os objectivos do estudo, a modalidade do questionário e da entrevista a serem aplicados e, encerrada a fase de contactos com as escolas e professores a investigar, passamos à recolha dos dados, utilizando inicialmente o questionário para caracterização das escolas (Anexo H), o questionário para caracterização dos professores colaboradores do estudo (Anexo J) e a entrevista para recolha das percepções docentes relativamente ao tema gerador do estudo (Anexo K).

Consideramos que a caracterização prévia das escolas e dos sujeitos colaboradores serviu de auxílio para a concepção do contexto em que o estudo acontece.

⁸⁴UEL – Universidade Estadual de Londrina, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná, em Cascavel, UNICENTRO – Universidade do Centro-Oeste do Paraná, em Guarapuava, UNESPAR – Universidade do estado do Paraná, em Paranavai.

4.1 – Elaboração dos instrumentos e validação

Quando da elaboração dos instrumentos escolhidos⁸⁵ e elaborados⁸⁶, foram adoptados critérios de eficácia e fiabilidade⁸⁷ tendo em conta os elementos que pretendíamos recolher e investigar (Moreira, 2004).

As fases de elaboração-construção-testagem dos instrumentos ocorreram sequencialmente, estudo piloto e o estudo principal.

Para confirmação das nossas concepções e intenções, recorremos à opinião de especialistas que teceram críticas e sugestões, no sentido de aperfeiçoarmos os instrumentos de recolha dos dados do estudo⁸⁸.

No *estudo piloto*, os instrumentos de recolha dos dados após adaptados, reflectidos e alterados em sintonia com as sugestões dos especialistas consultados, foram aplicados aos sujeitos colaboradores, no concelho de Vila Verde, Braga, aplicando os procedimentos semelhantes aos da realidade do estudo. No decorrer da aplicação dos instrumentos de recolha dos dados detectou-se estarem de acordo, e com a eficiência desejada, para responderem às nossas interrogações sobre os temas abordados na entrevista, bem como atendiam às nossas expectativas quanto às elucidações e quanto às particularidades das escolas brasileiras a serem estudadas.

Em seguimento ao estudo piloto, realizadas as alterações e testada a eficiência desejada, partimos para a recolha dos dados no quotidiano escolar pretendido: a realidade dos Colégios de Aplicação na Região Sul do Brasil.

⁸⁵ O questionário de caracterização das escolas foi adaptado à realidade brasileira a partir de Pereira, B. (2002);

⁸⁶ O questionário de caracterização dos sujeitos colaboradores e o guião da entrevista de recolha dos dados, foram construídos a partir dos questionamentos acerca da realidade investigada e da experiência do investigador em conjunto com a supervisão da orientadora.

⁸⁷ Para garantir a qualidade informativa dos dados, procuramos neste instrumento de recolha dos dados que apresenta-se as características que atendam a validade e a fiabilidade. Coutinho (2005, p.123) define que a *Validade* é a qualidade dos resultados da investigação, o que asseguramos o rigor dos factos apurados, por sua vez, a *Fiabilidade*, asseguramos de maneira que os dados foram obtidos alheios ao contexto, ao instrumento e ao investigador.

⁸⁸ Descrição do processo: na concepção do instrumento seguimos, o que sugere Coutinho (2005, 2008):

1. Revisão bibliográfica, de modo a obtermos os eixos temáticos de onde emergiram as questões da entrevista;
2. Concebemos um primeiro modelo de guião;
3. Submetemos esse modelo, a opinião de um corpo de pareceristas (Anexos D e E);
4. Introduzimos as alterações sugeridas e que consideramos pertinentes para o aperfeiçoamento da entrevista;
5. Aplicamos o guião a uma população semelhante a que se destinava o estudo a fim de testar a sua aplicabilidade quanto: tempo de duração, entendimento e compreensão das questões por parte dos inquiridos, grau de satisfação obtido com as respostas alcançando as expectativas do investigador;
6. Constatamos que não houve a necessidade de alterações significativas no guião, sugerido pelos pareceristas e revisado pelo investigador, passamos à aplicação da entrevista com os sujeitos do estudo.

4.1.1- Questionário às escolas

A opção de realizar a recolha dos dados a partir de questionários cristalizou-se na medida em que necessitávamos de caracterizar as escolas para melhor conhecê-las e, estar assim de posse de um instrumento já consolidado e aplicado na realidade portuguesa, a partir de estudos de Pereira, B. (2002). Adaptamos ao contexto das escolas e à terminologia do português do Brasil e mantendo a estrutura original aplicamos o instrumento na realidade brasileira investigada, recolhendo aspectos que julgamos poderem vislumbrar as instalações e particularidades das escolas estudadas quanto à identidade das escolas, aos espaços de recreios, parques infantis, área desportiva, área verde, área coberta e laboratórios.

4.1.2 – Questionário aos professores

O segundo questionário destinou-se a recolher informações sobre os sujeitos colaboradores, no sentido de sabermos a realidade dos entrevistados quanto à sua idade, sexo, formação académica, experiência profissional e as instituições que frequentaram na formação inicial.

4.1.3 – Entrevista aos professores

As entrevistas como instrumento de recolha dos dados são capazes de nos facultar o acesso às perspectivas e percepções dos sujeitos entrevistados, possuindo significados e sendo [re]interpretados aos olhos e sentidos do entrevistador. Definidas por Tuckman (2005) configuram-se como

Um dos processos mais directos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consistindo em formular questões às pessoas que, de alguma maneira, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes tem também diferentes perspectivas, podendo emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação (p.517).

Recorrendo à definição de Valles (1999) optamos por adoptar a *entrevista padronizada aberta*, baseada num *guião* e que propõe a realização das entrevistas com o mesmo roteiro a todos os sujeitos entrevistados, possibilitando que as respostas sejam livres e abertas. O tipo de entrevista que utilizamos foi a partir da definição de Tuckman (2005, p.518) que é caracterizada da seguinte forma:

- Tipo de entrevista (tipo 3) – estandardizada de final-aberto;
- Características – a formulação exacta e a sequência das questões são atempadamente determinadas pelo investigador, sendo feitas, a todos os entrevistados, as mesmas questões básicas e na mesma sequência. As questões estão redigidas, completamente, em formato de final-fechado;

- Factores de eficácia – os entrevistados respondem às mesmas questões, aumentando assim a possibilidade de comparação das respostas, facilitando a organização e a análise dos dados;
- Factores de fragilidade – pouca flexibilidade em relacionar a entrevista com indivíduos e circunstâncias particulares. A redacção estandardizada das questões pode constringer e limitar a naturalidade e a relevância das questões e respostas.

A entrevista foi estruturada em quatro áreas temáticas: programa escolar, programa social, científico-pedagógico e formação de professores, por se entender que estas áreas associadas respondem às indagações do problema em estudo.

4.2 – Apresentação dos Instrumentos

4.2.1 – Apresentação dos Questionários

O primeiro questionário (Anexo H) foi aplicado aos gestores das escolas com a intenção de caracterizar as escolas e conhecer a realidade das suas instalações. Estes dados serão vislumbrados pelo mapeamento fotográfico (Anexo I) realizado nas instalações das escolas, com enfoques nos espaços destinados a averiguar as actividades de Educação Física (instalações, área desportiva, espaço físico e segurança), os recreios escolares (mobiliários, espaço físico, segurança, parque infantil e brinquedos) e o convívio no quotidiano escolar. Também inquirimos acerca das áreas verdes, áreas cobertas e laboratórios.

O segundo questionário (Anexo J) utilizado no estudo, referido anteriormente, constitui-se de bloco único para caracterização dos sujeitos colaboradores relativamente às variáveis sexo, idade, habilitações académica, experiência profissional e instituições de formação. Os dados recolhidos neste questionário permitirão fazer ligações com as respostas obtidas na entrevista, principalmente, na dimensão formação de professores.

4.2.2 – Apresentação da Entrevista

A entrevista (Anexo K) foi estruturada tematicamente em quatro blocos articulados com as questões norteadoras do estudo. O guião foi estruturado de forma que os entrevistados desencadeassem sentidos de respostas relacionados com os temas sugeridos para o estudo. Sendo assim, o guião da entrevista foi constituído por quatro dimensões: Área Escolar, Área Social, Área Científico-pedagógica e Área de Formação de Professores. Estas dimensões serão apresentadas mais detalhadamente no item 6.9 da apresentação das categorias.

5 – Processo de recolha dos dados

O processo de recolha dos dados apresentou uma fase de autorização prévia. Numa das universidades pesquisadas houve a necessidade de submeter os instrumentos à avaliação do Comité de Ética, tendo sido aprovado sob o Projecto nº 195/2007. Esta aprovação (Anexo F) permitiu aplicar o TCLE aos outros sujeitos colaboradores do estudo. O *“Termo de consentimento livre e esclarecido”* (Anexo G), a partir deste procedimento, assegurou a credibilidade e idoneidade junto aos sujeitos colaboradores do estudo.

5.1 – Aplicação e Recolha dos Questionários

Os questionários foram aplicados em momentos díspares. No questionário de caracterização das escolas todas as informações necessárias foram recolhidas quando da abordagem inicial feita às escolas. Este procedimento contou com a colaboração dos coordenadores de Educação Física e alguns dados mais específicos das instalações foram recolhidos junto das secretarias das escolas. O questionário de caracterização dos professores entrevistados foi preenchido atempadamente, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLM), no momento das entrevistas com cada sujeito colaborador. A recolha de ambos os questionários processou-se durante a visita às escolas e no intervalo das entrevistas.

5.2 – Marcação da Entrevista

Atempadamente as escolas já estavam cadastradas e agendadas, de acordo com o seu calendário de aulas e recesso escolar do mês de Julho. A marcação das entrevistas deu-se no momento da visita às escolas investigadas, após confirmação de que a mesma tinha sido aceite. Na primeira abordagem efectuada às instituições, e após breve apresentação, foram os professores esclarecidos dos objectivos e intenções da pesquisa. Foram igualmente apresentados aos professores o *“termo de consentimento livre e esclarecido”*, assim como sensibilizados para a importância da participação dos mesmos, enquanto sujeitos colaboradores do estudo.

5.3 – Aplicação e Condução da Entrevista

Foram agendadas as entrevistas com cada professor colaborador, sem alteração do seu quotidiano de actividades e no ambiente escolar, tendo-se utilizado a mesma técnica para todos os entrevistados. Estas foram gravadas, mediante a assinatura do TCLE, tendo o entrevistado a garantia de confidencialidade e anonimato. As entrevistas decorreram em salas fechadas e apenas na presença do entrevistado.

A entrevista processou-se num clima informal de diálogo, tendo sido atempadamente disponibilizado o roteiro da mesma aos entrevistados. Pretendeu-se com esse procedimento possibilitar aos inquiridos o conhecimento prévio do conteúdo da entrevista com vista a sanar as dúvidas que por ventura pudessem surgir. No decorrer das entrevistas mantivemos uma postura de escuta atenta e dedicada, mostrando um ar de confiança e estímulo positivo (não verbal) às argumentações manifestadas, tendo o cuidado de não ser excessivo no *feedback*.

6 – Análise e tratamento dos dados

6.1 – Elaboração do *corpus* de análise

A partir da leitura das entrevistas realizadas, elaboramos a *Matriz Analítica* (Anexos N e O) que serviu de estrutura para a interpretação dos discursos dos sujeitos colaboradores do estudo. O procedimento de criação das categorias, *via indutiva*, foi feito a partir do material empírico recolhido.

O estudo de fiabilidade foi realizado através da aplicação do teste de fiabilidade intra-individual, tendo sido a codificação executada somente pelo investigador. Utilizamos o pré-teste (estudo piloto) para obtermos a confirmação. Segundo Sá (2007, p.271) apoiado em Bellack et al (1966) a percentagem de acordos, como sendo um processo de cálculo de fiabilidade mais simples, fiável e rigoroso, para tanto, os resultados obtidos deverão apontar valores superiores a 85% como limite mínimo tolerável, de modo a atingir a condição de fiabilidade na utilização do sistema de categorias (Anexo M).

Onde lê-se: nA (número de acordos), nDa (número de desacordos), I_f (índice de fiabilidade). Aplicando-se a fórmula: $I_f = [nA / (nA + nDa)] \times 100$

Para obtermos estes parâmetros, procedemos a duas leituras alternadas durante um período de 10 dias. Na 1ª leitura alcançamos o índice de 83,79% e na 2ª leitura obtivemos a marca de 87,96%, que somados harmonicamente, traduziu-se na média de 85,87%. Este valor permite atestar a fiabilidade do instrumento utilizado.

Tendo por base esta matriz, elaboramos a *Matriz das Unidades de Análise* (Anexos Q e R) e submetemos à análise de conteúdo. O processo de elaboração das dimensões e categorias de análise decorreu a partir da interpretação do conteúdo expresso pelos sujeitos colaboradores. As categorias emergiram e inspiraram a nossa trajectória investigativa, que se foram modificando e [re]estruturando, fazendo emergir novas categorias em detrimento de algumas que não se confirmaram.

6.2 – Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas (Anexo P) na sua íntegra pelo investigador, obedecendo à ordem temporal com que foram realizadas. O procedimento consistiu em ouvir e perceber a qualidade da gravação e efectuar uma cópia digital que foi posteriormente transferida para o computador, assegurando-se assim o controlo e confidencialidade das informações prestadas. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 34 minutos, com o mínimo de 19 minutos e o máximo de 41 minutos. Relativamente ao tempo empregue nas transcrições este foi variável, dependendo de factores como a complexidade do discurso e dicção dos falantes, oscilando entre os 90 minutos, a mais rápida, e os 180 minutos, a mais longa. Assim, obtivemos entrevistas que mesmo mais breves foram mais longas na sua transcrição, pelos factores acima mencionados.

6.3 – Tipo de análise

Podemos afirmar que a análise é do tipo confirmatório, tendo, *a priori*, sido eleitas categorias a partir do material empírico, deixando-se em aberto a possibilidade de novas categorias emergirem. A interpretação e aprofundamento do material recolhido foram realizados através da contextualização do discurso.

6.4 – Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o processo central de análise neste estudo. Apoiamo-nos em alguns autores como Laville e Dionne (1999); Pádua (2002); Guerra (2006); Bardin (2007); e Vala (2007) que atestam ser uma técnica muito aplicada nas investigações desta ordem. Trata-se de uma *técnica de pesquisa para descrição objectiva, sistemática, tanto qualitativa quanto quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los*. Assim sendo, realizamos um apanhado dos principais termos e expressões vinculados às unidades de análise com a intenção de confirmar, ou não, as categorias definidas na literatura.

6.5 – Unidades de sentido

Organizado o material, que ainda se encontrava em estado bruto, foi necessário delinear as interpretações do seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem na procura de sentidos, captando as intenções, comparando, avaliando, descartando o acessório e reconhecendo o essencial e, por fim seleccioná-lo em torno das ideias principais.

Laville e Dionne (1999) referem, quanto aos recortes dos conteúdos, que os princípios norteadores da *Análise de Conteúdo* “sejam portadores de sentido em relação ao material analisado e às intenções da pesquisa” (p.216).

6.6 – Contextualização dos discursos

O contexto valoriza tanto os elementos da realidade do autor (sujeitos colaboradores), quanto do receptor (pesquisador) e a análise destes elementos ajudam a determinar os sentidos das palavras. Para Bardin (2007) a contextualização do discurso é ampliar a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens.

6.7 – Sistema de categorias

Na análise de conteúdo procuramos definir categorias emergentes dos discursos, identificando dimensões recorrentes nos diferentes documentos que nos orientaram teoricamente. As categorias teóricas foram definidas, inicialmente de forma empírica e suportadas teoricamente na literatura e em outros elementos coadjuvantes do estudo, entre os quais a vivência pedagógica do pesquisador.

6.8 – Apresentação das categorias

Na análise de conteúdo procuramos, a partir das quatro dimensões que compõe a entrevista, identificar categorias emergentes dos discursos recorrentes nos documentos⁸⁹ que nos orientaram teoricamente e baseados em núcleos de significação que se produziram na interpretação e agrupamento de subcategorias. Essas dimensões, embora relacionadas, são independentes e designamos como:

- Área Escolar (AE), onde procuramos entender as questões inerentes aos programas e orientações de conteúdos e actividades da Educação Física Escolar;
- Área Social (AS), a imagem da disciplina Educação Física no contexto da escola e a percepção dos professores a respeito da imagem da disciplina perante os pais, as direcções e a comunidade escolar;
- Área Científico-pedagógica (ACP), questões práticas das aulas quanto ao planeamento, carga horária e adopção de actividades mais frequentes;
- Área de Formação de Professores (AFP), procuramos investigar a prática de ensino e a sua relação com a qualidade e influência do estágio da formação inicial e na percepção dos professores acerca da sua praxis actual.

⁸⁹ Os programas norteadores dos Anos Iniciais pautados nos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais e adotamos para análise os planos de ensino das referidas escolas como elementos de triangulação com os discursos dos professores.

A recolha dos dados iniciou-se a partir dos contactos que estabelecemos com as escolas participantes e com os sujeitos colaboradores. As entrevistas foram realizadas individualmente em 12 sessões e associadas as notas de campo e as impressões recolhidas no contacto pessoal com os professores entrevistados, assim como de alguns professores que não participaram directamente do processo das entrevistas.

Para contextualizar as entrevistas recolhemos e analisamos os diferentes planos de ensino, de cada escola participante no estudo, e suas derivações imediatas para a consecução das aulas de EF, por entendermos que os conteúdos de um programa devem ser concebidos com o fim de favorecer a obtenção de objectivos que influenciem a rotina quotidiana dos participantes.

6.9. – Análise do conteúdo manifesto versus conteúdo latente

A preocupação e o cuidado em deslindar o conteúdo do material colectado implicam interpretações das abordagens teórico-filosóficas emergentes nas categorias definidas no discurso dos sujeitos estudados. Pádua (2002) esclarece que por se tratar do *conteúdo manifesto*, este orienta-se em conclusões apoiadas nos dados quantitativos, enquanto o *conteúdo latente* abre perspectivas para a descoberta de ideologias, tendências e abordagens, não se excluindo a possibilidade de tratamento quantitativo dos dados.

A seguir, mostramos a nossa síntese conceptual das categorias, emergidas a partir das áreas de estudo, conforme o Quadro 15.

QUADRO 15 - Síntese das Áreas, Categorias e Subcategorias de análise

ÁREAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	ARGUMENTOS
ESCOLAR	Orientações Curriculares	Programas	Adequação; Abrangência; Flexibilidade; Autonomia
		Críticas de Opinião	Optimistas; Pessimistas
	Cultura Corporal	Cultura Corporal do Movimento	*
		Cultura Popular	
	Articulação Curricular	Interdisciplinaridade	Partilha; Trabalho Cooperativo
SOCIAL	Status	Valorização	*
		Conscientização ⁹⁰	
		Dignificação	
	Saúde	Qualidade de Vida	
		Bem-estar	
		Contexto Sócio-familiar	
	Valores	Regras	
Cooperação			
CIENTÍFICO PEDAGÓGICO	Planeamento	Temporalidade	Periodicidade; Sequencialização
		Diagnóstico	*
		Adequação	Espaço Físico; Material
		Sistematização dos Conteúdos	Consulta Bibliográfica; Entre Pares; Formação
	Conteúdos	Actividades	Estafetas Lúdico-Cooperativas; Jogos Esportivizados
		Diferenciação Pedagógica	Inovação
	Componente Lúdica		
Componente Motora			
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Formação Inicial	Componente Pedagógica	*
		Componente Técnica	
		Estágio	
	Contextualização da Formação	Relação Teoria e Prática	

Fonte: dados elaborados a partir da interpretação das entrevistas

⁹⁰ O termo *conscientização* será mantido pela linguagem usual do Brasil, é sinónimo em Portugal o termo *consciencialização*.

* Na eleição das sub-categorias foram contemplados os conceitos das categorias, não havendo necessidade de elencarmos argumentos.

Em Síntese, a nossa preocupação crucial neste estudo foi a de compreender como os professores de EF percebem os *programas e orientações curriculares* que norteiam as suas propostas, metodologias e abordagens empregues nas aulas com os alunos. Esta orientação possibilitou-nos averiguar a partir das *Áreas Escolar* (programas e orientações de conteúdos e actividades da EFe), *Social* (estatuto da EFe enquanto disciplina na quotidiano da comunidade escolar), *Científico-Pedagógica* (prática, organização e planeamento das actividades docentes) e *Formação de Professores* (prática relacionada à teoria e sua [re]alimentação, estágio e sua génese na formação inicial) as percepções docentes acerca das orientações curriculares.

O problema apresentou-se de natureza elementar mas por se tratar de escolas diferenciadas e vinculadas a universidades públicas, que por sua vez se apresentam em contextos ímpares, apresenta alguma complexidade.

Assim sendo, optamos por uma metodologia aberta e que nos proporcionasse o retorno de informações pertinentes à investigação. Para tanto, foram empregues como técnica de recolha dos dados da entrevista (áudio gravada), observações naturalistas do quotidiano escolar e a análise documental, visando obter o maior número e as mais completas nuances e particularidades das informações recolhidas na procura de uma boa visibilidade dos contextos escolares e docentes estudados.

Para a análise interpretativa do material recolhido recorreremos à análise de conteúdo, fundamentados em Bardin (2007), de modo a orientar o processo de leitura, análise e interpretação dos dados. Os aspectos políticos, administrativos, funcionais e acima de tudo éticos constituíram-se preocupações constantes no decorrer do nosso estudo.

Por fim, procuramos processar a validação da investigação por meio da clarificação que a nossa intenção confirmou ser a mais esclarecedora possível dos nossos percursos. A concepção do estudo foi idealizada a partir das nossas vivências no quotidiano escolar que nos trouxe indagações e fomentaram a problemática a ser investigada. Para a validação partimos de uma trajectória fidedigna para amparar a sociedade académica e científica. Na recolha dos dados procuramos desencadear um processo tranquilo e seguro para o investigador, para os sujeitos colaboradores e as instituições participantes do estudo. No tratamento dos dados adoptamos o entendimento das particularidades dos sujeitos colaboradores de modo a interpretarmos à luz da fiabilidade e sigilo necessários. Na conclusão do estudo, e por se tratar de um estudo ímpar, estas não se generalizam linearmente às escolas como um todo, o torna imprescindível a divulgação dos resultados o mais breve possível e, em veículo de grande abrangência no meio académico e científico.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As formas de conhecimento que produzimos e utilizamos estão estreitamente ligadas às percepções que temos de nós próprios e às projecções que fazemos de nós mesmos.

Ivor Goodson, 2008

Introdução

Passaremos a apresentar, de acordo com as respostas dos professores, os resultados estruturados em quatro contextos inter-relacionados: Área Programa Escolar, Área Social, Área Científico-Pedagógica e Área Formação de Professores.

Para clarificação das opiniões auferidas, e não cometermos o equívoco da generalização de tendências que sejam pontuais e reflexos das particularidades de cada escola, definimos por grupos A, B e C, designadamente, cada uma das três escolas estudadas, no respeito pelo direito ao anonimato dos sujeitos entrevistados. Assim sendo, os 12 professores aparecem com a seguinte designação: *Escola A* – (E1, E2, E3, E4); *Escola B* – (E5, E6, E7, E8) e *Escola C* – (E9, E10, E11, E12).

6.1. Contexto da Área Programa Escolar

Do programa escolar emerge uma primeira preocupação com a concepção de uma proposta construída pelos professores nas suas aulas e obter respostas a partir da participação dos seus alunos na consecução dos objectivos. Esta percepção, compreendida pelas escolhas acerca do que é importante numa proposta de modo a atingir os pressupostos teóricos, pode revelar ser o mais acertado a adoptar nas aulas de EF.

Outro factor decisivo, para o êxito das metas educativas nas actividades empreendidas pelas diversas disciplinas curriculares, reside na aplicação das técnicas e posturas interdisciplinares, vindo-se a demonstrar que a articulação entre as dimensões transversais dos saberes escolares (currículo) e a sua importância à fixação de competências comuns às diversas áreas do saber (disciplinas) é imprescindível.

No contexto de um sistema educativo descentralizado e assimétrico, como é o modelo brasileiro, os professores de um modo geral, têm testemunhado mudanças na direcção da flexibilização dos programas e autonomia das escolas. A inflexibilidade dos programas não se justifica para uma matriz ampliada a nível de municípios e estados da federação, onde cada âmbito tem a sua realidade, proposta curricular e condições financeiras.

No quadro 16, apresentamos as unidades de sentido da Área Programa Escolar, demonstrando as incidências e as relações com os objectivos perseguidos no nosso estudo.

Quadro 16 - Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de Sentido	Ocorrências		Objectivos atendidos	Questões do Guião
ORIENTAÇÕES CURRICULARES	Programas Adequação	8	20%	I - a II - h	1, 2
	Abrangência	6	15%	I - a I - b II - h	1, 2
	Flexibilidade	5	12,5%	I - a I - b II - g	1, 2
	Autonomia	5	12,5%	I - a I - b II - i	1, 2
	Críticas de Opinião Optimistas	6	15%	I - a I - b	1, 2, 3
	Pessimistas	10	25%	I - a I - b	1, 2, 3
CULTURA CORPORAL	Cultura Corporal do Movimento	10	52,7%	II - i II - j	3, 4
	Cultura Popular	9	47,3%	II - i II - j	3, 4
ARTICULAÇÃO CURRICULAR	Interdisciplinaridade Partilha	8	36,3%	I - c II - d	5
	Trabalho Colaborativo	14	63,7%	I - c II - d	5

Fonte: Unidades de texto da dimensão Área Programa Escolar

As respostas dos entrevistados, na categoria *orientações curriculares*, concentraram-se na adequação (20%) dos programas das escolas em virtude das condições disponíveis, assim como, das necessidades apresentadas pelas crianças nesta faixa etária. Ainda referente às orientações curriculares, as

posições de críticas pessimistas aos programas têm um valor aproximado de 25%, podendo indiciar comportamentos desmotivadores e de insatisfação com a situação actual dos programas por parte dos docentes.

A categoria *cultura corporal* apresentou equilíbrio na sua distribuição na medida em que os inquiridos entendem que tanto a cultura corporal do movimento (52,7%) como a cultura popular (47,3%) apresentam manifestações culturais no quotidiano da EFe. Ao analisarmos a *articulação curricular*, verificamos que o trabalho colaborativo (63,7%) foi apontado pelos entrevistados como a modalidade mais adoptada. No entanto, o trabalho partilhado (37,3%) é considerado como a forma mais directa de trabalhar interdisciplinarmente, pois representa iniciativa interna nas disciplinas. O que caracteriza o trabalho partilhado é o trabalho externo nas disciplinas, muitas vezes refutado pelos professores no colectivo das disciplinas curriculares.

Dos Programas

A programação educativa necessita adequar-se a um determinado contexto social e cultural da escola e às características dos alunos em consonância com a vivência profissional do professor. Em resposta a estas considerações deverá prever e atender às dificuldades de aprendizagens dos alunos, dando respostas às diversidades educativas diagnosticadas.

A selecção de conteúdos deve atender aos contextos evolutivos dos alunos, em consonância com as pretensões educativas dos sistemas e programas de ensino (Aisenstein, 1995; Bento, 2003; Siedentop, 2008).

A aplicação de um programa adequado às aulas, que atenda ao desenvolvimento motor, e as actividades de lazer dos alunos acrescentam à organização da aula um aspecto relevante, dando flexibilização às actividades, de forma a minimizar a [des]motivação e o desinteresse das crianças.

Apesar de se procurar ter objectivos estabelecidos que permitam concretizar a planificação, deve o plano de ensino ser aberto de modo a possibilitar alterações, mudanças e ratificações com o propósito de aperfeiçoar a aplicabilidade e eficácia almejadas.

As afirmações dos professores direcionam-se, neste sentido, quando afirmam que o programa se apresenta “bem elaborado, amplo, de acordo, válido, pensado dentro das necessidades das crianças”:

Aqui na escola ele sempre se apresentou com vistas ao futuro^(E4). O nosso programa, é muito bom, amplo e de acordo com as normas do MEC, ou seja a partir dos PCN`s^(E4);

Importante e pensado na formação da criança, é muito válido^(E7); A gente já adequa de acordo com a nossa realidade^(E7).

Acho que o programa está dentro das necessidades que as crianças precisam^(E8). Acho que o programa está ótimo^(E8);

O programa contempla realmente o que as crianças precisam^(E8);

Acho que o programa é muito bem estruturado^(E10).

Você acaba seguindo o que eles recomendam^(E11).

Adequou perfeitamente o nosso programa para essas novas directrizes com as nossas novas descobertas^(E12).

Entretanto, nas entrevistas E2, E3 que representam aproximadamente 17% das entrevistas, percebe-se, ainda, que há críticas ao momento em que o programa se encontra, necessitando de preparação e aperfeiçoamento, como se percebe nos seguintes relatos:

Nós estamos estudando^(E2).

O programa atual, estamos conversando muito^(E3).

Mas poderia ser mais elaborado^(E3)

Estes relatos, corroboram a certeza de que a adequação do programa às estruturas físicas, necessidades motoras e educativas dos alunos são coadjuvantes ao êxito das actividades e à consecução dos objectivos. A atenção do professor aos contextos da escola apresenta-se pertinente para a obtenção da autonomia e flexibilização das actividades programadas. Permite possibilitar aos alunos programações diferenciadas e motivadoras, atendendo às diferentes solicitações educativas, facultando respostas aos conteúdos programáticos, transversalmente alocados no currículo escolar. Para tanto, citamos os excertos que se seguem:

O programa é flexível aqui na escola^(E1). Trabalho de tudo um pouco com meus alunos^(E1). Eu acredito que ele é muito flexível, muito interessante^(E1);

Na verdade, na minha avaliação esta parte pode ser tratada de diferentes formas^(E3); A escola tem bastante autonomia^(E3); A gente tem bastante liberdade^(E3);

Estamos adoptando parcialmente porque cada escola tem uma realidade^(E5).

Te deixa à vontade de escolher diversas actividades e possibilidades de atuação^(E10). Mesclar um pouco do programa da escola com os PCNs^(E10).

Não é baseado especificamente nos PCNs^(E11). Você pode acabar trabalhando tudo que você quer em todas as séries^(E11);

Nos depoimentos, os entrevistados referem que podem fazer “*de tudo um pouco com nossos alunos*”, o que não é uma norma para uma programação adequada. A *adequação*, a *flexibilidade* e a *abrangência* na definição e implementação de conteúdos, de modo a alcançarmos os objectivos, não dispensa a tolerância e o bom senso, limitando-nos ao convencional e apropriado. Nesta linha de raciocínio, Oliveira, A. (2005) esclarece essa questão, ao referir que as disciplinas curriculares devem apresentar conteúdos sistematizados, com indicação do que trabalhar ao longo dos anos escolares e que esta articulação assegura a sequência pedagógica necessária, dando sentido às fases da aula. Como percebemos a seguir no relato E12:

O que a gente percebeu é que abriu um leque maior dentro das opções de possibilidades teóricas^(E12);

As Críticas de Opinião

Percebemos, de uma forma muito reduzida, nas entrevistas E1, E3, E7, E8, E12 manifestações de satisfação com o programa, contudo as suas falas apontam no sentido da não mudança, de permanecer como está, sem alterações, afirmando “*ser ótimo*”, “*estar bom*”, “*bem interessante*”, “*bom espaço*”.

Estas afirmações positivas partem de uma parcela dos entrevistados que se posiciona optimistamente sobre o programa de EF como um todo em suas escolas, o que poderá ser reflexo da fraca consciencialização acerca das mudanças em curso, como revelam os excertos:

Uma actividade, uma parte diversificada do currículo, tudo isso é uma proposta bem interessante^(E1);

Nós ainda estamos num processo, é um desafio^(E3)

Ótimo em parte, não bem na íntegra ^(E7)

Acho que o programa está ótimo^(E8)

Eu acho que está bem. O programa é bom^(E12). *Então, a gente tem um bom espaço aqui no colégio*^(E12). *O programa eu acho que está bem*^(E12)

Percebemos, na E3 a expressão “*é um desafio*”. O desafio constitui-se em mudanças, no inesperado e, mudanças nas rotinas já estabelecidas, conquistadas, geram desconfortos na sistematização do quotidiano escolar. Contrariamente, também encontramos posições pessimistas em relação ao programa, apontando factores que limitam quanto à sua *abrangência*, *autonomia* e *adequação*. Os que podemos captar nas falas “*apenas*”, “*mais*

atualizado", "várias divergências", "não é bem executado", "não aprofunda as coisas", "não acontece exatamente como se planilha" apontam deficiências que muitas vezes estão relacionadas com a praxis pedagógica do professor. Mas, esse contexto emerge do programa que necessita estar adequado às potencialidades, limitações dos docentes e das escolas e em sintonia com os alunos.

As entrevistas E1, E5, E6, E9, E10, E11 exemplificam estas opiniões:

*Só que isso não acontece exactamente como se planilha(E1)
O que nós temos sentido é o planejamento, sendo feito apenas, sendo puxado o ano da 1ª série para o ano anterior(E5).
Acho que seria importante ser implementado um programa mais actualizado ao contexto do ensino dos nove anos(E6).
Nesta escola especificamente vejo que o programa está em processo de construção mas, com várias divergências(E9);
O problema é a prática dele(E10). A gente não consegue colocar muitas vezes em prática, acho que só falta isso(E10). O problema é que às vezes não é bem executado(E10);
Abrange tudo mas, não aprofunda muito as coisas(E11).
Para mim fica um pouco confuso neste sentido(E11).*

Uma parcela dos entrevistados revela não estar suficientemente esclarecida para tecer opinião de valores e entendimentos acerca dos programas, o que em muitos casos gera incertezas e desacertos na equipa. As entrevistas E1, E6, E11 denunciam esta situação, aludindo para o facto de colegas limitarem a actuação, por "desconhecimento" do programa, incongruências nas actividades propostas e planeadas, sem adequação ao contexto das competências a trabalhar, como mostramos nos seguintes excertos:

*[...]a maior parte do problema está nos próprios professores que limitam e fazem certas coisas que não é do trabalho e que geram mais desconforto(E1) ou, gera uma desorganização momentânea(E1).
São competências deixadas um pouco de lado(E6). não em relação às competências(E6). As competências ficam muito pejorativas;(E6).
E também usa o termo de consciência corporal [...] Usa esse termo mas, consciência corporal é uma coisa tão abrangente que, o que realmente ele está querendo dizer, eu fiquei com uma dúvida quando li o livro(E11);
Eu não sei a divisão dele por séries(E11).*

Percebemos, ainda, pelo depoimento E1, que em certa medida a articulação do trabalho torna-se inviabilizada pela falta de rotinas e conexões das propostas individuais de aula, gerando "desconforto" e "desorganização momentânea", indicações de trabalho individualizado, falta de sentido de grupo e colectivo.

Nos depoimentos da *Escola A*, verifica-se que sinalizaram o programa escolar como necessitando ser revisto e melhorado, mesmo apresentando-se *flexível, interessante e com vista ao futuro*, podendo ser tratado de diferentes formas. Contestam o programa na medida que o planeado não é na prática executável, apesar de o considerarem muito interessante enquanto proposta.

Acreditam, os professores ter considerável parcela de responsabilidade na desorganização momentânea do programa. O grupo de professores da *Escola B*, definiu o programa com cautela e limitou-se a considerá-lo importante e pensado para as crianças, *muito válido e adequado à realidade da escola*. Entretanto, afirmam que o estão adaptando parcialmente. Apresentam oposição de opiniões. Por um lado, afirmam que é um desafio que, em parte, o programa está ótimo, por outro lado, entendem que estão apenas sendo deslocadas as actividades de um nível para outro, necessitando ser actualizado para o contexto dos nove anos. Por seu turno, na *Escola C*, os professores consideram o programa bem estruturado, de acordo com o que é recomendado pelo ministério. Entendem que podem trabalhar “*tudo*” o que se “*quer*” e que se abriu um leque de “*possibilidades teóricas*”. Referem, ainda, dificuldades de articulação deste programa teórico na prática e apontam não ser bem executada na prática, a teoria propalada.

A Cultura Corporal do Movimento

Entendemos como Venturini et al (2009) que a inclusão do aluno na CCM nas aulas de EF, mais incisivamente nos Anos Iniciais, possibilita que o aluno descubra e compreenda como trabalhar o seu corpo, permitindo “*desenvolver habilidades corporais e participar de actividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afectos e emoções*” (p.2).

De acordo com os PCN`s (Brasil, 1997c) no primeiro ciclo, o que se percebe é que muitas crianças ao ingressar na escola já possuem certo conhecimento sobre o movimento, o corpo e a cultura corporal, devido à experiência pessoal e à vivência do contexto social em que cada criança está inserida. Nas aulas de EF, a cultura corporal constitui numa componente que concorre para a socialização desse conhecimento, através da qual os

alunos aprendem, colaborando na realização de padrões de movimento regionalizados.

A cultura corporal em diversos países apresenta uma diversidade de manifestações. Cada região, localidade situada no litoral ou no interior, na serra ou no contexto rural, apresenta características da cultura popular do país contribuindo para a identidade cultural da comunidade educativa onde está inserida (Crum, 1993).

Para que o aluno possa estar inserido na CCM nas aulas de EF, a escola deve trabalhar o resgate das experiências vividas no contexto cultural onde está inserida e, ainda, valorizar as experiências que acontecem fora da escola. Agindo dessa forma, o aluno pode estar inserido nas aulas de EF, de forma agradável, o que contribui para que o mesmo se sinta valorizado ao realizar uma actividade que condiz com a sua experiência, com o seu mundo vivido. Para a inclusão do aluno na cultura corporal do movimento é necessária que ocorra a sistematização dos conteúdos.

Importa que o professor dê oportunidades para que os educandos possam se desenvolver e não somente ficar na repetição de gestos e técnicas repassadas pelo professor. Deve ser dada oportunidade aos alunos para seleccionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados e cooperar, pois só assim poderá ocorrer a valorização, o aprofundamento dos conteúdos e a inclusão do educando, possibilitando a todos as mesmas oportunidades nas instituições de ensino (Venturini et al, 2009).

Compete realçar a questão da componente *lutas* não ser, na opinião dos entrevistados, mesmo que parcelar, um conteúdo aplicável por necessitar de instalações apropriadas e por se verificar ausência de competências docentes para o ensino desta componente. Melhor ilustra a nossa análise os depoimentos E1, E10 onde atestam não possuir “*habilidade*”, e demonstram ter preferência pelos jogos, o que traduz a lógica da EF da monocultura do esporte, onde o professor valoriza nas suas aulas, quase que exclusivamente, conteúdos da sua preferência e domínios, como referem os excertos:

A preferência é pelos jogos^(E1); Muitas vezes, preferem largar uma bola e ficar somente observando, a terem o trabalho de propor actividades diferentes e inovadoras para as suas aulas^(E1); Às vezes, é mais fácil largar uma bola e ficar olhando ou, fazer uma actividade que todo mundo está ali igualzinho fazendo^(E1).

[...] O que eu acho mais difícil são as lutas mesmo de trabalhar^(E10);
Mas eu não tenho muita habilidade e fica mais difícil^(E10)

Os depoimentos E1, E2, E10 evidenciaram o que Figueiredo (2004a, 2004b) apontou como a influência do esporte nas aulas de EF no ensino fundamental, contexto no qual a prática do futebol é uma das principais actividades, quando não é a única, e mesmo sendo uma das actividades mais solicitadas por parte das crianças, percebe-se que se houvesse novidades, alternativas, esta procura reduzir-se-ia. Não tencionamos excluir a bagagem cultural que denota a prática do futebol nas escolas, mas jamais em detrimento das demais componentes da cultura corporal que compõem o universo infantil nas aulas de EFe, como mostramos nos excertos:

O campeão é o futebol!^(E1);
Eles pedem muito o sempre futebol, principalmente, os guris^(E2).
E fora o futebol, que é a paixão nacional! ^(E10)

A grande contribuição desta componente corporal que é o futebol, Neira (2008b, p.84) corrobora ao afirmar que “é um dos elementos que compõem o património da cultura corporal de grande parte da população brasileira”. Esta componente, associada a diversas actividades como a escalada, a exploração de espaços e as práticas corporais livres, é a grande contribuição que a EFe pode proporcionar às crianças como enriquecimento de seu universo de manifestações corporais, veiculadas pelas brincadeiras, danças, mímicas, cantigas enquanto produtores desta cultura. As falas que se seguem ilustram estas ideias, onde se lê “manifestações da cultura corporal”, “usar o corpo”, “adoram brincadeira de escalar”:

Sim, nas diferentes manifestações da cultura corporal^(E2).
Nós trabalhamos algumas vezes actividades em que eles têm de usar o corpo para se pendurar, para saber a força dos membros deles^(E3).
Os alunos adoram brincadeiras de escalar^(E3);
Por me identificar, eu sempre dou ênfase à cultura corporal^(E4).
Ele vai encontrando todas essas questões que você colocou aqui da cultura do corpo^(E6). E a gente está numa dinâmica que é apropriar estas actividades físicas na prática quotidiana deles^(E6);
Eu trabalho o conhecimento do corpo, o máximo de práticas corporais^(E7);
Eu vejo que está pautada a cultura corporal^(E9).
A questão corporal ela está em todo o movimento^(E12).
Qualquer actividade que fizeres que envolva o movimento é uma cultura corporal^(E12). [...] a maneira como tu vais explorar esta questão do corpo.
Vão haver jogos, vão haver actividades mais de cunho de exploração livre, no ambiente aberto, no mato, fazendo trilha, experimentando, é o corpo com vários elementos. Bola, corda, bastão, no parque, tudo que envolva o movimento corporal é o que a EF propõe^(E12);

Pensamos como Ferreira (2009) que refere a diversidade de conteúdos nas aulas de EF como necessária. Indica algumas das sugestões de conteúdos das lutas mais utilizadas pelos professores de EF nas aulas de educação infantil, sendo exemplos as lutas mímicas de animais (luta do sapo, do jacaré e a luta do sací). Salientam, ainda, que estas componentes são coadjuvantes no auxílio à libertação da agressividade infantil, trabalhando os factores psicomotores. No ensino fundamental, nesta faixa etária, são empregadas as lutas com baixa ênfase nos esforços e nos embates, que trazem excelentes respostas à proposta desta actividade nas aulas de EFe.

As lutas situadas a partir de sua matriz nos PCN's têm a definição de que seriam disputas entre oponentes, onde a meta é a subjugação. Estas preconizam técnicas e estratégias de modo a obter o desequilíbrio, a imobilização ou mesmo até a exclusão de um determinado espaço físico, combinando acções de ataque, defesa e imobilização (Brasil, 1997c, p.49).

No contexto da EFe inserem-se os aspectos motores: a lateralidade, o equilíbrio, o controle da tonicidade muscular (*tônus*), a coordenação geral, a relação tempo e espaço e a noção de corpo. No aspecto cognitivo: favorecem a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias, atenção e concentração. Quanto ao aspecto sócio-afectivo: melhorias na postura das atitudes de socialização, respeito e determinação, tolerância e maturidade, perseverança e humildade (Ferreira, 2009).

A EF enquanto componente curricular urge rever os PCN's à luz da inclusão de todas as componentes da cultura corporal do movimento, viabilizando a vivência de actividades como as lutas e as danças. Para tanto, a guisa de sugestões e conjecturas que os profissionais de EF carecem de treinamento, actualização num processo *continuum*, clarificando a mentalidade escolar do sentido da componente *lutas*, desvinculando do estigma da agressividade e da violência, adoptando uma atitude mais filosófica no ensino das lutas e, com isso reverter o padrão desportivizado nas aulas de EFe. Valorizando a diversidade cultural que compõe o património cultural brasileiro, originário das suas etnias e contextos sociais, as danças, os esportes, as lutas e os jogos populares de cada região do país devem integrar as práticas da EF.

Nesta linha de pensamento Medeiros e Martinez (2009) lembram-nos que os PCN's orientam no sentido de adoptarmos *"uma postura não preconceituosa e não discriminatória"* (p.3), de modo a alcançar, enquanto objectivos da EF, a pluralidade cultural consoante o contexto educativo. A EF enquanto componente curricular contribui para a consecução do projecto político-pedagógico escolar e a prática pedagógica inerente ao seu objecto de estudo é a cultura corporal. Para Figueira (2009) a dança é um desses elementos da prática corporal essencial às aulas de EFe. A autora (Op.cit.2009) reforça as suas convicções, a partir dos elementos da cultura corporal que foram construídos historicamente a partir das necessidades humanas, reformulando-se constantemente. Este componente da cultura corporal de movimento é uma forma de expressão dos indivíduos enquanto comunidade social e classes, *"é expressão através dos movimentos do corpo organizados em sequências significativas e transmite sentimentos, emoções, valores, vontades, ideias, costumes. Constituindo-se em um rico elemento para conhecermos um determinado grupo cultural"* (p.2).

Corroboramos esta reflexão na medida em que as actividades como a dança e a capoeira, o judo e as actividades circenses são conteúdos inerentes às aulas de EFe e não prescindimos da inclusão em todas as escolas, o que vem a clarificar a posição que a EFe não se limita às modalidades desportivas e às ginásticas generalizadas.

A Cultura Popular

A EF deve dar ênfase à produção de vivências que possibilitem a manifestação do mundo vivido das crianças que se apresentam como seres multiculturais, de modo a compartilharem as suas bagagens e vivências familiares e contextos de culturas regionais. Realçam esta ideia os seguintes fragmentos retirados das entrevistas *"raízes e cultura motora"*, *"trazem de casa"*, *"resgate de actividades realizadas pelos pais e pelos avós"*, *"começam a praticar partindo do mundo vivido delas"*. Seguem-se os depoimentos das entrevistas E4, E5, E9, E11:

*Elas tem liberdade de criação e manifestação de suas raízes e cultura motora, que elas trazem de casa, e nós na escola temos que valorizar(E4);
Eu não sou daqui(E4).*

Principalmente o resgate de actividades realizadas pelos pais e pelos avós, inclusive um dos nossos professores fez um trabalho sobre regras de brinquedos que hoje já não são mais praticados^(E5).

Com este resgate, muitas vezes, nós trazemos brincadeiras que as crianças desconheciam e, começam a praticar partindo do mundo vivido delas^(E5).

[...] é feita uma pesquisa com os familiares deles, o que os pais faziam, o que os avós faziam e tentam fazer um parâmetro daquelas actividades práticas^(E5). Resgata para aula e tenta realizar dentro da aula dele^(E5);

Até a questão de cultura local daqui como rodas cantadas^(E9).

Então, trago umas coisas de fora para eles, que são da cultura gaúcha!^(E9).

Até partiu deles, [...] várias brincadeiras de rodas, que também é uma manifestação cultural, actividades de rodas^(E11).

Cabe, neste processo a mediação da EFe, quando da apresentação desta cultura do mundo infantil da criança, através da compreensão e procurando entendê-la, discutir o seu significado e a razão de praticá-la, valorizando-a no quotidiano escolar. Neira (2008b) sugere a organização de actividades pedagógicas a partir das vivências corporais e com isso a ampliação do património cultural referente às diversas esferas do conhecimento (linguagem, ciências sociais e naturais). Para além disso consideramos, como Neira (2008b), que o objectivo da EFe consiste em transcender os saberes da cultura corporal, devendo “as crianças serem encorajadas a pensar, discutir e conversar sobre as práticas corporais” (p.94), conquistando com essa atitude, a consciência corporal do que pode ser bom ou mau, certo ou errado, apropriado ou inapropriado para o seu corpo. De sublinhar, ainda, que a Capoeira, enquanto exercício corporal, tem as suas raízes no jogo, herança manifestada nas práticas escolares (Freire & Scaglia, 2003). Do ponto de vista pedagógico, e em alguns contextos escolares, a *capoeira* e o *futebol* nas aulas de EF são actividades desprestigiadas enquanto conteúdos educativos. Neste caso cabe ao professor de EF legitimar estas actividades de forma a valorizá-las.

Assim, no que diz respeito à cultura corporal esta é percebida pelo grupo da *Escola A* como uma componente inerente à EF, que faculta a construção de linguagens corporais a partir dos jogos, brincadeiras, lutas e danças, proporcionando, a manifestação e valorização das raízes e da cultura motora. Entretanto, alertam para a prática desassociada do compromisso pedagógico, que em alguns casos “preferem largar uma bola e ficar observando”, elegendo o futebol como único representante da cultura

corporal. A *Escola B* considera a cultura corporal o espaço propício à valorização e resgate dos jogos, brincadeiras e danças tradicionais, com forte ligação nas raízes das brincadeiras familiares, e às preferências e criações das possibilidades motoras no mundo vivido das crianças. As professoras da *Escola C*, associam a cultura corporal com as actividades de roda e resgate das culturas regionais. Também entendem que o futebol é uma manifestação corporal muito presente nas actividades escolares, considerando-o como a “*paixão nacional*”. A ligação da questão corporal é referenciada, mas secundariamente, entendendo que os jogos e as danças são referências. Refere dificuldades em abordar as lutas, devido à falta de instalações, deficiências técnicas e metodológicas exigidas no ensino da componente educativa das lutas.

A Interdisciplinaridade

O contexto do trabalho partilhado denota grande empenho e doação por parte dos professores e da equipa pedagógica em relacionar as diversas propostas e metodologias que as disciplinas adoptam. A interdisciplinaridade não se constitui numa categoria de conhecimento, mas na acção educativa (Veiga-Neto, 1997).

Um grupo de entrevistados acredita que aconteça, mas nem sempre o que se estabelece na teoria, efectivamente se integra na prática do quotidiano escolar. Para essa tarefa se concretizar, urge a permanente troca de ideias e auxílio no sentido da construção do todo e, esse ser reflexo da integração. Sendo assim, percebemos o currículo como o conjunto integrado e articulado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas (Alonso, 2007).

Reforçamos esta concepção com Neira (2004) quando afirma ser bem-vindo o clima de liberdade, respeito aos estilos e ritmos dos participantes que considera indispensável à transformação da escola em espaço de conquistas pessoais e colectivas, o comprometimento, a responsabilidade na participação da equipa, o que resulta em novas ideias, em processos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, ou seja “*a realização da comunhão de sentimentos, propósitos e acções*” (p.34).

Os depoimentos que seguem E1, E3, E6, E8, E9, E11 entendem que estão neste caminho, no que se vê nos discursos:

O planejamento é feito em conjunto com todos os professores de disciplinas múltiplas^(E1);

Esta articulação acontece nas reuniões, com as que temos com os demais professores regentes das turmas iniciais^(E3). Os professores opinam e dizem os conteúdos que vão ser trabalhados^(E3).

Estabelece sim, principalmente com ciências, história e geografia. Principalmente história do brinquedo, história do jogo, como se formou, do recreio^(E6); O programa que trabalhamos é bem discutido^(E6).

Eu acho que a EF está, tem uma articulação com todas as disciplinas^(E8).

A gente está tendo algumas reuniões para poder redimensionar a ementa da disciplina^(E9). A professora da turma também já me passou algumas cantigas para trabalhar com eles^(E9).

Eu posso falar por mim, eu sempre estou querendo saber, por exemplo, o que a turma está aprendendo^(E11).

Eu estou sempre querendo saber [...] na brincadeira de corrida eu inseri números e equações. Eu pelo menos estou sempre interessada em saber o que eles estão aprendendo. Na semana dos bichos, foram brincadeiras com animais. Então a gente, eu pelo menos, estou sempre querendo saber o que eles estão tendo, para ver se as minhas brincadeiras encaixam na própria actividade deles^(E11).

Nas escolas estudadas, a concepção de trabalho partilhado apresenta-se em parte equivocada e desordenada. Por um lado, os docentes acreditam em planos realizados "em conjunto" com "todos os professores" e ainda perspectivam que a qualidade desta partilha se efectivará de forma "bem discutida". No âmbito das disciplinas acontece pela intervenção das professoras regentes e pela troca de informações dos conteúdos trabalhados, estabelecendo uma parceria no êxito das actividades.

Entretanto, por outro lado, afirmam que não acontece a cooperação. Este processo não é pacífico na sua execução e muitos docentes apontam que "o comodismo atrapalha", necessitando que "a professora de sala esteja mais presente na EF". Percebemos nas falas dos entrevistados E1, E9, E11 a contradição ao afirmarem que, por um lado, o trabalho partilhado ocorre, mas quando solicitados à cooperação acreditam que a "boa vontade de cada professor" será o sensor decisor nas trocas pedagógicas estabelecidas. Day, 2007; Wirszila, 2002, referem que as dificuldades e facilidades apontadas para a implementação ou renovação de programas curriculares estão, por um lado, na força de vontade dos professores em assumir o compromisso. O isolamento dos professores e as identidades docentes relegadas para segundo plano também são motivos percebidos.

Em diversos contextos educativos os docentes têm decidido pela sistematização dos planeamentos partilhados com ênfase na troca de experiências e relatos de boas práticas, em detrimento dos planeamentos sistematizados instituídos pelos planos de ensino das escolas (Cristino & Krug, 2008). Podemos perceber nas falas de que “*não funciona*”, “*tem algumas coisas que não funcionam, são tentativas isoladas*”. Os depoimentos dos docentes E1, E9, E10, E11 denunciam que a partilha se efectiva num sentido único, ou seja, em muitos casos há colaboração interpessoal, mas não se estabelece a cooperação e articulação com o grupo:

Parece-me que há um projecto da escola (que é para entrar em vigor em 2008) em reestruturar todas as disciplinas. Essa questão da interdisciplinaridade vai muito da boa vontade de cada professor e da disponibilidade^(E1) [...] O comodismo atrapalha tudo, então vai deixando para depois, vai empurrando com barriga e nada acontece...^(E1)

Gostaria de ter a professora de sala mais presente na EF porque, ali tudo acontece, todos os conflitos e soluções aparecem nestes momentos^(E1).

Mas com o programa do Colégio tem algumas coisas que não funcionam, são tentativas mais isoladas^(E9). A interdisciplinaridade acho muito importante. Assim, seria uma proposta que eu pensaria com muito cuidado^(E9).

Eu não saberia te dizer das práticas [...]eu não vejo que efectivamente se estabelece uma articulação. Tentado mas, não funciona^(E10).

Mas tem alguns professores (para deixar claro, não é uma política da escola), que se juntam e fazem um trabalho interdisciplinar mas, não é uma política da escola, está tentando se fazer [...]^(E11).

Na opinião destes docentes, e concordamos com esta afirmação, o trabalho cooperativo realiza-se na dimensão transversal, estabelecendo vínculos entre os conteúdos que são lineares às diversas disciplinas, o que se percebe nas falas “*é na tentativa de casamento destes conteúdos entre as disciplinas*”, “*o objectivo deste projecto é um trabalho interdisciplinar*”, “*falamos em conteúdos que são transversais*”. A interdisciplinaridade com a EF insere-se nas questões do corpo no contexto escolar “*O conhecimento sobre o corpo é trabalhado nas séries iniciais junto com os professores*”, “*eles estudam o corpo humano na sala de aula*” “*trabalhamos o corpo através de actividades lúdicas*”, o que apresentamos nos depoimentos E1, E2, E3, E4, E7, E10, E12:

Os professores de disciplinas múltiplas; O conhecimento sobre o corpo é trabalhado nas séries iniciais junto com os professores, por exemplo, eles estudam o corpo humano na sala de aula e nós, da EF, trabalhamos o corpo através de actividades lúdicas^(E1).

Parece-me que há um projecto da escola (que é para entrar em vigor em 2008) em reestruturar todas as disciplinas. Essa questão da interdisciplinaridade vai muito da boa vontade de cada professor e da disponibilidade(E1)

Gostaria de ter a professora de sala mais presente na EF porque, ali tudo acontece, todos os conflitos e soluções aparecem nestes momentos(E1).

Sim, principalmente acho que no Projecto Amora, que é o objectivo deste projecto, é um trabalho interdisciplinar(E2).

[...] tentar fazer um trabalho em conjunto(E2). Em alguns momentos isso ocorre(E2). Por exemplo, cada turma tem um tema(E3).

Ela passa para gente, a cada trimestre, o que vai ser trabalhado e a gente vai tentando pontuar ali, mas, como eu disse, sempre é conversado(E3).

As demais disciplinas têm um programa, nós temos o nosso. A articulação que eu tenho visto acontecer é na tentativa de casamento destes conteúdos entre disciplinas, em reuniões, na sala de aula entre dois ou mais professores(E4).

Mas nada que seja arbitrado tem que ser assim, as coisas se dão ao natural e muitas crianças percebem quando nós na aula falamos em conteúdos que são transversais com outras disciplinas, elas vibram com a relação estabelecida! É importante essa relação e eu tento trabalhar em conjunto(E7). A EF nos Anos Iniciais não é uma prática isolada e, é feita em cooperação, por exemplo, sobre a cultura do corpo, eles tentam ver com a professora de turma, a professora das ciências, como é que é feito. As experiências de vida deles ajudam no teu trabalho(E7).

Eu penso que a gente pode estar trabalhando mais juntos, os professores anteriores e os próximos professores(E10).

Na minha experiência particular a gente trabalha muito junto com o professor dentro dos conteúdos que o professor está trabalhando, de que forma à EF também poder trabalhar esse conteúdo. Questões do corpo, consciência, questão do espaço com os estudos sociais, a matemática(E12).

Importa salientar, a preocupação com a continuidade do trabalho, estabelecendo uma sequência com os professores das fases de ensino anteriores e das fases subsequentes, como se lê nas entrevistas E3, E10 “ela passa para gente”, “trabalhando mais juntos, os professores anteriores e os próximos professores”. De sublinhar, ainda, os depoimentos que clamam pela presença coadjuvada da professora regente de turma nas aulas de EF, percebemos no relato “Gostaria de ter a professora de sala mais presente na EF”. No que concerne ao trabalho colateral da EF com a professora regente de turma, muitos afirmam que “eles estudam o corpo humano na sala de aula e nós, da EF, trabalhamos o corpo através de actividades lúdicas”; “Ela passa para gente, a cada trimestre, o que vai ser trabalhado e a gente vai tentando pontuar ali”.

As condições de estabelecer um trabalho interdisciplinar, em alguns casos, impossibilitam ou conflituam a adopção deste princípio educativo, o que relata

Candeias (2007) que enfrentando esta realidade da falta de condições de ordens diversas, a autora procurou o envolvimento da equipa docente traçando desafios para a ruptura com a insatisfação e adopção de alternativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, no sentido de:

- Valorizar as iniciativas docentes e discentes na construção do percurso escolar;
- Clarificar as dificuldades e colmatá-las com a distribuição de responsabilidades, estabelecendo dinâmicas de trabalho colaborativo;
- Concepção de projectos curriculares contextualizados com a diversidade das necessidades e condições especiais, avaliando e certificando as boas práticas.

A interdisciplinaridade é estabelecida pela *Escola A*, a partir do planeamento realizado em conjunto pelos professores de EF, efectivando-se em reuniões e colóquios departamentais. Os conteúdos são articulados entre a EF e as professoras regentes de turma. No entanto, os professores de EF reivindicam uma maior participação das professoras regentes no acompanhamento das aulas de EF e, ainda, chamam a atenção para a questão do trabalho interdisciplinar, que se efectiva mais pela *boa vontade, disponibilidade e interesse* dos professores em implementar. Por sua vez, a *Escola B* entende que a EF estabelece um trabalho bem articulado com "*todas as disciplinas*", elegendo principalmente as Ciências, a História e a Geografia, num processo estabelecido com naturalidade e atestam ser também importante a relação com as demais disciplinas. Na esteira dos grupos A e B, a *Escola C* articula o trabalho da EF com o trabalho desenvolvido pelas professoras regentes de turma, entretantes, afirmam que "*tem algumas coisas que não funcionam, são tentativas isoladas*". A articulação estabelece-se entre os conteúdos que foram trabalhados nos anos anteriores e os que serão trabalhados nos anos subsequentes. Este aspecto evidencia que intradisciplinarmente urge a construção de mentalidades que denotem a troca de informações e pareceres acerca das particularidades e potencialidades das turmas e dos alunos.

Em síntese, os professores entrevistados percebem os programas de EF nas suas respectivas escolas, em vias de construção, mesmo apresentando-se abrangente, flexível e adequado aos contextos escolares em questão. A sua autonomia é limitada, a situação carece de [re]estruturação para melhor atender às actuais necessidades das crianças com seis anos de idade, a iniciar no 1º ano do ensino fundamental. Muitos docentes, ainda estabelecem relação do programa com os PCN's, que orientavam as práticas educativas no período em que as séries iniciais eram constituídas por quatro anos e as crianças ingressavam com sete anos na 1ª série do ensino fundamental. O que actualmente está a acontecer nos Anos Iniciais é que estes são constituídos por cinco anos e as crianças ingressam com seis anos. Essa particularidade, torna-se relevante à medida que o enfoque das actividades se desloca do mundo *infantilizado* da educação infantil para a realidade *disciplinadora* do ensino fundamental.

Outro ponto fulcral reside na adopção de programas de EFe, que fazem parte do acervo da legislação para o ensino, e na adequação aos contextos das escolas. Em muitos casos, os conteúdos são perseguidos, mas a sua aplicabilidade é impossibilitada por factores como espaço físico e recursos materiais. As respostas encontradas remetem no sentido de que muitos objectivos são inalcançáveis, resultantes da impossibilidade de desenvolver os conteúdos que estão relacionados à sua consecução. A disciplina EF encontra-se em vias de articulação com as disciplinas do currículo escolar. Entretanto, percebe-se que esta articulação é viabilizada por meio utilitário, em actividades que denotam "*ocupação dos alunos*", um lazer descontextualizado, em que a disciplina EF, é convidada a desempenhar um papel secundário em actividades que a escola promova e em que os alunos precisam ter uma ocupação, em muitos casos sem a preocupação com a aplicação motora (Ayoub, 2001).

Para além disso, as questões que se inserem neste contexto, estão na ordem dos conteúdos "*transversais*", ou seja, a EF acompanha os conteúdos que as professoras regentes de turmas (sala de aula) estão a planear, sendo colocada à margem no trabalho das diversas disciplinas curriculares.

6.2. Contexto da Área Social

No contexto social, o significado atribuído à EF pela comunidade escolar, tem sido apontado como factor relevante para a consecução das metas educativas estabelecidas, enquanto disciplina curricular. No âmbito da contemporaneidade, a necessidade de determinar conceitos de bem-estar e qualidade de vida, revela-se coadjuvante nos programas governamentais focados nas populações no âmbito geral e trata-se de acções comunitárias de ampla aceitação, nas quais a EF tem um papel preponderante na condução de projectos escolares com propósitos à conscientização dos cidadãos em formação, a partir da adopção de estilos de vida saudáveis e activos ao longo da vida. Neste sentido contamos com as constatações de Gil Madrona & Contrera Jordan, 2005, Múrias, 2006, Wang; Pereira, B. & Mota, 2006, confirmando a proficuidade da escola neste processo de aderência infantil a comportamentos saudáveis. No entanto, Múrias (2006) alerta para a redução desta tendência, afirma haver redução de hábitos activos em adolescentes.

No quadro 17, apresentamos as categorias e suas respectivas unidades de sentido, norteadoras desta área, com enfoque no estatuto, na saúde e, nos valores trabalhados no contexto educativo pela EF.

Quadro 17 - Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de Sentido	Ocorrências		Objectivos atendidos	Questões do Guião
STATUS	Valorização	9	45%	I - c II - d	6, 7, 15
	Conscientização	6	30%	I - c II - d	6, 7, 15
	Dignificação	5	25%	I - c II - d	6, 7, 15
SAÚDE	Qualidade de Vida	6	35,2%	II - e	7, 8
	Bem-estar	6	35,2%	II - e	7, 8
	Contexto Sócio-familiar	5	29,6%	II - e	7, 8
VALORES	Regras	7	58,3%	II - f	9
	Cooperação	5	41,7%	II - f	9

Fonte: Unidades de texto da dimensão Área Programa Social

Na categoria que trata do *status* atribuído à EF, os entrevistados imputaram importância à valorização (45%) por considerarem que o valor depositado à EF urge ser revisto e melhorado. Conseqüentemente, a conscientização (30%) e a dignificação (25%) apresentam considerável peso na consciência da comunidade escolar, quando esta percebe o valor devido à EF. Por se tratar de grande importância, referendada pela comunidade escolar, a saúde constituiu-se em categoria de equilíbrio nas suas unidades de sentido, denotando um olhar holístico, ou seja, a partir da qualidade de vida (35,2%), apresentando o aspecto do bem-estar (35,2%) e chegando ao contexto sócio-familiar (29,6%).

A categoria valores permitiu-nos perceber, um equilíbrio nos posicionamentos dos professores, por entenderem que a definição e cumprimento das regras (58,3%) possibilitam-nos construir metas de cooperação (41,7%).

Da Valorização

A EF enquanto componente do currículo escolar tem a sua participação no cotidiano escolar e, ingenuamente em muitos casos, é percebida pelos professores de EF como bem valorizada, fazendo parte do currículo, onde todas as disciplinas que compõem o programa curricular das escolas tem assegurado um papel a desempenhar no processo educativo. Este papel não é isento de intenções ideológicas, ou seja, as concepções de currículo procuram atender às necessidades educativas, sempre ancoradas no paradigma que serve aos interesses de quem rege o sistema. Cf. Amaral, 2004; Amaral et al, 2006; Saviani, 1994; Silva, L. 2002 entendem que o programa curricular não se processa linearmente, mas obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina (Saviani, 1994).

Percebemos nas falas E1, E3 a constatação de que a celebração da EF pela comunidade escolar vem no sentido do entretenimento e do lazer, da ocupação das crianças, tanto no horário escolar como no horário extra-curricular, como se lê "*é sinónimo de bola*", "*é colocada numa faixa de horário para não atrapalhar as outras aulas*", "*escolinhas de futebol*".

Conseguimos estabelecer a ligação destes depoimentos com o descontentamento dos professores que percebem o seu trabalho desmerecido perante a necessidade de ministrar aulas que atendam mais aos interesses administrativos do que aos objectivos planeados pela disciplina EF.

Então, nós temos uma valorização dentro da escola, até politicamente, muito grande. Mas, aquela história, que vem dos primórdios, que a EF é sinónimo de bola, que só nos divertimos, ainda existe, até porque a EF é colocada numa faixa de horário à tarde para não atrapalhar as outras aulas^(E1).

Os pais conseguiram que tivessem as escolinhas de futebol para os seus filhos^(E3).

Entretanto, percebemos que os professores desconhecem ou, mesmo tendo consciência do facto, crêem na possibilidade da EF, como disciplina do currículo escolar, ser relegada ao escalão principal e, muitas vezes sendo uma referência às disciplinas de áreas básicas como a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências Físicas e Biológicas. Acreditamos, estarem equivocados estes professores, quando afirmam “total apoio”, “sentido de ser”, “articulada em participar muito”, “projeção muito boa”, “amparo pela direcção”, “equivalente às outras disciplinas”. Estas afirmações, têm um sentido único ou seja, as direcções e coordenações nas suas atribuições devem prestigiar as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar de forma excepcional e exemplar. Em contra-partida as disciplinas devem procurar trabalhar no sentido de se articularem com as diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, integradas de forma a atingirem os objectivos planeados a partir do PPP da escola.

A EF como disciplina curricular, inserida no âmbito da escola, e no tocante à existência de conteúdos e conhecimentos que são específicos e ligados ao PPP da escola e que são de responsabilidade da EF, não podem ficar à margem do quotidiano escolar (Figueira & Goellner, 1998).

Apresentamos os depoimentos E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E12 que apropriadamente representam este equivocado pensamento dos excertos citados:

Nós temos um total apoio^(E2).

Acho que ela tem sentido. Um sentido de ser, uma disciplina dentro do currículo escolar^(E3).

Agora, já está mais articulada em participar muito, principalmente ensino médio e, ensino fundamental um pouco^(E3).

Na minha escola ela tem uma projeção muito boa, já foi mais dificultosa mas, actualmente é respeitada e bem acolhida nas suas iniciativas^(E4).

Bom, hoje nós estamos numa situação privilegiada porque, nós começamos o trabalho desde 97^(E5).

[...] por sorte elas têm um amparo da direcção muito grande, da coordenação e da direcção^(E6).

Em relação à direcção, ela é considerada importante^(E7).

Fazer com que a EF seja lembrada, que ela faça parte do currículo escolar^(E10).

Está equivalente às outras disciplinas, tanto pela direcção^(E12).

O depoimento “a EF é colocada numa faixa de horário à tarde para não atrapalhar as outras aulas”, corrobora as afirmações de Guirra e Prodócimo (2009) que, contextualizando o perfil do professor de EF, afirma que muitos exemplos vislumbrados nos contextos educativos são de descontração e desinteresse pedagógico e, não muito raro, as aulas são alocadas em todo e qualquer horário. O estigma construído no imaginário escolar denota o sentido de desordem no contexto actual, para alguns professores, as aulas de EF constituem-se perda de tempo, sendo de opinião que a aula deve ser para aprender algo cognitivo e o movimentar-se nada vem a acrescentar, ledo engano, as conexões cognitivas que a actividade física estabelece são coadjuvantes no processo de amadurecimento intelectual das crianças. Dantas, 2005; Krebs, 1999; Rodrigues, D. 1999; Samulski, 1997, estes autores reforçam as nossas asserções favoráveis à *aprendizagem motora* na infância em que a criança necessita vivenciar uma diversidade de actividades perceptivo-motoras, estimulando de forma equilibrada as suas capacidades físico-motoras, percepto-cognitivas e sócio-emocionais (Krebs, 1999).

Da Conscientização

No contexto escolar, as relações que se estabelecem entre as disciplinas do currículo muitas vezes são efectivadas por aproximações inerentes aos conteúdos comuns de duas ou mais disciplinas. Porém, o estatuto galgado no interior das escolas por muitas disciplinas faz com que essas tenham a sobrepujança sobre as disciplinas restantes. Este quadro denota aos professores um grau superior e com isso, o aval de tudo saber e, muitas vezes, poder, não sendo em vão a queixa do depoimento E2 quando exclama “tentam entrar dentro do nosso campo de conhecimento”. Este depoimento

tem implicações significativas e é o resultado face à EF enquanto área de conhecimento. A matriz epistemológica da EF constitui a junção, a união, a amálgama de muitas áreas e com isso abre-se a possibilidade de professores de outras áreas terem o arbítrio em interferir, em legislar, em decidir acerca dos domínios da EF no contexto escolar e não escolar (Ramos, S. 2003). O que ilustra muito bem o depoimento E5, onde afirma “*Hoje já tem um estudo fisiológico, estudo da parte da EF*”. Neste caso, tratamos de um conteúdo da fisiologia, área da medicina, que resulta do enquadramento da EF na área da saúde.

[...] mas alguns colegas, por vezes, não sei se seria não respeitar o nosso trabalho, tentam entrar dentro do nosso campo de conhecimento, falando, querendo se meter^(E2).

Tinha aquela mentalidade do futebol^(E5). *Eles se colocam na perspectiva da EF, não têm mais aquela reserva que tinham em tempos antigos que achavam que a EF era eminentemente toda só jogar bola. Hoje já tem um estudo fisiológico, estudo da parte da EF.*^(E5)

Os pais gostam muito das aulas de EF, dão opinião, questionam também^(E6). *Eles têm um amor pela EF e respeitam o trabalho*^(E6).

Conjecturamos com Rocha, L. (2007), importa saber que a incumbência de conscientizar a comunidade escolar cabe exclusivamente ao profissional de EF, que deve mostrar aos colegas professores das diversas áreas e na sua prática pedagógica, com os seus alunos, que a EFe não é mais sinónimo de “*eminente toda só jogar bola*”, mas é uma disciplina importante que “*faz parte da formação dos alunos*” e, neste sentido, não é “*simplesmente mais uma matéria*”. Entendemos como Nunes e Rúbio (2008) para quem “*pensar o currículo e seus enunciados como produto e produtor de discursos, implica em reconhecer que quando os professores fazem suas acções afirmam as verdades enunciadas pelo currículo*” (p.69). Os autores relatam a frequente insatisfação por parte dos professores de Educação Física, que actuam na escola, quanto às suas aulas, à desmotivação dos alunos, às condições de trabalho e, principalmente, à indefinição da função social da Educação Física escolar (Nunes & Rúbio, 2008, p.67), nos exemplos dos excertos E8, E9, E10, E11, E12

Então, a participação da direcção, coordenação e pais é bem grande a respeito da EF; Aqui no colégio essa visão de EF tem mudado bastante no decorrer dos anos, não passando de uma disciplina que visa só o recreativo, mas como uma disciplina que faz parte da formação dos alunos aqui na escola, tanto física como psico-social dos alunos^(E8);

Sabem que é importante mas, todo mundo acha é que capaz de fazer isso, que é pegar uma bola e, vai fazer isso, depois fazer aquilo. Eu tenho impressão que a nossa área ainda é uma área muito, como é que vou te dizer, todo mundo se acha capaz de trabalhar^(E9).

Não seja simplesmente mais uma matéria^(E10).

Até alguns ficam indignados, quando chegam não vêem que o filho está tendo futebol, que o filho não está tendo basquete^(E11).

Que a gente procura fazer um trabalho bom^(E12).

Acreditamos que a postura de conscientização praticada pelos professores de EF, no contexto escolar, venha a responder e justificar àqueles pais e colegas que “*ficam indignados, quando chegam não vêem que o filho está tendo futebol, que o filho não está tendo basquete*”. Estes pais percebem que os profissionais da EF, procuram realizar um trabalho decente e empenhado com as necessidades educativas e motoras que os alunos manifestam.

Da Dignificação

Os esforços impetrados no sentido de melhor atender e suprir as necessidades motoras das crianças, em muitos casos não são percebidos e, conseqüentemente, não são valorizados no contexto escolar, o que vislumbramos no depoimento E9 que retrata a situação em que a EF “*ainda é legada a um segundo plano*”. Isto mostra a desvinculação, sem a importância à questão do corpo no contexto escolar, o que Guirra e Prodócimo (2009), com propriedade, contestam quanto ao paradoxo brincar/movimentar-se e o não-brincar/movimentar-se, onde os corpos dóceis sem movimento, sem vida, acomodados no *status quo* e sem motivação para mudar o estado das coisas e, por outro lado, os corpos que se movimentam “*ativos*”: o brincar, o correr, o jogar, trás outro sentido às suas vidas, invocando questionamentos e discussões, seja das pequenas regras da vida, às decisões mais importantes a tomar.

Nestas constatações, percebemos que os corpos são signos que denotam expressões de alegria, tristeza, dor, felicidade, contestação e que quando privados da liberdade de movimento, muito se assemelha ao cárcere. Sendo assim, muitos corpos necessitam constantemente do movimento a fim de superar a inércia que leva ao sedentarismo, na concepção que melhor exprime esta assertiva, tanto ideológica com física (Guirra & Prodócimo, 2009).

Eu vejo que por parte da escola há ainda uma certa, como é que vou te dizer, a EF, infelizmente, ainda é legada a um segundo plano^(E9)

É, aqui no colégio de aplicação é bem vista a EF. As crianças dão muito valor, os pais dão muito valor, se eles têm alguma dúvida, se tem algum problema vêm falar^(E10).

É um trabalho que os professores estão sempre preocupados em não ficar estagnados numa posição, estão sempre procurando formação, estão se actualizando^(E12)

Contraditoriamente na mesma escola, os depoimentos E10, E12 apontam na direcção de que a EF “é bem vista”, “dão muito valor, os pais dão muito valor” o que aponta para um trabalho diferenciado e desarticulado enquanto grupo de trabalho colectivo. A questão político-pedagógica, a formação contínua, está sendo priorizada, pois o grupo desenvolve um trabalho que os “professores estão sempre preocupados em não ficar estagnados”, sempre com a intenção de actualização.

Consubstanciamos o caso de que para cada visão de grupo, os professores estabelecem relações diferenciadas com a comunidade escolar em geral, logo, entendemos que muitas vezes o professor é [co]responsável pela aceitação ou insucesso do estatuto da disciplina perante a comunidade escolar, resultado da sua dedicação e resultados obtidos longitudinalmente, pelas diversas actividades que a EF desenvolve no quotidiano escolar.

Esta situação escolar implica a partilha de responsabilidades e a assunção dos papéis, como nos relatam Nunes e Rúbio (2008). Os autores percebem que os pais são, por um lado, exigentes com as escolas no sentido destas trabalharem e construir valores e tolerantes na cumplicidade do diálogo, mas não prescindem dos resultados e dos desempenhos escolares. Para a maioria dos pais “o princípio democrático não teria na escola razão de ser, importando, sim, a exigência do esforço, a valorização do mérito e a selecção dos melhores” (p.68). O professor também está sujeito às condicionantes da sociedade e muitas vezes repete-as mesmo exercendo um discurso liberal e democrático em sala de aula. No entanto, na sua praxis pedagógica preconiza atitudes autoritárias pela imposição das suas verdades. Percebe-se esta postura como uma estratégia de permanecer e de se resguardar na profissão. A escola enquanto instituição tem consciência das transformações que a sociedade tem passado, sejam tecnológicas, nos costumes ou nas metas educativas almejadas pelas famílias e governantes.

Paradoxalmente, continua a exigir o aperfeiçoamento docente e a tolerância discente, mas não evolui para acompanhar o processo. Resultado deste cenário é a desvalorização e a perda de mérito do estatuto da escola por parte da sociedade e, conseqüentemente, dos agentes educativos.

Entendemos que os *alunos* são o reflexo deste processo e a razão de ser das solicitações dos pais por melhores resultados educativos. São ainda, o fiel parceiro dos professores na condução e na consecução do processo ensino-aprendizagem, o fim em si mesmo, retornando no modelo de cidadão que vislumbram formar.

Cabe ainda, situar os papéis do professor, enquanto agente educativo, e o da escola, como uma entidade que tem o compromisso de desenvolver a educação no âmbito formal, institucionalizado, para que assumam um sentido de profissionalismo no trato das questões que lhes competem. Por seu turno, os pais têm a responsabilidade do acompanhamento e da condução da educação dos seus filhos na formação de hábitos, costumes, exemplos e atitudes de valores éticos, morais e sociais.

Na *Escola A*, o estatuto atribuído à EF é percebido com total apoio às iniciativas da disciplina, considerada integrante do currículo escolar, porém, alertam para o estigma de que é "*sinónimo de bola*" e é colocada, em muitos casos, em horários que não "*perturbe*" o andamento das aulas. Queixam-se os professores entrevistados, de que não há por vezes consciência dos limites e da autonomia de alguns colegas que se intrometem no campo de conhecimento alheio. Entendem estar em situação privilegiada o grupo da *Escola B*, que apontam como resultado de um processo conquistado desde 1979 e que há investigações no campo da fisiologia. A comunidade escolar estima a EF, inclusive, opinam e questionam, "*eles têm amor pela EF e respeitam o trabalho*". É considerada uma disciplina que faz parte da formação dos alunos. O grupo da *Escola C*, considera que a EF é "*lembrada*" como parte do currículo escolar, está equiparada às diversas disciplinas. Entretanto, ainda, é legada a segundo plano, mesmo sendo bem considerada e o grupo de professores estar em constante actualização e aperfeiçoamento "*a gente procura fazer um trabalho bom*" na procura de mostrar que a EF não é mais uma disciplina.

A Qualidade de Vida

Percebemos, nos depoimentos que seguem, a preocupação centrada na orientação biológica, mas a grande contribuição que a EF têm depositado na vida das pessoas que pela escola transitam é a construção da identidade motora “*necessidade de estar fazendo actividade motora*”. Não acontecendo a aprendizagem motora a criança no seu futuro, apresentará deficit no equilíbrio, na coordenação, enfim nas habilidades básicas (Gallahue & Ozmun, 2003; Krebs, 1999).

Consideramos com isso que a EFE presta o seu contributo na preparação da condição física e motora, para futuramente estes jovens estarem aptos e serem activos, construindo hábitos saudáveis nos quotidianos das suas vidas. Evidências têm apontado para o facto de que os hábitos e estilo de vida nos transformaram em reféns da saúde que preservamos na fase infantil e adolescente (Nahas, 1998, 2006; Nahas; Pires & Waltrick, 1995). Podemos afirmar que funcionam como se fizéssemos uma poupança para a nossa idade madura e velhice e, tendo como referencial a criança e o adolescente que ao manter hábitos e um estilo de vida activo estaríamos a poupar para gozar de uma idade madura e uma velhice mais tranquila e equilibrada, quanto à sua saúde.

Nos depoimentos E1, E2, E4, E6, E8, E9 apresentamos os excertos e constatamos a relação entre a actividade física e a qualidade de vida “*tenham o gosto e saíam daqui com esta prática na vida deles*”, “*se sente bem e gosta de fazer actividade física*”, “*o gosto da actividade física*”.

Nós queremos que eles tenham o gosto e saíam daqui com esta prática na vida deles, como se fosse um remédio^(E1).

Mas a maioria acho que se sente bem e gosta de fazer actividade física^(E2); Eu procuro junto aos meus alunos fomentar o gosto pela actividade física de forma que traga mais qualidade à saúde dos jovens^(E4).

Paulatinamente tem que estar reafirmando este processo e a necessidade de estar fazendo actividade motora, para evitar doenças hipocinética e não prejudicar a qualidade de vida dele^(E6).

Em relação aos alunos é, o que eu tinha falado, procurar incentivar os alunos para sair um pouco do computador, da Internet, do telefone^(E8).

Nós professores temos que criar o hábito, o gosto da actividade física, jogos, actividades recreativas ou próprio brincar na escola, o brincar na rua^(E8).

Na esteira desta concepção, recentemente numa investigação no contexto português Pereira, P. 2008; Pereira, P.; Carreiro da Costa & Dinis, 2009 concluíram que os alunos atribuem acentuado apreço pela prática da Educação Física e seus conteúdos, *“os alunos consideram-na importante para a sua formação global”* (Pereira, P. 2008, p.619).

Ainda, para além dessas constatações, centramos a nossa atenção no depoimento E9 quando afirma *“se sintam capazes e incentivados”*, esta argumentação é fulcral nas condições em que um adolescente se deve encontrar quando concluir os seus estudos na escola. Com essa condição ele estará aprovado nas diversas disciplinas que constituíram o currículo da escola que frequentou, logo a EF deverá ter prestado a sua contribuição preparando-o a desempenhar actividades físicas ao longo da sua vida.

Mas, é preciso fazer com que esses alunos, que passem pelas minhas aulas, se sintam capazes e incentivados a poder estar optando por algum tipo de actividade e que, este tipo de actividade, seja levado para sua vida(E9).

Realçamos os nossos argumentos com a contribuição de Stadnik et al (2008a), os quais se referem à EF enquanto necessidade para todos seres humanos, em especial as crianças, construindo um paradigma de estilos de vida saudável: ao longo da vida deve-se considerar primordialmente *“as questões relacionadas à actividade física realizadas com regularidade assumindo papéis de relevância na promoção de um estilo de vida saudável”*(p.2). Corroboramos os autores, quando afirmamos que, para além disso, os elevados níveis de actividade física na infância e adolescência potencializam as probabilidades de na vida adulta esta forma de estar se prolongar, agregando benefícios à saúde e à vida das pessoas, não somente motora, mas nas dimensões da vida pessoal e profissional. Advindos desse estado de equilíbrio e bem-estar vital, consideramos que é papel da escola mobilizar, através de processos educativos, a oportunidade de diferentes acessos, oferecendo aos seus alunos os variados conteúdos, articulando-os nas diversas dimensões da qualidade de vida (Stadnik et al, 2008b).

A desmedida discussão em torno da qualidade de vida das pessoas tem sido conduzida no âmbito das sociedades urbanizadas e, de uma maneira geral, percebemos que parques, praças e áreas verdes, têm sido reduzidos drasticamente por factores externos ao contexto bio-ecológico, o que vem a

afectar o estado de bem-estar social. Estes factores têm relação directa com as condições em que nossas crianças e jovens convivem no seu dia-a-dia na escola, em suas casas e no convívio com os amigos e familiares. Cabe lembrar que em algumas situações de carência de sentidos para tomada de decisões e disposições para mudança de hábitos com adequação aos estados de satisfação, vislumbrada na estrutura da sociedade, alicerçada sobre ciclos económicos no qual se dá ênfase à criação de bens de consumo, não se tem traduzido em satisfação das necessidades humanas, senão a de criar, moldar e incentivar necessidades para o consumo, gerando um estado de falso bem-estar (Nahas, 2006).

O Bem-estar

O conceito de bem-estar resulta das acções implementadas no sentido do êxito na qualidade de vida conquistada pelos cidadãos, visto que a qualidade de vida está associada a diversos factores de ordem social, emocional, espiritual, física, havendo o equilíbrio nas nossas rotinas de vida. A consecução desse estado de bem-estar advém da harmonia desses diversos factores associados.

Essa condição de bem-estar para uma criança é algo importante. A criança em fase escolar, estando em plena harmonia da sua existência, a sua aprendizagem transcorrerá de forma tranquila e com bom aproveitamento *“construindo um caminho para a vida saudável”, “interesse e despejando uma energia positiva na tua vida”, “que tragam benefícios à saúde de todos”*. Estes recortes expressam os cuidados que os professores de EF denotam e esperam que repercutam a partir de suas acções educativas em contexto de aula. Segue-se, os extractos dos depoimentos E1, E3, E4, E5, E6, E8, E11, E12.

Quero que eles conquistem qualidade de vida, construindo um caminho para a vida saudável, actividade física, boa alimentação, actividade mental também^(E1).

Acho que o gosto pela actividade física é importante para a saúde. Ela tem muito do aluno, mas é uma responsabilidade do professor passar para o aluno algumas coisas de cuidado, o gosto que ele tem^(E3). É do ambiente que crias e tu estabelececes de estar com as pessoas que tu gostas de estar, fazendo uma coisa com interesse e despejando uma energia positiva na tua vida^(E3).

É no sentido de incentivá-los e promover a prática de actividades que tragam benefícios à saúde de todos^(E4).

É fundamental para nós conseguirmos cativar a nossa criança para a actividade física, para benefício dela mesma no futuro^(E5).

Já têm todo esse caminho andado de que é importante para saúde, que ela é vinculada a outras coisas do quotidiano, que não é uma coisa separada^(E6). Então, você está sempre atento aos problemas do seu aluno, porquê que ele não está fazendo aula, porquê que ele gosta de fazer aula, quais são os problemas que levam a não fazer actividade física^(E6).

A gente tem que despertar esse gosto pelas crianças que faz parte, com certeza, da melhoria da saúde e bem-estar dos alunos^(E8).

Eu tento fazer actividades que sejam prazerosas, para que elas, instintivamente, tomem gosto^(E11). O que eu procuro conversar com eles é como se sentem bem depois de brincar, como eles estão rindo, brincando, como é divertido brincar^(E11). É por isso que estou sempre querendo fazer actividades que gostem para eles continuarem^(E11).

Uma meta para vida toda^(E12).

Na nossa sociedade de consumo e em muitos momentos do quotidiano escolar, os professores e alunos vêm-se divididos neste antagonismo onde os princípios norteadores da educação são ancorados em valores e princípios com a intenção de posturas éticas. Por outro lado, no mundo extra-escolar impera o consumismo em ter e não ser, em possuir e não saber. Neste ponto, a família é o referencial como suporte para, conjuntamente, com a escola transmitir e reafirmar os verdadeiros princípios educativos que na escola são ensinados e em casa, referendados.

O Contexto Sócio-familiar

A actuação docente no âmbito da EF, reflecte-se na saúde do aluno, sendo este factor decisivo no desempenho cognitivo e sócio-afectivo da criança. O contributo da EF vem no sentido de fomentar práticas na escola das actividades inerentes aos conteúdos da disciplina EF, mas em casa o aluno necessita ter o amparo familiar, que coadjuve o seu desenvolvimento sócio-afectivo, cognitivo e físico. Este trabalho, articulado entre a escola e a família, é imprescindível à sintonia de acções no sentido da formação de hábitos saudáveis na condução da vida “Que ele saia da escola um dia pensando neste detalhe, que possa ser bom para a vida dele, que ele aprenda com isso”. Neste excerto do depoimento E6, ilustra bem esta concepção.

Ficamos sempre lidando com a holística^(E1);

Acho que é no seu dia-a-dia e dentro do trabalho, no caso seriam os alunos, que o estudo, não só aula de EF e a relação com família, pais tudo, a saúde também. É um conceito muito amplo que nunca me esqueço^(E2).

Eu ajudo-os na conscientização pois são muito tenros ainda e, seus pais em casa têm que fazer a parte deles. Eu ajudo na escola, quem sabe a nossa semente floresça e seja visto o trabalho que é feito na escola^(E4).

Qualidade de vida seria a pessoa viver numa forma saudável. Estar na sociedade e aprender a respeitar os limites dela e daqueles que a rodeiam^(E5).

Proporcionando pelo menos, nas aulas, um bem-estar para ele. Que ele saia da escola um dia pensando neste detalhe, que possa ser bom para a vida dele, que ele aprenda com isso^(E6). Não fica só no praticar o esporte por praticar ou, atividade física^(E6).

Ela é muito importante na questão da saúde ou importante para na aula trabalhar o tema, onde você costuma trabalhar com os alunos diversos temas e problemas em relação à saúde. Dizem respeito à Aids e questões de emagrecimento, conscientizar o povo ou não^(E7)

Experimentar o gosto por outras atividades mais plenas, como atividades de rua, de quadra, brincadeiras que antigamente os pais exerciam e os alunos acabam até esquecendo^(E8).

A continuidade dessas atividades na idade adulta e depois na terceira idade^(E9). Eu vejo que o gosto realmente se adquire na escola. Você vai estar cumprindo um papel na sociedade^(E9). A questão dos valores na aula, a questão do respeito, de viabilizar a conversa sobre assuntos necessários e pertinentes àquele momento^(E9)

Em que a EF é prazerosa, para que eles possam continuar depois^(E10)

Eu acho que é esta mensagem que a gente tem que ter, por trás de toda a nossa atividade educativa de manifestação do movimento, da atividade física^(E12).

Tu tens que ter um equilíbrio na tua vida e, tendo isso, vais ter um bem-estar, vais ter um sentimento de alegria, vais conseguir viver melhor. Melhor vencer os teus obstáculos, de uma maneira mais tranquila, mais equilibrada e, isso a gente tem que tentar sempre passar para o aluno também^(E12).

Em muitos casos o resgate de jogos e brincadeiras dos pais e avós constitui-se na recordação da cultura de infância e denotam aprendizagens de uma época, sendo passadas de geração para geração (Neto, 2001). As brincadeiras com que antigamente os pais se divertiam, e que os alunos acabam até esquecendo, são meios de aproximação da escola-família e a EF é o agente indicado para dar a sua contribuição, como percebemos no excerto E4 “Eu ajudo-os na conscientização pois são muito tenros ainda e, seus pais em casa têm que fazer a parte deles. Eu ajudo na escola, quem sabe a nossa semente floresça e seja visto o trabalho que é feito na escola”.

A saúde como fim da EF é considerada como meta para que as crianças tenham consciência do sentido da qualidade de vida. A Escola A acredita que através da atividade física na escola, o aluno adote pela prática regular, seja em casa, seja nos momentos que se seguem ao período escolar, motivações para rotinas de vida activa. Entendem que todo o contexto

escolar deve estar associado ao contexto familiar na construção do “*caminho para a vida saudável*”. Da mesma forma, o grupo de professores da *Escola B*, reafirma a necessidade de incentivar no ambiente escolar a mentalidade e hábitos vinculados às atividades recreativas, a alegria de brincar na escola, em casa e na rua. Afirmam proporcionar nas aulas de EF um bem-estar aos alunos, procurando disseminar práticas e propostas de lazer saudáveis e conscientes do convívio em sociedade, com limites e respeito pelo outro. A *Escola C* reafirma a procura na obtenção de bem-estar lembrando a relação dos limites dos valores e respeito pelo outro. Visam capacitar e motivar os alunos para estarem, no final do período escolar, preparados para ao longo da vida praticarem atividades saudáveis e prazerosas. Assumem que o professor de EF tem um papel na sociedade, responde por questões de valores, respeito com equilíbrio e responsabilidade.

As Regras

Os valores são conceitos, pragmaticamente conotados com o que é estabelecido de melhor para o indivíduo, não se apresentando passíveis de hierarquização. A saúde, o prazer, ou a vida não são conceitos superiores ao conceito de liberdade e mesmo essa, em termos absolutos, não é superior à vida, à saúde ou ao bem-estar. As normas ao mobilizarem os valores, apresentam-se sob a forma de enunciados prescritivos, movendo-se na esfera dos deveres, e a sua distinção faz-se em função dos níveis de obrigatoriedade que designa. Os valores dependem da esfera lógica da utilidade, ao passo que as normas se integram na esfera lógica da validade, decisivamente, estabelece na sequência de uma discussão entre o público e a quem se destina (Leleux, 2006). Neste sentido, o sistema educativo necessita incentivar as crianças e os jovens a tomarem consciência dos valores e normas éticas que subjazem aos seus julgamentos, estimulando-os a avaliar e auto-avaliar ética, moral e politicamente, assumindo pontos de vista descentralizados, apropriados de um cidadão do mundo e das sociedades em questão.

Na esteira dessas concepções, percebemos o jogo enquanto formador de valores e sentidos educativos, Guirra e Prodócimo (2009, p.11) entendem, conjuntamente, que através do jogo e da brincadeira “*a criança aprende a*

se identificar com o meio e suas emoções". Neste sentido, o jogo será fomentador da construção de regras e valores sociais "*criam muitas regras e, aí se constroem muitos valores*"(E1). No entanto, necessitamos estar atentos para esses momentos não se tornarem actos revestidos de cobranças e adestramentos na forma de imputação de normas e valores de condutas impostos e não construídos a partir das crianças "*linhas de conduta e valores que ele deve seguir*" (E1).

No que se refere ao papel do professor de EF, entendemos como Guirra e Prodócimo (2009) que este ofício vai além do acto de ensinar (para alguns tem o sentido de adestrar) as actividades físicas ou desportivas. Entendemos que deve desenvolver a obrigação social, moral e ética ensinando valores e outorgando sentido aos conteúdos das aulas de EF, que no futuro acompanharão o aluno, proporcionando-lhe participação e inserção social. Em seguida, apresentamos os depoimentos E1, E2, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E12 que ilustram as nossas inferências.

Comecei a perceber que em momentos livres eles criam muitas regras e, aí se constroem muitos valores(E1).

O esporte traz valores para os alunos(E2).

Sempre passamos para o nosso aluno as linhas de conduta e valores que ele deve seguir(E4).

O sentimento de vitória, viver com a questão e superar a questão da derrota. A derrota faz parte do processo, tem que ser enfrentado e, não esmorecer diante das dificuldades que aparecem(E5)

Respeito fora da escola, dentro da sala de aula, em casa(E7).

É preciso incentivá-los a administrar seus avanços e seus erros e, principalmente, a respeitar as diferenças(E9).

Ele precisa ter a noção do outro, tenha o respeito pelo outro, e tudo isso(E10).

Respeito, a gente conversa bastante sobre isso(E11).

A gente usando o esporte como um veículo de educação é muito rico(E12).

Ele é rico para desenvolver responsabilidade e, o indivíduo tem um grupo, é a cooperação, fica um jogo colectivo. É uma colectividade que vai participar, é o respeito, é uma necessidade, aí entra a questão toda da ética(E12). Não é jogar para vencer mas para sentir o prazer do jogo, o que ele representa(E12).

Estes momentos são ricos na medida que proporcionam a valorização da diversidade "*a respeitar as diferenças*", "*noção do outro, tenha o respeito pelo outro*", e favorecem o incentivo do esporte enquanto fomentador de valores, de responsabilidades, o "*esporte como um veículo de educação é muito rico*", é "*rico para desenvolver responsabilidade*". Enfim, estes propósitos agregam-se na possibilidade de estabelecer pela diferença e respeito o limite

do outro e a respeitar os seus próprios limites e possibilidades de ser e estar, participando do jogar, brincar, competir e cooperar. Consiste numa proposta que na prática aborda os valores utilizados na educação através do jogo, da actividade física e do esporte como tema transversal, de maneira a aproveitar a grande atracção que despertam estas actividades nos alunos, assim como o interesse social que envolve, promovendo valores individuais e colectivos que permitem um convívio saudável nas aulas, na escola e no contexto sócio-familiar.

A Cooperação

Na contemporaneidade, a família vem perdendo o estatuto, ou melhor, desobrigando-se dos primeiros passos na educação. Até então, as crianças permaneciam a maior parte do seu tempo em seus lares, o que não acontece hoje. Actualmente, a escola tem assumido praticamente 2/3 da vida das crianças. Efectivamente, a riqueza das aprendizagens iniciais é condicionada pelo contexto, logo a escola assume papel decisivo enquanto espaço facilitador de uma aquisição consciente e reflexiva de aprendizagens.

Peremptoriamente, a educação para a autonomia visa a participação pública, situada na dimensão do ser enquanto cidadão em evolução. A autonomia, a cooperação e a participação *"devem ser considerados competências interdependentes e complementares, assentes em objectivos pedagógicos de dimensão pessoal, ao passo que a educação para a cooperação, tem como base a dimensão do ser, em inter-relação com o outro"* (Leleux, 2006, p.27).

O trabalho cooperativo, em muitos casos, é percebido como uma actividade em grupo, no entanto importa clarificar que nem todo o trabalho em grupo se constitui em partilha, muitos destes resultam em fragmentos, em comunhão, apesar de sermos de opinião que todo o trabalho cooperativado resulta de um esforço colectivo.

Nessa perspectiva, em referência a EF, Saborit y Hernández (2009) entendem que a aprendizagem cooperativa contribui para o melhor aproveitamento das acções educativas e que uma mais-valia nas metodologias cooperativadas está na participação consciente e reflexiva dos

alunos, corroborando Grineski (1993) que nos seus estudos encontrou alunos que, quando motivados, alcançaram melhorias significativas na condição física.

A escola enquanto *locus* da construção do saber, somente terá sentido na vida das crianças e porque não nas nossas vidas também, se for o reduto da partilha dos sentimentos. Sentimentos esses que possibilitem a partilha de ideais, sensações e percepções do mundo vivido de cada um “*sendo companheiro com o outro*”, “*a conviver juntos, cooperar*”. Anteriormente, referimos a estreita relação que a escola estabelece com a família dos alunos. Neste sentido há uma complementação de esforços na construção do colectivo a partir do individual “*as noções de cooperação e ética nas aulas*”, “*aprender a conviver com o outro e contribuir na construção do colectivo*” e assim faz-se a educação de corpo inteiro como preconiza Freire (1992).

Eu acho, a gente aprende na aula de EF dividindo a bola, sendo companheiro com o outro. Eu acho que é bem importante na EF, tudo aparece, tudo acontece. Acho que nós temos que estar atentos para isso, da exclusão dos alunos na EF, desses alunos, principalmente, que têm preferências diferentes dos outros, não só na sexualidade mas, maneiras de agir ou uma cultura corporal diferente^(E1).

Esse é um momento muito rico, é o melhor momento de observar e interagir, não deixar eles ali brincando mas intervir em algumas circunstâncias, questionar o que está acontecendo^(E1).

Eles aprendem, principalmente, a conviver juntos, cooperar^(E2).

Eles são muito competitivos e não sabem lidar com a frustração^(E3).

Eu procuro passar as noções de cooperação e ética nas aulas, no sentido que eles são como irmãos, ficam juntos boa parte das vidas deles e têm que aprender a conviver com o outro e contribuir na construção do colectivo^(E4)

Nos excertos E1, E2, E3, E4, vislumbramos as manifestações da vontade inequívoca dos professores em tentar transmitir todas as suas intenções na construção da partilha e que isso reflecta nas relações com as suas turmas de alunos e nas suas aulas. Abrindo espaço para compartilhar as frustrações e aprendizagens, e que nem tudo na vida em sociedade é competir, vencer e derrotar, “*Eles são muito competitivos e não sabem lidar com a frustração*”. Superar essas aprendizagens torna-se imprescindível para a concepção de um paradigma educativo mais cooperante, íntegro e humanizado. Assim, no que diz respeito ao cooperante no sentido de estar no papel do outro, de procurar suprir os desfasamentos dos colegas sintonizado com a premissa “mais

aprende quem ensina"; *íntegro* na intenção de ser e estar por inteiro na actividade, a pois nossa concepção é de "educação de corpo inteiro"; e *humanizado*, necessitamos descortinar o que ambicionamos para os alunos, partindo do exemplo de uma breve disputa, mostrando que está em jogo a disputa "com" e não "contra" um colega.

Em síntese, importa afirmar que o estatuto legado à EF, enquanto componente curricular, em muitas situações ainda é enviado ao plano secundário, permanecendo em horários adequados ao contexto da escola com intenções a não interferir no "bom" andamento das demais actividades de sala de aula, o que em muitos casos, urge mais atenção à EF de modo a suprir as suas particularidades e especificidades de actuação, no quotidiano escolar.

Paradoxalmente, percebemos que esta componente curricular, a EF, denota por parte da comunidade escolar a missão, o estigma de ser agente no saneamento da saúde escolar, como veículo de conscientização das crianças e, para além disso, das suas famílias.

Assim sendo, são de grande valia as orientações educativas que os professores de EF inferem aos seus alunos, fomentando uma consciência de práticas saudáveis, gerando com isso a procura por mais qualidade de vida e bem-estar.

Na opinião dos entrevistados, os valores que são trabalhados na aula reflectem-se na conduta dos alunos, não somente na sala de aula, mas também nas suas casas e é transportado às diversas situações da vida dessas crianças e jovens, inclusive, como pontos positivos ou negativos nas participações desportivas e académicas escolares e extra-escolares.

Consideramos o equilíbrio entre as acções educativas no quotidiano escolar, pelas diversas componentes disciplinares que o compõem, prioridade para a consecução dos objectivos transversais a estas disciplinas, a interdisciplinaridade, e que reflecte, também, a harmonia que é estabelecida nas relações curriculares, consoante as situações percebidas.

Os grupos das *Escolas A e C* consideram o esporte nas aulas de EF como excepcional veículo de educação e valorização de regras. Questões que valorizem e mobilizem o companheirismo, o conviver juntos e as noções de

ética nas aulas possibilitam uma aprendizagem à vida em colectividade. Por seu turno, na *Escola B* apontam que as regras de cooperação actuam no sentido de estabelecer respeito em casa, na escola e em sociedade. Entendem que as conquistas e decepções servem como fortalecimento da superação e que uma mais-valia está no respeitar as diferenças alheias e as próprias limitações.

6.3. Contexto Científico-Pedagógico

O quotidiano escolar tem-se revelado rico em detalhes nas aulas que dia a dia, semana a semana são desenvolvidas. As suas estruturas de actividades e as orientações manifestam-se na concepção de aula. As actividades mais rotineiras e inovações implementadas, a frequência e periodicidade das aulas, as preferências dos alunos, sejam em intensidade ou de conteúdos, constituem-se pontos fulcrais nas orientações do que se ambiciona para as aulas de EFe.

A importância legada ao planeamento precede dos aspectos didácticos⁹¹, resultando na sua preparação pré-interactiva. O professor poderá utilizar de sua experiência, as características dos seus alunos e as condições de aula, de modo a determinar os objectivos que deve perseguir, adequando com isso as suas potencialidades didácticas e profissionais, às necessidades manifestadas pelos alunos e às condições estruturais disponíveis, em razoável condução do trabalho. Condução que Piéron (2005) corrobora no sentido de que no momento da planificação, o professor deve analisar as tarefas que proporá e realizá-las de acordo com as capacidades motoras, as necessidades e os interesses dos alunos. Relata ainda o autor (2005), que vários aspectos reforçam a importância do planeamento. Entre estes aponta três como mais importantes, a saber: a) objectivos e metas das actividades; b) organização das actividades; c) nível de motivação dos alunos.

Certamente, o planeamento é considerado como imprescindível aos propósitos do acto educativo, que seja sistematizado e com metas articuladas e definidas, logo citamos razões que admitimos ser nossas convicções para justificar esta afirmação:

⁹¹Toda organização científica das situações de aprendizagem, orientada e calculada na práxis.

- Assegurar que a progressão das actividades seja atingida;
- Reforçar a segurança e a confiança do professor na prática pedagógica;
- Por constituírem exigências das autoridades pedagógicas e norma de consciência do professor (Piéron, 2005).

Na esteira dessa afirmação, Bento (2003) percebe a planificação vinculada à qualificação e formação permanente dos professores no processo de ensino, na procura de melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem, resultado do confronto diário das questões praxiológicas.

A seguir, para melhor esclarecermos os processos de planeamento dos professores entrevistados, no que concerne ao planeamento, sistematização dos conteúdos e diferenciação pedagógica, apresentamos o Quadro 18, das Unidades de Sentido da Área Científico-pedagógica.

Quadro 18 - Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de Sentido	Ocorrências		Objectivos atendidos	Questões do Guião
PLANEAMENTO	Temporalidade Periodicidade	3	5,6%	II - g	10
	Sequencialização	6	11,2%	II - g	10
	Diagnóstico	10	18,6%	II - g II - h II - i	13, 14
	Adequação Espaço Físico	8	14,8%	II - g II - h II - i	17
	Material	5	9,3%	II - g II - h II - i	17
	Sistematização dos Conteúdos Consulta Bibliográfica	12	22,4%	II - g II - i	10, 11
	Entre pares	6	11,2%	I - c II - g	10, 11
	Formação	3	5,6%	II - g III - k III - l	10, 11
CONTEÚDOS	Actividades Estafetas Lúdico-Cooperativas	16	69,6%	II - h II - i II - j	12, 16
	Jogos Esportivizados	7	30,4%	II - h II - i II - j	12, 16
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	Inovação	9	42,8%	II - h II - i II - j	13, 16
	Componente Lúdica	6	28,6%	II - h II - i II - j	13, 16
	Componente Motora	6	28,6%	II - h II - i II - j	13, 16

Fonte: Unidades de texto da dimensão Área Científico-pedagógica

O *planeamento* enquanto categoria apresentou considerável atenção por parte dos inquiridos nas unidades adequação (24,1%) em virtude de atender às necessidades ao espaço físico (14,8%) e do material (9,3%) para operacionalização das aulas. A concentração dos argumentos depositou-se na sistematização dos conteúdos (39,2%) posto que os professores têm que procurar subsídios em bibliografias (22,4%), troca de ideias, concepções com os pares (11,2%) e na auto-formação contínua (5,6%), de modo a suprirem as lacunas e actualizarem-se permanentemente.

Os conteúdos necessitam ser constantemente reciclados e actualizados e os mais enfatizados são nas estafetas lúdico-Cooperativas (69,6%) e nos jogos desportivizados (30,4%), por se tratar de crianças que não dispõem de iniciação ao desporto, mas breves introduções ao universo do desporto escolar através das habilidades motoras básicas. O ponto fulcral da aula reside na diferenciação pedagógica que os professores realizam para tornar suas aulas mais significativas e ímpares na execução. Muitos destes apostam na inovação (42,8%), mas, por outro lado, parcelarmente entendem que a componente lúdica (28,6%) é mais importante e os restantes (28,6%) apontam a componente motora como ponto central na organização das aulas.

O planeamento, para que seja aplicável à realidade escolar, necessita ser flexível no intuito de se poder adaptar às situações surgidas, possibilitando o engajamento dos programas e limitando a actuação docente (Contreiras et al, 2008). O que vem a reforçar as nossas convicções, de que a principal dificuldade enfrentada na elaboração do planeamento, reside na relação prática dos objectivos com as actividades a serem propostas e desenvolvidas na aula, o que, em muitos casos, advém de não se ter conhecimento prévio da realidade escolar em questão. Sugerem Cavalheiro et al (2008) que é fundamental apreender todas as orientações na literatura, em investigações, com os professores e nas trocas de experiências com os colegas. Das conclusões pode-se inferir: a) a procura do novo e não pelo pronto solidifica a actuação docente de modo a depositar confiança nos alunos devido ao planeamento coerente com métodos e abordagens de ensino actualizadas e articuladas; b) a troca de vivências com colegas e professores possibilita a clarificação das ansiedades, dúvidas, erros e acertos advindos da prática e [re]alimenta a teoria da formação inicial, contribuindo com os futuros estágios e práticas de ensino.

A Temporalidade

No planeamento, para além das necessidades de antecipação das componentes a leccionar, importa estabelecer como prioridade a temporalidade associada ao diagnóstico. Sendo assim, a sistematização e a regularidade no planear, procurando cumprir as metas que foram delineadas

“planeamento é sistemático”, “plano de trabalho no início do ano e, já faço um cronograma do ano”, “elaborada no início do ano e a cada período”. Favorece contribuindo com praticidade e valorização da função docente, a possibilidade de contar com a disponibilidade de planeamento das actividades no ambiente escolar e no decorrer da carga horária “espaço aqui na escola para fazer isso no nosso horário, o que é muito bom”, “Tem que ter uma certa regularidade”. Nos excertos E1, E2, E4, E5, E6 os exemplos

Eu tenho um espaço aqui na escola para fazer isso no nosso horário, o que é muito bom^(E1). Muitas vezes eu planejo em casa também^(E1).

Tem que ter uma certa regularidade^(E2). A minha preocupação é que eles não façam uma coisa só, têm de ter um repertório amplo de actividades^(E2); Eu faço o plano de trabalho no início do ano e, já faço um cronograma do ano^(E2).

O meu planeamento é sistemático. Eu planejo minhas actividades no decorrer do ano. Claro, tenho uma proposta elaborada no início do ano e a cada período^(E4).

Porém ela precisa ser bem elaborada para evitar a possibilidade exacerbada^(E5). Deve ser estimulada pelo nível de desenvolvimento motor^(E5). De repente é cobrado uma atitude que a fase motora e a fase maturacional da criança não é compatível^(E5);

Inclusive a sistematização da EF da 1ª série até o 3º ano do ensino médio^(E6);

O planeamento com vista a disponibilizar a maior diversidade de conteúdos, actividades e vivências motoras concernentes para um programa que venha a remediar em muitos casos as defasagens apresentadas, é referido no excerto E9 “baseado sempre nas experiências corporais diferenciadas e focando diversidade de experiências motoras”.

Normalmente eu planejo de uma semana para outra. Eu estruturo as aulas tendo em vista aquilo que eu penso que devo (plano de ensino) trabalhar durante o ano lectivo, baseado sempre nas experiências corporais diferenciadas e focando diversidade de experiências motoras^(E9).

Nos depoimentos E10, E11, E12 as questões que se referem ao planeamento são acordadas com o diagnóstico que vem justificar a adequação das propostas de trabalho, a partir dos resultados das sondagens constatados.

A cada mês eu faço um plano^(E10).

Eu paro e penso neles por módulos^(E11).

Para cada aula eu penso um plano de aula^(E12). Então, tem que se ir sempre preparando um pouco por dia^(E12).

Percebemos pelos relatos E10, E11 que o planeamento anual é conduzido de maneira fragmentada, proporcionando a flexibilização mensal e modular.

O Diagnóstico

A sondagem ao repertório cultural dos alunos, é de suma importância para estabelecer o grau de maturidade e vivência em que se encontram os alunos em sala de aula e, como preconizado, a partir das necessidades delas, “parto da necessidade deles”, “observando o que eles estão precisando”, “reformulando de forma a atender às necessidades que vejo surgirem”.

Procuram observar o que os alunos estão a necessitar, será a melhor plataforma para uma aula ampla de sentidos, o que podemos confirmar que estabelece adequação às condições físicas e materiais que a escola dispõe em suas instalações “Adequado à nossa realidade”

No primeiro mês eu faço uma espécie de sondagem, diversas brincadeiras e diversas actividades que possam me servir para diagnóstico^(E1).

Sempre parto da necessidade deles, sem sair do que é a nossa norma norteadora [...] observando o que eles estão precisando^(E1).

A cada ano reformula esse projecto [...] no que se observa, os alunos de um ano para o outro mudam^(E3)

Vou reformulando de forma a atender às necessidades que vejo surgirem^(E4)

Adequado à nossa realidade, construído com os nossos alunos e com os pais dos alunos também^(E5)

Quando veio os PCNs, quando veio o processo de organização dos conteúdos da EF, nós estávamos à frente disso [...]^(E6)

O planeamento não é fechado, não é receita de bolo^(E9)

No início do ano a gente trabalha mais para ver, conhecer o que veio da série anterior e o que a gente quer para a próxima série^(E10)

Então, toda a semana eu estou em cima dos conteúdos e vendo, principalmente, as dificuldades [...] para ver se recupera uma determinada defasagem motora^(E12)

Anteriormente, abordamos a pertinência do contexto temporal nos conteúdos de modo a proceder à sequência da aprendizagem e conseqüentemente, atender às necessidades de ajustamento motor. Para isso as aprendizagens ocorrem a partir do diagnóstico sistemático das actividades, como exemplificamos com os excertos E10, E12 “conhecer o que veio da série anterior e o que a gente quer para a próxima série”, “vendo, principalmente, as dificuldades [...] para ver se recupera uma determinada defasagem motora”.

A atenção dedicada aos processos educativos e metodológicos é importante na adequação das actividades. Contudo, necessitamos estar atentos às condições físicas e materiais de que dispomos para a

implementação do que nos propomos a realizar, logo a estrutura física e a logística da escola podem ser recursos a acrescentar ou obstar às propostas desencadeadas na prática do planeamento teórico-metodológico.

A Adequação

O diagnóstico das possibilidades vislumbradas nas crianças denota a adequação e a relação das condições físicas com as actividades propostas. Entretanto, a devida revisão sistemática dos conteúdos acordados com as estruturas à viabilização dos mesmos advém, em muitas ocasiões, do clima “O clima”; “Quando chove, pelo clima, fica prejudicada pela estrutura da escola”; “Quando chove, ou tem alguma intempérie, tem que se adequar aqui”; “tempo que chove semanas sem dar trégua”. O depoimento E3 é exemplar:

O clima^(E3). Quando chove, pelo clima, fica prejudicada pela estrutura da escola^(E3). Quando chove, ou tem alguma intempérie, tem que se adequar aqui^(E3). A grande preocupação é não adequar só os conteúdos, mas adequar os espaços porque vai ter uma pessoa com crianças bem menores^(E3).

Aqui a gente pela questão dos espaços, as lutas, a gente não dá ou as vivências de confronto de eles estarem experimentando alguma coisa, a gente coloca esporadicamente, quando consegue^(E3).

As escolas contam com espaços, mas algumas actividades necessitam de espaços específicos e na sua inexistência abrem uma lacuna nas componentes e actividades a desenvolver, como nos apresentam os excertos dos depoimentos E3, E4, E7: “Aqui a gente pela questão dos espaços”; “A estrutura que tem não permite”; “estrutura da escola”; “A estrutura precisa de algumas reformulações, algumas adaptações”.

Não se consegue dar cabo das actividades programadas, mais em função do tempo que chove semanas sem dar trégua^(E4).

A estrutura que tem não permite [...] Deste conjunto que citaste aqui ficaria de fora as lutas! Dentro das possibilidades que temos, com relação à própria estrutura da escola^(E5);

Só que a estrutura que a gente tem dentro da escola não condiz com que você possa utilizar este programa^(E6). o que a gente faz é uma adaptação^(E6) [...]o programa é ótimo, se pode até adaptar a estrutura da escola para cumprir o programa^(E6).

A estrutura precisa de algumas reformulações, algumas adaptações, [...] trabalho de acordo com os conteúdos da escola e, também do nosso espaço físico^(E7). Acredito que as aulas poderiam ser mais amplas em tempo e melhor os espaços físicos e materiais para a ginástica e o judo^(E7). Tem a questão até de espaço físico, sabe? Não existe uma prioridade de espaço físico para EF [...]tem algumas questões de limitações físicas^(E9).

As instalações físicas limitam a actuação e implementação de actividades, seja por falta de espaço ou pela precariedade. As instalações também necessitam reunir condições materiais, sejam estas materiais de consumo (bolas, arcos, colchões, cordas, fitas, massas, etc.), acessórios, instrumentos para a ginástica, judo, dança e actividades de recreação. A seguir citamos os depoimentos E4 e E11, que bem ilustram estas nossas constatações, baseadas nos reclames de maneira geral nos excertos:

Muitas vezes não tendo espaço físico e material para dar conta da necessidade(E4). Vou adequando ao espaço e às condições do tempo(E4). Por falta de materiais, por falta de espaço [...]os tatâmis de lutas, os aparelhos de ginástica olímpica. Para as séries iniciais eu estou percebendo bastante, é muito importante ter uma bola para as crianças, para a criança vivenciar(E11).Então, na nossa profissão, querendo, ou não, temos que ser criativos quando não tem. Mas, o material é muito importante nesta fase(E11).

Estas exigências surgem pela importância em possibilitar a vivência de uma gama de movimentos livres e com aparelhos nas aulas de EF, nesta faixa etária “o material é muito importante nesta fase” falta de materiais, “por falta de espaço [...] os tatâmis de lutas, os aparelhos de ginástica olímpica”.

De assinalar, a devida valorização dos espaços de recreios, de lazer e vivências orientadas nestes espaços e que desempenham papéis importantes no aperfeiçoamento das capacidades cognitivas e emocionais das crianças. Assim sendo, cabe à escola oportunizar estas aprendizagens com a criação de estruturas adequadas à correcta e conveniente utilização e aproveitamento.

A Sistematização dos Conteúdos

Pensando no ensino como um processo comunicativo, podemos afirmar que os conteúdos são vias e as mensagens da acção comunicativa, são o canal. É através dos conteúdos que se planeia fazer chegar ao aluno o saber, o fazer, o sentir, enfim, os valores que constituem pontos de partida no processo de ensino aprendizagem. É mensagem porque a aquisição de conteúdos possibilita o desempenho, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens futuras. Sendo assim, procurar atender às concepções dos objectivos no âmbito conceitual (compreender, refletir, reconhecer, definir o que está aprendendo), procedimental (aplicar, construir, experimentar,

elaborar as aprendizagens proporcionadas) e atitudinais (a tolerância, a responsabilidade, a cooperação, os valores) refletindo na aprendizagem (Darido et al, 2001; Mattos & Neira, 2000; Ulasowicz & Peixoto, 2004).

No contexto da EF, os conteúdos continuam vinculados à aprendizagem das acções da vida quotidiana, pois adquirem validade social na construção das necessidades educativas relacionadas à saúde e aos tempos livres. No campo educativo, esta validade é referida no reconhecimento do papel do movimento na acção, na aprendizagem e no desenvolvimento em geral das crianças.

Como bem denomina Aisenstein (1995) a pedagogia dos conteúdos, por contrariedade de actuação, valoriza os conteúdos que correspondem aos planos cognitivos e psicomotores como ferramentas básicas a serem assimiladas para o desempenho social competente do aluno. Por outro lado, conduz ao reconhecimento da relação dos conteúdos culturais que considera como formas não acabadas nem fechadas para a sua transmissão. Concomitantemente, manifesta ênfase nos processos de produção e apropriação dos elementos culturais como meios para o avanço científico e cultural. Para tal, nomeia as dimensões que nos possibilitam organizar os conteúdos nos planos de ensino: a Selecção das fontes de decisão; as opções, significação e valorização dos conteúdos; a organização para o ensino.

A fundamentação teórica na sistematização dos conteúdos apresenta a necessidade de subsidiar a prática com um acervo diversificado de actividades. Os depoimentos colhidos remetem-nos à consulta de livros e os PCN`s, datados de 1998, apresentam-se desactualizados para suprir as lacunas emergentes na faixa etária dos seis anos. O que vem decorrendo neste ponto, são consultas à literatura especializada os *“livros de actividades”*; a *“Bibliografia de livros sobre actividades”*; *“o livro de 1000 brincadeiras”*; *polígrafos universitários como “alguns polígrafos ministrados pelas pessoas da Universidade Estadual de Maringá”* e autores de referência na área *“João Batista Freire é uma boa referência”*; *“actividades sugeridas pelo Darcy Orso”*; *“proposta do Pablo Greco”*. Isto vem justificar a diversidade de actuação das escolas, em que cada uma apresenta as suas concepções de actuação e

proposta pedagógica. No exemplo os depoimentos E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12

Do pessoal que eu conheço, livros de actividades(E2).

Bibliografia de livros sobre actividades de recreação(E3).

Nossa orientação aqui na escola é os PCN's e também os planos anuais que elaboramos no início do ano internamente na disciplina(E4). Como fonte os PCN's mas, o João Batista Freire é uma boa referência que utilizo para esta faixa etária(E4).

A bibliografia a gente procura em cima dos conteúdos que nós temos junto ao portal da educação do Estado e, também alguns polígrafos ministrados pelas pessoas da Universidade Estadual de Maringá. [...] modificamos alguns conforme a necessidade e os conteúdos conforme a necessidade(E5). A articulação que nós temos feito é em cima de alguns estudos que nós, vou falar em dois autores pela ligação dos saberes, onde procuramos pensar e contar, e é grande o desconhecimento. O que é estudado no momento é tentar puxar para a realidade, para matéria para, digamos que, fortalecer mais a posição do conhecimento da criança(E5);

Vieram alguns livros excelentes para a escola. O governo mandou autores bem bacanas, mas a maioria das coisas que a gente utiliza é via Internet(E6).

Histórico de jogos, jogos de brincadeiras, de pega corda, por exemplo, você não encontra em livros. Então, a gente tem que procurar na net. Quase todo o material que a gente utiliza é via Internet(E6).

Através da pauta de avaliação dos alunos, onde eles têm que atingir aqueles determinados conteúdos nas avaliações(E7).

livros e o planejamento geral da escola(E8).

Eu uso bastante as actividades sugeridas pelo Darcy Orso [...]eu gosto da proposta do Pablo Greco(E9).

Eu sempre dou uma olhadinha nos PCNs, para ter um rumo e gosto muito de citar autores. Eu gosto muito do Freire, do João Batista Freire(E10).

Até a professora Gláucia deixou comigo o livro de 1000 brincadeiras. E, em relação a corda, corrida, bastão eu pego livros de atletismo também porque, têm várias ideias. E livros de andebol também peguei para utilizar com bolas, ideias de basquete eu pego, eu pego vários esportes para fazer iniciação básica(E11).

Eu colho as minhas fontes as mais variadas possíveis. Vai desde colectâneas de exercícios até um estudo científico de aprendizagem motora de desempenho esportivo. Eu procuro estar sempre procurando o que as editoras estão lançando de novidade, sempre para ter as últimas novidades. A questão material bibliográfico, eu compro muito material, tudo que sai nas livrarias eu vou atrás. Eu estou sempre buscando nas editoras, lançamentos e pesquisas para ficar atualizada(E12).

Em relevo, no depoimento E6 deparamo-nos com a menção aos recursos da internet como metodologia de pesquisa e sistematização de conteúdos e propostas de actividades "a gente tem que procurar na net"; "Quase todo o material que a gente utiliza é via Internet". Estes relatos apontam como fonte de consulta e inspiração, a internet, o que vem a inferir, um carácter de informalidade na fundamentação teórica destas propostas, porém, denota

um notável senso de inovação e constante actualização. Importa assinalar que a internet enquanto recurso para fundamentar conceitos, propostas e metodologias é fecunda em informações. Entretanto, cabe ao professor produzir a partir dessas informações, os conhecimentos apropriados ao contexto e objectivos pretendidos.

O planeamento, a acção pedagógica quando articulada em conjunto com os colegas indica às aulas o sentido de parceria e, em muitas situações, as dificuldades, impasses e impossibilidades são sanadas cooperativamente, pois são partilhadas ideias e concepções de vida, enriquecendo a praxis pedagógica: “*estudar e trocar com os pares dá uma segurança, te dá uma estrutura*”; “*A gente trabalha junto, dividimos a turma*”; “*foi um colega que já trabalhava, ele me passava [...] a cada 15 dias tem um encontro para planeamento*”. Os depoimentos que seguem apresentam melhor essas constatações:

A gente fica bem ansioso pelo que vai fazer, se vai dar certo ou não. 80% do que a gente escreve ou que planeja muitas vezes não se faz mas, estudar e trocar com os pares dá uma segurança, te dá uma estrutura^(E1);

Eu procuro planejar as aulas junto com outro professor^(E2). A gente trabalha junto, dividimos a turma^(E2). Nós não fazemos tudo exactamente igual^(E2).

A gente fez no início do ano. Os planeamentos das aulas são trimestrais. A gente senta por trimestre e vê, um pouco em função daquelas reuniões que tem com as alfas^(E3).

Nós começamos a sistematização da EF^(E5).

A gente reformula todo o processo de planeamento. Vê o que deu certo e o que não deu e, vai somando para o ano seguinte. Quanto às aulas, estas aulas eu planejo na minha casa, não tenho hora-atividade^(E6). Na escola foi um colega que já trabalhava, ele me passava, a cada 15 dias tem um encontro para planeamento^(E6)

Então a gente planeja em relação aos conteúdos propostos no planeamento^(E7). Eu tento planejar nas nossas horas-atividades, é o único horário que nós temos, dentro da própria escola^(E7).

A gente planeja perante o currículo da escola, currículo básico da escola^(E8).

A formação docente contínua, “*dos cursos que a gente faz e, durante o ano*”, traduz a tríplice contribuição de informações que o professor pode contar na construção da sua base teórico-prática e com isso conceber o seu fazer pedagógico, onde a auto-formação vem trazer a [retro]alimentação que o professor necessita para contrapor com a literatura e as trocas de vivências práticas com os colegas. Apresentamos os excertos E9, E10:

Eu não consigo ainda assimilar muito bem o que é essa cultura corporal dos PCNs, eu não consigo entender muito bem o que ele quer dizer com isso. As fontes que eu utilizo são muito da minha formação^(E9).

Da graduação, da especialização, dos cursos que a gente faz e, durante o ano^(E10).

Em muitas situações, este recurso estabelece saídas para o desconhecimento de conteúdos e de documentos que na praxis do quotidiano escolar não superamos. Neste sentido, a formação contínua suprime lacunas e desconhecimentos acumulados com o tempo. Nestes casos, e como processo *continuum*, reafirmamos a nossa posição favorável à formação contínua ao longo da vida.

De sublinhar ainda que Camilo Cunha, 2007a; Formosinho, 2008; Sá, 2007, referem nestas atribuições, de *formação contínua*, a obrigatoriedade de frequentar acções de formação permanente e a necessidade de participar em projectos escolares no âmbito educativo.

O planeamento é desenvolvido pelo grupo da *Escola A*, a partir da sondagem que prevê o diagnóstico. Partindo deste, os professores definem individual e colectivamente o repertório de conteúdos e actividades que visam atender às necessidades de cada criança enquanto ser único e inserido no contexto da turma. A principal dificuldade que o grupo enfrenta é a adequação sistemática do espaço físico, dado que deve atender aos diversos professores e à estrutura de funcionamento da escola, verificando-se em alguns horários, congestionamentos dos espaços físicos destinados às actividades da EF. Nas questões práticas o planeamento é delineado sob consulta da literatura especializada e assente em autores de referência e, rotineiramente, são estabelecidas trocas entre os pares e vivências pedagógicas.

Na *Escola B*, o planeamento é sistematizado no decorrer do ano, adequando-se à realidade enfrentada naquele ano lectivo, sendo constantes as adaptações que necessitam fazer em decorrência das condições da escola. Os professores afirmam, ainda, que a estrutura física necessita de melhorias no espaço físico e material para suportar a prática da ginástica e do judo. Os professores têm como rotina interna da disciplina a realização de cursos relacionados com a universidade à qual estão vinculados e a sua base

de conhecimentos alicerça-se em polígrafos e livros técnicos, consultas à internet e reuniões quinzenais para trocas de vivências entre os pares.

O planeamento na *Escola C* é baseado nas experiências motoras que as crianças apresentam, sendo estruturado por módulos de actividades. O grupo tem encontrado dificuldades em adequar as actividades às condições de espaços físicos, dado ocorrerem duas ou mais aulas de EF simultâneas, o que descortina a deficitária condição do espaço físico destinado às actividades da EF nas séries iniciais. O grupo tem a sua sistematização teórica a partir de reuniões e consultas bibliográficas e também recorre à formação contínua dos professores, por iniciativas individuais e colectivas.

Das Actividades

As actividades planeadas com ênfase no lúdico desenvolvem nas crianças uma atmosfera de livre acção. Entretanto, as habilidades motoras devem ter a preferência, por entendermos que a harmonia de aprendizagens nesta fase é necessária para desencadearmos o "aprender brincando". Urge, o que será avaliado enquanto capacidades a desenvolver nestas idades. Os depoimentos E9, E10 mostram-nos esta concepção.

Eu posso dizer que tudo cai numa brincadeira. Então, é bola mas é brincadeira, é corda mas é uma brincadeira, é o lúdico^(E9).

Assim, sempre cai, acaba caindo no lúdico^(E10);

A mais realizada é a queimada^(E10).

Importa salientar a concepção em Rivero (2009) de que o *jogo* e o *movimento corporal* são elementos centrais na construção da identidade da EF. Refere que durante o século passado na Argentina, a EF procurou a legitimação no âmbito escolar e o *jogo* tornou-se fulcral na conquista desse espaço e na construção do campo disciplinar, fortalecido com o endosso da psicologia, e da pedagogia certificando à EF a utilidade e finalidade educativa merecidas. A autora (Op.cit., 2009) formulou três concepções de planificações do *jogo* na EF: *Jogo como conteúdo*: jogo expressivo, jogo desportivo e jogo popular; *Jogo como estratégia metodológica*: jogo actividade, jogo situação e jogo exercício; *Jogo como eixo temático*: jogo como impulso natural, jogo como aprendizagem de comportamentos e jogo como objecto de estudo da disciplina.

Como observamos nos depoimentos E1, E2, E3, E4, E5, E12, torna-se interessante, apontar as iniciativas em desenvolver actividades que fomentem as capacidades motoras básicas “*actividades de pega-pega*”; “*eles amam esta praça que tem obstáculos*”; “*equilíbrio*”; “*estafetas de colorido*”; “*Atividades motoras de circuito*”; “*actividade de correr*”; “*As estafetas e os jogos cooperativos*”; “*é toda aquela parte de pular, correr, saltar, arremessar o mais natural possível*”, possibilitando trabalhar a cooperação, o trabalho em equipa, as estafetas de disputas e em cooperação:

O picolé e estouro da boiada, são actividades de pega-pega^(E1). A praça dos desafios, eu que batizei, eles amam esta praça que tem obstáculos, que tem na verdade prancha abdominal, barras paralelas, escadinhas, o tropa-tropa e uma madeira que serve para equilíbrio^(E1).

Brincadeiras de pegar, de esconder, de correr atrás de uma cor, estafetas de Colorido, é o que funciona mais com essa turma^(E2).

O tubarão é a febre do pré, os gurus pedem tubarão, porque é a única coisa que eles adoram fazer^(E3). Atividades motoras de circuito e, são as que eles mais se adequaram. Brincadeiras de pegar, brincadeiras de ter uma actividade de correr^(E3).

Mais os joguinhos de estafetas^(E4). As estafetas e os jogos cooperativos [...] já servem de iniciação aos pré-desportivos^(E4)

Temos trabalhado mais a questão dos jogos que imitam situações da sociedade, por exemplo, os desafios dos jogos que tem necessidade de cooperação^(E5).

Nos anos iniciais é o jogo lento global, é toda aquela parte de pular, correr, saltar, arremessar o mais natural possível^(E12)

Por outro lado, a oportunidade do “jogar bola” em muitos casos incentiva a iniciação desportiva precoce. Concepção esta que percebemos na formação inicial dos entrevistados ao referirem que nas licenciaturas a formação estava associada com o histórico de vida estudantil e com ligações ao esporte de rendimento.

Concludentemente, mas não como linha de regra, as aulas reflectem concepções vividas no esporte: *educação* – com um sentido educativo, vinculando-se às três áreas de actuação pedagógica e interacção social; desenvolvimento psicomotor e actividades físicas educativas; *participação* – com os princípios do lazer lúdico, e que tem como finalidade o bem-estar dos seus praticantes, estreitamente associado ao lazer e aos tempos livres e que procura como propósito a descontração, a diversão, o entretenimento, o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais; *performance* – os propósitos de novos êxitos desportivos e a vitória sobre os adversários nos

mesmos códigos (*Fair-play*), havendo uma tendência natural para que seja praticado principalmente pelos “talentos desportivos” (Azevedo, 1996; Gaya, 1994; Tubino, 1992).

Do ponto de vista pedagógico, os professores contribuiriam decisivamente para a consecução das estratégias educativas de grande valia para a formação desportiva saudável, inserindo progressivamente a criança nestas três concepções, ao longo da trajectória da vida estudantil.

Exemplificamos com o depoimento E1 onde se lê: “jogos pré-desportivos”; “O esporte sempre foi a chave mestra”; “trabalhando os esportes noção do espaço esportivo”; “introduzindo a criança na parte pré-desportiva”.

Tem aqueles jogos pré-desportivos, o mata-mata, o pique-bandeira. O esporte sempre foi a chave mestra. Seria uma aula livre que eles vão jogar ou vão ver jogos. Vou trabalhando os esportes, ter uma pequena noção do espaço esportivo que é trabalhado na escola, o vôlei, basquete, futebol e andebol, e também o atletismo. Na 3ª e 4ª série já introduzindo a criança na parte pré-desportiva(E1).

Associada à mentalidade do “futebolismo” escolar, o futebol em muitas situações educativas é o único “esporte” desenvolvido durante as aulas de EF que, agregado ao entusiasmo dos alunos, se torna uma mania desportivizada sem precedentes, no que segue os relatos E1, E2, E4, E6, E7, E12.

Futebol é clássico(E1).

Futebol, futebol(E2). É o que eles mais pedem, futebol(E2).

Nas 4ª séries o futebol é a febre(E4)

Se deixar por conta, só querem jogar futebol, é sempre o futebol, futebol, futebol(E6) Mas a paixão pelo futebol continua, eles querem jogar futebol(E6)

A maioria quer futebol, claro a pensar na nossa cultura, do brasileiro, que é do futebol(E7).

Tens grupos de meninos e meninas que querem muito jogar futebol(E12).

Percebemos que mesmo sendo consenso que existem outras e variadas actividades necessárias ao desenvolvimento das habilidades motoras nesta faixa etária, o que ocorre são práticas livres dedicadas ao incentivo da modalidade futebol “é clássico”; “futebol é a febre”, estes excertos constituem-se em exemplos.

Os conteúdos priorizados nas aulas de EF pela Escola A incidem nas brincadeiras que envolvem corridas, sendo as estafetas lembradas como elementos preparatórios aos jogos pré-desportivos. O grupo da Escola B, entende que os jogos, mesmo tendo um carácter lúdico, têm uma ênfase recreativa, simulando situações em sociedade e estimulando o espírito

cooperativo. Percebem na *Escola C* as questões dos conteúdos muito ligadas ao lúdico e a EF nesta faixa etária “*tudo é brincadeira*”. Os grupos das escolas mostraram uma forte tendência ao movimento das aulas livres, apropriando-se das habilidades motoras básicas de pular, saltar, correr, arremessar, com actividades recreativas o mais natural possível.

Entre as três escolas verifica-se que o “*futebol*” constitui-se na actividade mais requisitada pelas crianças, seja nas aulas de EF, nos horários livres ou de recreios. Semelhante constatação é apresentada por Neto & Marques (2004), na realidade portuguesa, em que, no âmbito geral, as crianças inquiridas adoptam o futebol como actividade preferida, tanto nos recreios escolares como nos momentos livres. Em casa também foi citada como actividade preferida andar de bicicleta nos quintais e na rua.

No que concerne às causas desta preferência, segundo (Freire & Scaglia, 2003; Neira, 2008a, 2008b, 2008c) o “*futebol*” envolve, para além da componente lúdica, a dinâmica do movimento, do deslocamento, do saltar, do equilibrar, as componentes relacionais, as aproximações e choques corporais inerentes ao bailado⁹² desta actividade e, com isso, mobiliza habilidades que são coadjuvantes ao desenvolvimento motor da criança.

Assim, no que reporta às afirmações dos autores citados acima, as actividades necessitam ser dosadas à medida do planeamento estabelecido.

A Inovação

As actividades percebidas nos depoimentos referem por um lado a tendência ao lúdico sem limites e por outro lado, a desportivização aliada às manias futebolísticas do país, sendo presença marcante nos contextos escolares. Contraditoriamente, na intenção de romper com práticas estagnadas, percebemos que grande parcela dos depoimentos sinaliza no sentido de “*actividades diferenciadas*”; “*actividade nova que eles gostam*”. Entendemos que a motivação para inovar está muito na visão de aula do professor, por exemplo nas pesquisas do movimento explorando as “*habilidades naturais*”, a estimulação de “*novas vivências*”. Neste sentido, apresentamos os depoimentos E1, E9, E11:

⁹² Nossa menção ao “*Futebol*” tela de 1935, autoria de Cândido Portinari.

Integrada com as outras actividades, por exemplo, sempre com maior número de diferentes espaços, não usar sempre os mesmos espaços, mesmos lugares, tentar trocar, fazer actividades diferenciadas^(E1).

Quando trago alguma actividade nova que eles gostam, pedem para repetir^(E9). Aqui eu sei que as séries iniciais já tem como lei o professor de EF nas séries iniciais há bem mais tempo^(E9). A gente trabalha muito baseado na exploração dessas habilidades naturais, a partir de um ritmo, a partir de um tema. Então, existe toda uma pesquisa de movimento^(E9). Tem coisas que a dança-educação, não somente as danças folclóricas e as rodas cantadas[...]A própria EF poderia nas séries iniciais explorar isso, acho que é bem válido^(E9).

Principalmente, estimulando novas vivências. O portfólio, que eu achei muito legal porque a criança vê o que ela está fazendo quando fecha o trimestre^(E11).

Essa atitude de abertura às novas propostas e metodologias, contribui para agregar recursos às aulas e actividades, como esclarece o excerto E12:

Eu acho que o colégio tem uma proposta de uma EF muito boa e que contempla os anseios das várias tendências metodológicas^(E12). As divergências teóricas não podem emperrar um trabalho, elas têm que vir para somar^(E12).

Esta declaração é corroborada pelas propostas de projectos por turmas na escola C, sendo constituídas por turmas com projectos vinculados ao Construtivismo de Jean Piaget e à Perspectiva Sócio-Cultural de Lev Vygotsky.

A Componente Lúdica

O jogo deve ser visto como importante recurso pedagógico, devendo estar presente e fazendo parte do cenário escolar. Acreditamos, como Veloso e Marques Sá (2009), que a criança pelo jogo comunica consigo mesma e com o seu mundo, estabelecendo relações com o seu ambiente, construindo e desenvolvendo saberes. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a actividade lúdica. O jogador necessita compartilhar, conhecer e entender a cultura na qual está mergulhado para poder jogar "o conjunto das regras nos jogos disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica, representada pelo jogo" (p.8).

A componente lúdica apresenta a “aula livre” como referência de actividade, no entanto, importa encaminhar a sequência da aula de modo a perceber quais são os objectivos propostos. A falta de articulação e organização de algumas actividades inerentes à prática da “aula livre”, como por exemplo, o “dia do brinquedo” por vezes, não apresentam planeamento nem têm finalidades definidas, descaracterizando as aulas de EF.

Peremptoriamente, cabe lembrar que para o bom desenvolvimento das aulas nesta fase, os excessos na ludicidade vêm a colocar em falta, debilitando os propósitos da aprendizagem da disciplina EF. Neste seguimento, os depoimentos E4, E7, E8, E9, E10 exemplificam estas conjunturas:

*Sempre voltada para a parte lúdico-recreativa na 1ª e 2ª série^(E4).
Gostaria que fosse muito lúdica, com ênfase em brincadeiras e bem alegres^(E7). Depois que eu acabei este conteúdo e, antes de começar um outro conteúdo dou uma aula livre^(E7).
Sempre voltada para a criança^(E8).
Denominamos o dia do brinquedo^(E9).
Eu procuro não trabalhar geralmente o que eles pedem, é como se fosse uma aula livre^(E10). Eu não gosto de trabalhar aula livre, eu trabalho futebol mas escondido para eles não perceberem que é futebol^(E10) Eu busco fazer uma aula super lúdica desenvolvendo as habilidades que a gente já conhece da EF^(E10).*

Decisivamente, percebemos que há o incentivo ao “jogo”, ao “lúdico” em detrimento das componentes motoras, motivado pela razão de que o *jogo* e o *lazer*, mesmo que tenham uma base sistémica, não carecem de maiores refinamentos pedagógicos na acção, sendo inatos ao mundo infantil no quotidiano escolar. Por outro lado, as componentes motoras, necessitam de enquadramento teórico-prático para desencadear a aprendizagem e o desenvolvimento motor que se pretende atingir nesta faixa etária. De salientar a importância, quando motivadas por uma adesão com as actividades lúdicas estruturadas que venham a suprir a sequência de aprendizagens propaladas para esta faixa etária. Contemporizamos com Romero et al, 2009; Enderle e Morais Júnior, 2009, no sentido de que os jogos recreativos são actividades lúdicas importantes no desenvolvimento afectivo, cognitivo e psico-motor dos alunos, possibilitando a integração e a cooperação, o que vem a melhorar a convivência em sociedade. Para além de tudo, o professor pode fomentar na criança a compreensão do lazer como um direito de cidadania na infância.

Corroboramos com os mesmos autores no sentido de que as actividades lúdicas, enquanto estratégias pedagógicas voltadas à educação infantil, devem proporcionar às crianças um conjunto de valores éticos e morais que se traduzam mais tarde na formação de cidadãos críticos, reflexivos, solidários e conscientes da sociedade em que vivem, construindo com isso competências socioeducativas para a resolução de conflitos, dificuldades e problemas do quotidiano.

A Componente Motora

No contexto das séries iniciais, as crianças espontaneamente têm preferências pelos jogos, exigem muitas actividades desta natureza e não participam satisfatoriamente, quando contrariadas, nas actividades de formação motora *“às vezes fica deficitário porque, tem que fazer negociação com eles”*.

Conforme referem Neto & Marques (2004) as relações estabelecidas nos contextos educativos urbanos procuram atitudes activas de forma a assegurar o *“desenvolvimento sustentável no âmbito das culturas de infância na vida quotidiana das crianças”* (p.21) e asseguram o combate ao *analfabetismo motor* e a promoção e adopção de estilos de vida mais saudáveis, criando oportunidades de jogos lúdicos recreativos sem perder de vista a cultura motora popular das crianças.

Do ponto de vista motor, torna-se conflituoso não se aperceber da compreensão de que as habilidades motoras básicas andar, correr, trepar, rolar, saltar, equilibrar são importantes para o desenvolvimento motor da criança (Freire & Scaglia, 2003). Entretanto, cabe reafirmar o compromisso educativo do professor de promover estas vivências, mesmo tendo o sacrifício e o desprazer de perceber o descontentamento, ao ouvir as solicitações por outras actividades mais preferidas. Assim sendo, no que diz respeito à consciência dos entrevistados, percebemos nos relatos que se seguem E5, E6, E8, E9, E12 que as *“habilidades motoras são imprescindíveis para as crianças”*.

Estar voltada mais para a formação estrutural motora da criança, onde ela estaria vivenciando as habilidades motoras básicas^(E5).

O que você tem ali dos conteúdos, daqui é saúde, de ritmo, e outras habilidades motoras^(E6). A gente também trabalha a lateralidade, a

coordenação, toda essa parte das habilidades motoras que é necessário para criança^(E6)

Trabalham mais a parte motora básica da criança^(E8);

Quanto às actividades eu tento sempre trabalhar os padrões motores básicos^(E9).

Abre um leque grande para a situação de aprendizagem motora^(E12).

Então, todo aquele trabalho que a gente faz de desenvolvimento das habilidades básicas, às vezes fica deficitário porque, tem que fazer negociação com eles^(E12).

Em síntese, os programas de EF para os anos iniciais, neste segmento, relatado pelos entrevistados deste estudo, não apresentaram alterações significativas no que diz respeito à sua estrutura e abordagem. Percebemos, ainda, que existe a preocupação de estudos pelas equipas no sentido de prepará-los para melhor se adequarem às crianças de seis anos que irão frequentar os primeiros anos do ensino fundamental. Também constatamos que, mesmo havendo orientações por parte do Ministério da Educação sinalizando teoricamente com novas propostas de abordagens para este nível de ensino, os professores inquiridos fazem menção aos PCN`s de 1998.

Diante disso, verificamos que as actividades mais realizadas nas aulas de EF se concentram em módulos de estafetas cooperativas e, incipientemente, no desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Outro ponto averiguado, é a acentuada preferência pelos jogos pré-desportivos, com ênfase na prática sistemática do "futebol", em detrimento de outras actividades que não têm instalações mínimas necessárias para a prática segura, como a ginástica e as lutas, sendo que estas são componentes educativas preconizadas nos PCN`s para a EFe.

Verificamos que o planeamento nas escolas estudadas ocorre nos horários que os professores dispõem na sua carga horária, possibilitando com isso uma mais-valia para trocas de ideias, concepções e [re]soluções de problemas e dificuldades, sejam elas de ordem discentes ou docente. A maior parte dos professores, percebe que o apoio da bibliografia especializada traz contributos significativos à concepção de actividades, e uma grande parte declara-se usuário dos recursos da tecnologia da informação "internet" para actualização e consultas a projectos, propostas e ideias para as suas aulas e actividades. Encontramos, nas opiniões de alguns professores, o apoio em obras de investigadores e pensadores da EF brasileira que dão suporte às

concepções das aulas de EFe. No contexto de ensino dos CA, as aulas são estabelecidas, respeitando uma periodicidade de dois a três encontros semanais, conferindo designadamente a cada turma uma carga horária de 90 a 120 minutos semanais.

Pelo relato dos professores é possível verificar que o “futebol” continua a ser a actividade mais praticada nas aulas, muito pela pressão das crianças. No entanto, há o cuidado pedagógico em proporcionar aulas enriquecidas com conteúdos que contribuam especificamente para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas.

O grupo da *Escola A* não apresentou maiores interesses na questão da diferenciação pedagógica, por entenderem que inovam na medida em que realizam actividades diversificadas em diferentes espaços, sendo a concepção desta escola deslocada para a componente lúdico-recreativa. Por sua vez, a *Escola B* reafirma a concepção das habilidades motoras básicas com ênfase na componente motora. A *Escola C* referiu que tentam inovar com “*novas tendências metodológicas*” e as actividades estão voltadas para a exploração de novas motivações, incentivando nas crianças o “*dia do brinquedo*”, a pesquisa do movimento e novas aprendizagens e desenvolvimento de oportunidades do brincar. Entendemos que este grupo está inserido no contexto da inovação pedagógica.

O desenvolvimento de programas de EF necessita estar de acordo com uma sucessão de decisões, de maneira que os objectivos perseguidos e as actividades planeadas sejam alcançados. É nossa compreensão e é uma das principais preocupações e dificuldades apontadas pelos professores de EF, como comprova Siedentop (2008) quando refere “*as planificações de ensino as quais fixam os objectivos em metas que ausentam-se das possibilidades de aprendizagem dos seus alunos*” (p.208).

A capacidade em preparar um programa estimulante e válido, constitui-se um dos desafios fundamentais para os professores de EF colocarem em marcha o processo de planificação dos objectivos e metas educativas desta disciplina na escola. Segundo o autor (Op.cit., 2008) uma preparação eficaz deve permitir aos alunos empenharem-se numa variada gama de experimentações como oportunidade de actividades, enriquecendo o seu

universo de aprendizagem motora, o que resultará na consecução dos objectivos do programa. Afirma, ainda, que *"la eficacia de su enseñanza se determina por los efectos del programa en los aprendizajes realizados por los estudiantes"* (p.208).

6.4. Contexto da Formação de Professores

A formação docente, na sua fase inicial, apresenta crucial importância para a vida do futuro professor. Os elementos teóricos e práticos que instrumentalizam estas concepções servem de arcabouço para formar as competências didáctico-pedagógicas que levarão consigo para o exercício da docência, seja no âmbito escolar ou ainda, no âmbito não-escolar. Esta formação provê aos docentes factores e limitações que vêm definir o processo de maturação do professor, fundamentando-o no planeamento e prática curricular da EFe.

A formação inicial contribui fortemente para a construção da identidade profissional, sendo o início de um processo permanente e situa-se num contexto representativo, previamente construído pelo sujeito em formação. A identidade profissional é modelada, sobretudo, pela cultura da escola e da comunidade docente. Nas escolas aprendemos a ser professores e este *locus* confere à dinâmica educativa que carregamos ao longo de nossas aprendizagens e ensinamentos. A formação pessoal e do professor é um processo inseparável, mas não é um processo unidimensional. A formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa, ou seja, um processo não exclui o outro (Nunes & Rúbio, 2008).

A formação inicial pode representar a diferença se proporcionar instrumentos para uma [des]construção da identidade profissional dominante, sendo isso implicado na [re]conceptualização de seus fundamentos. A identidade dominante na comunidade docente avança em sentido inverso dos princípios que norteiam a formação inicial e a formação contínua.

As instituições formadoras têm esse facto como sem importância, crenças na boa intenção da formação que praticam. A situação da formação inicial, vivência da actividade docente, configura-se num paradoxo, pela oposição de visões da formação e acção docente, carecendo a visão docente: a)

clarificação da função; b) especialização e produção do conhecimento próprio autónomo; c) organização do trabalho em rede colaborativo; d) centralidade da teorização na prática.

Na formação de professores, Alonso (2007) sustenta que a formação assegura a aprendizagem ao longo da vida, centrada na intervenção do desenvolvimento pessoal, enfatizando as etapas de desenvolvimento psicológico, os ciclos de vida e as etapas na carreira e contrariando a visão caracterizada pela separação hierárquica entre a teoria e a prática, própria da racionalidade instrumental e da eficácia pedagógica, que prioriza a aquisição de conhecimentos e técnicas descontextualizadas e prioritariamente individualizadas. Apresentamos a seguir o Quadro 19 que mostra as unidades de sentido e categorias da área da formação de professores, analisando a *formação inicial* e a *contextualização da formação*, com enfoque no estágio curricular e na relação da teoria e prática.

Quadro 19 - Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de sentido	Ocorrências		Objectivos atendidos	Questões do Guião
FORMAÇÃO INICIAL	Componente Pedagógica	9	23%	III - k III - l III - m	18
	Componente Técnica	9	23%	III - k III - l III - m	18
	Estágio	13	33,6%	III - k III - l III - m	18
CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	Relação Teoria e Prática	8	20,4%	III - k III - l III - m	18

Fonte: Unidades de texto da dimensão Área Formação de Professores

A *formação inicial* foi reportada pelos inquiridos, como uma das suas preocupações, sendo que para 23% dos entrevistados residem nas questões da componente pedagógica, outra parcela declinou-se na componente técnica (23%). Entretanto, um terço dos inquiridos entende que o estágio (33,6%) é a principal preocupação, por constituir-se em dificuldades

vivenciadas na formação inicial que se vêm reflectindo ao longo da actuação profissional.

Em alguns casos, esta questão é apresentada como experiência positiva nas oportunidades disponibilizadas para a realização do estágio. A formação que os entrevistados receberam deixou impressões que à luz da prática docente recebe vital importância, pois é a constatação da teoria construída na academia levada à prática no quotidiano escolar, e essa relação [re]alimenta a formação percebida ao longo da vida profissional.

A Componente Pedagógica

No contexto da formação inicial, em grande parte dos currículos da graduação, as disciplinas apresentam-se direccionadas à instrumentalização técnica e resultando em deficitária articulação teórico-prática, sem conexões com as disciplinas pedagógicas que dão sentido à praxis docente. (Cristino & Krug, 2008; Günther & Molina Neto, 2000; Paiva et al, 2006)

A seguir nos relatos E1, E2 indicamos esta situação:

Eu não tinha tanta experiência em trabalhar com a educação infantil. Eu acredito que na graduação, isso especialmente na EF, as séries iniciais são as que são deixadas mais de lado^(E1).

Minha área não era totalmente relacionada à escola^(E2).

Outro ponto relevante, e a literatura vem a confirmar esta tendência, Ilha & Krug, 2008; Krüger et al, 2008a, 2008b; Silva, A. & Krug, 2008; Soldateli & Krug, 2009 apontam a falta de actuação e espaços de articulação com as séries iniciais “*não tinha tanta experiência em trabalhar com a educação infantil*”; “*as séries iniciais são as que são deixadas mais de lado*”, sendo oportunizado vivências centradas nos contextos educativos da 5ª à 8ª série e no Ensino Médio.

Eu acho que a didática, de como tu ensinar a EF, ela podia ser um pouquinho melhor^(E3).

A gente precisa saber se postar de frente numa turma. A formação, a própria graduação, eu acho que não, realmente não dá um embasamento completo, um embasamento satisfatório^(E8).

É durante as aulas, durante os cursos, as pesquisas que a gente faz e vai atrás de actividades diferentes. Leitura que vai dar um embasamento^(E8).

A gente não estudava propostas, tal proposta é a desenvolvimentista^(E9).

Essa construtivista, essa não sei quais são as ligações entre elas, o que a gente pode estar aproveitando de cada uma delas [...] Considero que a minha formação, ela realmente deixou muito a desejar^(E9).

Consequente das aulas didácticas deficitárias, as actividades dedicadas ao ensino de 1ª à 4ª série dão mais atenção às questões didáctico-pedagógicas, “didáctica [...] podia ser um pouquinho melhor”; “A formação, a própria graduação [...] não dá um embasamento completo, um embasamento satisfatório”, “Considero que a minha formação, ela realmente deixou muito a desejar”. Verifica-se a preferência em concentrar a atenção nos conteúdos mais desportivizados, em detrimento de conteúdos pedagógicos e metodologias de ensino, aplicados à educação infantil e às séries iniciais.

A Componente Técnica

Constatamos inicialmente, que a formação inicial converge à componente técnica em detrimento da componente pedagógica. Esta afirmação, vem de encontro aos depoimentos E4, E5, E6, E9 onde relatam “O esporte era a nossa ferramenta”; “prática desportiva da universidade era obrigatória”. Estas conjunturas decorrem da formação estar enraizada na prática do esporte e a fundamentação teórica deficitária, como seguem nos exemplos “A minha formação foi tecnicista pura”; “Foi totalmente tecnicista, o esporte era tudo naquela época”.

A minha formação foi bem direccionada para a educação física do desporto. O esporte era a nossa ferramenta, até porque todos nós, alunos e professores, tínhamos o nosso esporte favorito e que praticávamos. Ainda sou da época que a prática desportiva da universidade era obrigatória em três semestres e tínhamos competições entre os cursos de graduação e, a ESEF era sempre uma referência nas equipas^(E4)

A minha formação foi tecnicista pura^(E5).

A nossa graduação? Fundamentos da Educação Física? Foi totalmente tecnicista, o esporte era tudo naquela época, não só, digamos, da escola. Nós trabalhamos bastante o esporte [...] as aulas de EF eram esporte por esporte, não se tinha outra coisa que não seja o esporte^(E6).

A EF era muito esportivista^(E9).

As tendências tecnicistas da prática desportiva, nas aulas de EFe, destinavam grande atenção ao gesto do movimento, que a princípio deveria ser executado ao rigor da norma, contrariamente, ao que actualmente é preconizado nas aulas de EFe, a plasticidade do gesto decorre do acto de movimentar-se em favor do livre agir na execução, desprezando a rigidez mecânica do movimento.

O Estágio

O estágio tem como finalidade assentar o futuro docente em contacto com o quotidiano escolar, proporcionando e desenvolvendo as diversas estratégias de ensino. O estágio institucionalizado procura instrumentalizar os académicos no contexto educativo e com isso viabilizar a prática das diferentes técnicas e métodos de ensino, subsidiando a formação num *continuum* teórico-prático. O que vem reforçar a nossa visão, de ser habitual propalar que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), é fulcral na consecução de vivências didáctico-pedagógicas. Entendemos ser um momento que oportuniza a troca de ideias, saberes e práticas pedagógicas inovadoras, constituindo-se num espaço de intervenção de uma certa realidade e que muitos casos são de difícil apreensão (Cavalheiro et al, 2008).

A disciplina da prática de ensino enquanto instância teórico-prática do estágio, constitui-se em momento ímpar na construção da identidade docente do futuro professor, tendo em vista, muitas vezes, que essa disciplina é a única possibilidade do académico interagir mais activamente no contexto escolar, no decorrer da própria formação inicial (Marques et al, 2008).

Actualmente, percebemos a prática de ensino muito centrada em faixas de idades avançadas (5ª a 8ª séries e Ensino Médio), não oportunizando a vivência, o contacto docente com alunos nas idades das séries iniciais. Os relatos E1, E10 exemplificam essa questão:

As práticas de ensino que tivemos na faculdade eram normalmente voltadas para alunos mais velhos, não para os pequenos, e a prática de ensino era normalmente 5ª 6ª série e adolescência, eu não me lembro de ter tido uma prática de ensino com crianças^(E1). [...] porque eu comecei a observar o pátio e o pátio é tudo de bom, uma coisa surreal o que acontece num pátio!^(E1) A maior parte das minhas experiências na graduação, quando eu comecei com este estágio aí comecei a me interessar mais pelas disciplinas que falavam sobre isso e psicologia especial, desenvolvimento psicomotor e todas essas coisas, então se tornou mais interessante para mim^(E1).

A gente tem dois semestres de estágio e eu não fiz nenhum estágio de 1ª a 4ª série, foi tudo 5ª série para cima^(E10).

No caso de algumas práticas de ensino estas eram experienciadas entre os colegas da graduação, mascarando a realidade. Percebe-se que em oportunidades onde a prática é travada no contexto educativo adequado ao

desempenho da docência que se propõe, os níveis de satisfação e realização ampliam-se, possibilitando práticas reflexivas e contextualizadas:

Mas a prática que a gente realiza é muito com os nossos colegas, que é totalmente diferente da prática com as crianças^(E2). É nos momentos em que houve aquele contacto com as crianças no estágio, isso contribuiu^(E2). Eu tive actividades, dei aulas para crianças, mas não era aquela relação tão próxima que você tem aqui^(E3).

Para além das condições que se apresentam na realização do estágio, e que denotam importância, a adequação na condução e no melhor aproveitamento da prática de ensino visam possibilitar a criação e desenvolvimento de novas actividades com e para os alunos. Apresentamos os relatos E4, E5, E7 que ilustram com pertinência estas conjunturas:

O estágio é o locus da questão^(E4). Se o estágio for bem conduzido tudo bem, se não for, é bom pois te faz crescer...e, o quotidiano das aulas é outra realidade. Você chega cheio de gás e as professoras já em fase final de carreira, te dão um balde de água fria, pois te desmotivam. Aí é que está a luta e a vontade de ser e estar professor^(E4). Os académicos que têm trabalhado conosco na formação, nós temos observado que eles têm modificado a visão deles de EF^(E5). Só que eles ainda encontram bastante dificuldades em ver o norte, de ver o indivíduo além das esportividades, lado lúdico, lado recreativo e formativo^(E5). O que faltou para gente foi um pouco de, os professores serem muito fechados, não nos davam espaço para gente estar criando outras coisas^(E7).

Consideramos que a adequação do foco de actuação e a inovação de propostas e experimentações de abordagens devem ser oportunizadas nas práticas de ensino, e, no que se refere ao estágio, obrigatoriamente contribuirão para o amadurecimento praxiológico, em que o aluno-estagiário empenhará a relação teoria com a prática e a sua [re]alimentação no sentido inverso. Percebemos que nos depoimentos seguintes E10, E11, E12 são preciosos neste contexto.

Então, eu não tive esta vivência que estou tendo aqui, essa foi minha maior dificuldade^(E10). A gente não tem, fora da faculdade uma outra chance de estar naquele ambiente para ir conhecendo, pelo menos, o ambiente escolar^(E10). Eu lembro que os meus dois estágios foram muito legais porque corri atrás, pesquisava tudo mas, ao mesmo tempo não me sentia preparada para assumir uma turma minha^(E11). A gente quando está no início do curso, não tem maturidade. Ainda não consegue relacionar estas coisas com o mundo prático que vai ter depois^(E12)

Convergem neste sentido Freire & Verenguer, 2007; Silva, M. & Bracht, 2005; Vieira, L.; Vieira & Fernandes, 2006 ao evidenciarem que a actuação docente

realizada num contexto escolar adequado promove a certificação académica e o amadurecimento da acção de ser professor.

Por parte do grupo de professores da *Escola A*, a formação inicial é percebida de maneira deficitária. Expõem não terem sido possibilitadas vivências com crianças em idades compatíveis com os níveis de ensino em que actuam. A vertente desportiva foi a mais referida e entendem que as componentes didácticas na formação inicial necessitariam ser melhor exploradas. O estágio por sua vez, urge ser direccionado às escolas de ensino básico, e consideram que o estágio na pré-escola e nas séries iniciais é imprescindível na formação dos professores que pretendam actuar com crianças.

Na *Escola B* o grupo de professores aponta igualmente que a “*graduação não proporciona um embasamento completo, um embasamento satisfatório*”, e entendem que o professor em formação necessita procurar mais e melhores subsídios, mais informações para complementar os conteúdos disponibilizados na formação inicial. Também, referem que a graduação em EF, conteve um enfoque tecnicista, com o “*esporte*” sendo trabalhado quase que exclusivamente como única ferramenta de actividades educativas. Actualmente, os professores desta escola têm notado mudanças de paradigma na EF, pela postura adoptada pelos seus estagiários e no sentido de melhor e mais adequada formação para actuarem nas séries iniciais.

Na *Escola C*, o grupo de professores considera que as graduações em EF, frequentadas pelo grupo, apresentaram déficit e, em alguns casos, não foi proporcionado o estágio em escolas. A concepção de ensino foi muito voltada ao esporte, com ênfase nas técnicas do movimento e no gesto desportivo estandardizado. Entendemos que esta geração, de um modo geral, ainda é o reflexo das formações em EF nas décadas de 80 e 90 no Brasil, representantes do currículo centrado na vertente técnica, em detrimento das componentes pedagógicas da formação docente. (Cf. Figueiredo, 2004a, 2004b, 2008; Günther & Molina Neto, 2000)

De salientar que a EF enquanto disciplina curricularmente “obrigatória”, teve a sua efectivação a partir da LDBN (Brasil, 1997a). Os cursos de formação em EF anteriormente a esta lei não apresentavam, na sua matriz curricular, o

enfoque na preparação para o exercício profissional nestas idades e nas primeiras séries do ensino fundamental. Designadamente, a formação autorizava que o profissional em EF pudesse actuar no âmbito do 1º e 2º grau, permitindo a complementação em Técnico em Desportos.

Da Relação Teoria e Prática

As articulações do planeamento, de modo a conquistar as metas teorizadas, na prática, revestem-se em desafios aos professores, em muitos casos ainda inexperientes, pois que entram em cena as nuances do quotidiano escolar.

De sublinhar que a fase de transição na passagem inicial da formação à actuação profissional tem decisiva importância na carreira, o que Huberman (1995) define como a “*entrada na carreira*”, constituindo essa uma das fases mais difíceis de serem superadas com o êxito almejado, na perspectiva de superação dos desafios da formação ao longo dos ciclos de vida profissional (Armourand & Yelling, 2004; Folle & Nascimento, 2008; Folle et al, 2009).

Nos depoimentos E3, E4, E6, E7 percebemos a preocupação em estar preparado para enfrentar uma sala de aula, estar à altura das exigências e dar respostas aos desafios, estar consciente de que a experiência é a solução para muitas solicitações do quotidiano escolar que se apresentam, e que muitas aprendizagens assimiladas na formação inicial terão sentido quando articuladas as aprendizagens do *continuum* da formação ao longo da vida.

Mas, eu não aproveitei tudo que eu poderia, eu acredito, apesar de que muitas coisas eram muito teóricas, nesta parte das séries iniciais. O grande desafio é veres o aluno na frente, uma criança cheia de vontade a fim de fazer^(E3). Vamos ver se eu consigo dar conta do que eu planejei, acho que isso é o grande desafio^(E3).

[...]as cadeiras da educação que tive, didática, elas foram muito voltadas para sala de aula. Quanto ao planeamento teórico-prático, isso somente com a experiência e vontade própria é que se adquire. Em observações e troca de vivências com colegas, acertos e erros. Tudo vai te dando uma mostra da boa aula, da aula deficitária, da aula solta, livre. Tudo que aprendes na faculdade ajuda mas, não é o essencial ^(E4).

[...] falta que a gente viva a prática^(E6).

A parte de planeamento teórico, nós tivemos uma boa parte^(E7). A prática ficou um pouco a desejar. Às vezes você trabalha dentro da universidade alguns conteúdos e quando você chega dentro da realidade da escola, é bem diferente [...] Muito do que passavam na universidade, a gente não conseguia aplicar na prática^(E7).

A principal explicação para este facto reside no que Carreiro da Costa (1996) aponta como o “desafio dos principiantes”, sendo que estes não apresentam ainda o traquejo necessário para o desempenho de funções docentes com desenvoltura, sendo-lhes exigidos um grau acima das suas capacidades e gerando assim, em muitos casos, desmotivações originadas pela forte e impactante entrada no quotidiano escolar.

Assim no que diz respeito à relação da teoria com a prática, esta vai além das questões didáctico-pedagógicas e os relatos E11, E12 mostram-nos que o conhecimento pessoal, tem de estar amadurecido para transcender ao pedagógico da sala de aula. As vivências pessoais fortalecem o docente, tornando-o mais seguro das suas acções e intervenções e esta postura é percebida pelos alunos, estabelecendo-se uma relação de confiança e respeito recíproco (Cf. Krüger & Krug, 2008, 2009; Krüger et al, 2008a, 2008b).

Então eu acho que o que mais me motivou hoje, a experiência desses anos, é dizer o que já deu certo, o que deu errado^(E11).

Não era o curso que não estava adequado, era eu que não estava adequada ainda, não tinha amadurecido ainda^(E12).

Quanto mais peso o aluno tem na experiência prática, melhor^(E12).

Concomitantemente ao amadurecimento vivencial que o futuro-docente galga, decorrem as suas reflexões teóricas e, tais percepções necessitam ser vivenciadas na prática, resultando daí a praxiologia necessária à adequação ao terreno educativo. Um conceito muito presente na formação docente é a Identidade profissional, que entendemos como Caetano (2007) tratar-se de uma construção, não se caracterizando apenas por critérios individualizados para o desempenho e consecução de resultados, e sim por, “*uma cultura que envolve a diversidade cultural em que cada um está inserido e integrado na construção colectiva desta concepção*” (p.106).

Contextualizam Januário; Anacleto & Henrique (2009) de que as vivências profissionais e pessoais dos professores parecem ocorrer, no que diz respeito às tomadas de decisões, assente nos hábitos e nas representações das suas concepções teóricas e práticas relacionadas às etapas do desenvolvimento profissional. Confirmam esta premissa os estudos de Folle & Nascimento, 2008; Folle et al, 2009; Shigunov; Farias & Nascimento, 2002).

No que concerne ao contexto da formação, percebemos os grupos das Escolas A, B e C, relativamente à formação inicial e ao facto das

competências teóricas terem sido mais solicitadas, em detrimento da prática, no terreno da aplicação efectiva desta teoria contextualizada em sala de aula. O que nos relatam “*planejamento teórico, nós tivemos uma boa parte*”. “*A prática é que ficou um pouco a desejar*”.

Em Síntese, podemos afirmar, à luz das constatações advindas das entrevistas analisadas, que as percepções destes docentes apontam no sentido da formação inicial em EF, em sua matriz curricular dicotómica, apresentar por um lado as contribuições teóricas com ênfase nas *componentes pedagógicas* que sustentam as suas crenças e por outro lado, as *componentes técnicas* com ênfase no campo prático, na actuação do quotidiano. Percebemos que a grande contribuição da formação inicial à praxis docente reside na dosagem destas componentes, a consonância das questões técnicas fundamentadas nas pedagógicas e estas [re]alimentadas pela superação dos desafios técnicos.

O quotidiano escolar reveste-se de grande valia para os aprendizes e possibilita aos principiantes partilhas de sensações, crenças, percepções, questionamentos e [in]certezas advindos dos contextos pessoais e colectivos, construídos na vivência entre pares, com os alunos e com a comunidade escolar. Sendo assim, as práticas de ensino, no decorrer da graduação, são imprescindíveis na construção da imagem docente e discente para a futura actuação deste aprendiz, paradoxalmente, a prática de ensino torna-se uma prática de aprendizagem onde mais aprende quem ensina.

As percepções docentes acerca da formação inicial em EF, vão no sentido de que as licenciaturas contribuem na formação teórica de maneira a bem instrumentalizar a docência e que, no decorrer do exercício profissional, o professor construirá a sua praxis com reforços teórico-práticos, com base no campo de trabalho e da formação contínua.

A formação inicial exerce um processo de teorização da prática sustentada com os contextos de trabalho e em articulação com a prática educativa. Neste sentido, reiteramos a necessidade de priorizar nas licenciaturas a relação com o saber que nos especializa enquanto profissionais no quotidiano da acção educativa, assegurando as funções das aprendizagens de ensinar, criar e organizar (Roldão, 2008).

Nos contextos anteriormente abordados, percebemos a concepção de currículo da formação inicial enquanto campo de aprendizagens, procurando assegurar a inserção de todos. O professor formador faz-se ordenar, [re]alimentar as actividades que realiza, que concebe, proporcionando, enquanto agente de mudanças, no sentido da transposição do paradigma escolar para o profissionalizante, assegurando o acesso investigativo, teorizado e problematizador ou seja prático-científico, sendo aquele que congrega a relação teórica e prática com fundamento científico. O conhecimento profissional, os docentes percebem-no como praxiológico, construído nos contextos do trabalho na relação dialógica da teoria com a prática em interpretações, desafios, questionamentos, conseguindo gerar o seu aperfeiçoamento (Formosinho & Machado, 2007).

Tornar-ser professor autónomo e responsável pela função docente é particularmente sensível na nossa área dada as especificidades da EF, nomeadamente as atribuições na formação motora, noções de higiene e primeiros socorros, iniciação ao mundo dos desportos, das ginásticas e lutas, promoção de hábitos de estilos de vida activos e saudáveis. Apesar dessa responsabilidade e compromisso, ainda é necessário conquistar um estatuto mais adequado no quotidiano da instituição escola, que somente a competência pedagógica e as intervenções didáctico-pedagógicas positivas podem viabilizar e, com isso, beneficiar os alunos.

Apresentamos a seguir, as conclusões, resultado das nossas reflexões neste estudo e avançamos com a sugestão de investigações futuras, propostas de investigação surgidas no decorrer do estudo e a partir dos resultados e constatações. Entendemos, que as nossas sugestões contribuirão para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico do quotidiano escolar em questão.

CONCLUSÕES

Na trajectória do nosso estudo descortinamos concepções, ideias, fragilidades e propomos sugestões que visam aperfeiçoar as aulas de Educação Física. Esta contribuição pretende ajudar a repensar as práticas docentes da Educação Física Escolar. Assim sendo, estas indicações alertam os professores no sentido de se prepararem e adaptarem às novas propostas, revendo conteúdos, metodologias e concepções educativas, de maneira a bem responder às novas exigências que actualmente surgem na sociedade brasileira, em especial as novas orientações curriculares para os Anos Iniciais.

Entendemos que esta investigação poderá dar um contributo às questões do quotidiano educativo de interesse dos professores que actuam nos Colégios de Aplicação, ou em escolas similares. Procuramos responder às questões formuladas e que representam os pressupostos da investigação. Assim passaremos a responder às seguintes indagações.

Que compreensão obtivemos a partir das percepções dos professores de Educação Física, nomeadamente a respeito da organização e sistematização dos conteúdos programáticos da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais?

Consideramos que os professores entrevistados percebem os programas de Educação Física ainda em processo de construção. Entendem que os programas são *abrangentes*, sem limitações de actuação, *flexíveis*, dando liberdade para implementar e improvisar alterações acordadas com as possibilidades e limitações das condições que se apresentam, e *adequados* aos contextos escolares em questão. No entanto, contraditoriamente, referem limitações à actividade curricular, por os programas necessitarem de [re]estruturação para atenderem às necessidades das crianças da faixa etária dos seis anos.

Na grande maioria os professores de Educação Física inquiridos ainda estabelecem, equivocadamente, correlações entre os PCN's (Brasil, 1997c) que orientavam as práticas educativas na década passada no nível de ensino das séries iniciais, necessitando sintonizar-se com o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (Brasil, 2006a, 2006b). Julgamos, que esta estratégia será de grande valia para a adequação das propostas ao contexto educativo em questão.

Relativamente à adopção de programas de Educação Física Escolar, que fazem parte do acervo da legislação para o ensino, em alguns casos os conteúdos programáticos são perseguidos, mas a sua aplicação é impossibilitada por factores como espaço físico e recursos materiais, inviabilizando, em muitos casos, a realização de tarefas, actividades e determinadas modalidades de aulas.

No âmbito destes Colégios de Aplicação os professores de Educação Física, em muitas circunstâncias, têm que lidar com várias agravantes. Na maior parte das escolas públicas urbanas o espaço físico destinado e disponível para as aulas de Educação Física e para a prática de desportos e de lazer é também o único espaço disponível para a comunidade escolar usufruir do recreio. Sendo assim, o espaço físico e os momentos para as aulas de Educação Física são também os únicos momentos possibilitados aos alunos para práticas corporais. Essa situação desgastante gera a necessidade de processos de “negociação” entre professores e alunos sobre como utilizar o espaço e o tempo disponível para as aulas. O que é factual ocorrer em escolas com esta particularidade é a realização de aulas de Educação Física e recreios escolares em simultâneo, havendo a preocupação na adequação e divisão de espaços e actividades durante esses momentos.

As escolas visitadas apresentavam boas estruturas físicas destinadas às aulas de Educação Física. Entretanto, necessitam apetrechar qualitativamente as suas instalações de modo a melhor dispor dos espaços, preferencialmente aos professores de Educação Física que actuam com as crianças dos Anos Iniciais. Os professores de Educação Física por sua vez relatam condições e posições adoptadas e parece haver discordância nas actividades desenvolvidas e nas actividades planeadas, vindo-se a confirmar a concepção de Carreiro da Costa (2005), quando refere as diferenças entre o *currículo formal*, representado pelo guia orientador das actividades, e o *currículo operacionalizado*, manifestado pelo que de facto acontece nas salas de aula.

As propostas cujos trabalhos exploram o *carácter lúdico* das actividades baseiam-se muitas vezes, em concepções equivocadas de jogo e brincadeiras e do acto do brincar, atribuindo à actividade lúdica variadas funções e propósitos, até mesmo inadequados. Esta tendência em acreditar que é possível aprender brincando, ou seja o brincar pelo simples acto de brincar, parece ser uma

concepção recorrente nas propostas pedagógicas descortinadas. Para além dessa constatação percebeu-se a questão da componente motora não apresentar diferença significativa em relação ao ingresso nos anos iniciais da criança na idade de seis anos. O que parece demonstrar a precária fundamentação pedagógica na formação inicial dos professores de Educação Física entrevistados, para responder às solicitações de aprendizagem motora das crianças nestas idades.

Embora as escolas, alvo de investigação, apresentem um grau de excelência nos seus quadros docentes e administrativos, os resultados percebidos revelam-se aquém das suas reais possibilidades de actuação face aos programas implementados. Esta constatação evidencia que os programas, embora sejam muito importantes e dêem um grande contributo, por si só não são garante de boas práticas e bons resultados.

As actividades nas aulas de Educação Física concentram-se nas modalidades de estafetas cooperativas e num tímido desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Também parece existir acentuada preferência pelos jogos pré-desportivos com ênfase na prática sistemática do “futebol” em detrimento da prática da *ginástica* e das *lutas*, embora estas sejam componentes educativas preconizadas para a Educação Física Escolar. Esta realidade deve-se ao facto destas actividades necessitarem de instalações mínimas para uma prática segura, o que nem sempre existe ou não estão disponíveis.

As escolas estudadas dispõem de horários para os docentes articularem o planeamento integrado e partilhado com seus pares, possibilitando com isso, uma mais-valia às trocas de ideias, concepções e [re]soluções de problemas e dificuldades, sejam elas de ordem discentes ou docente.

Percebe-se, ainda, uma acentuada dedicação em desenvolver jogos de cariz lúdico em detrimento de rotinas de estafetas e tarefas motoras. Consequentemente, a redução da oferta de conteúdos desportivos resulta da forte tendência em inserir esta componente em momentos oportunos e adequados às faixas de idade e regulada às instalações disponíveis.

Embora haja a preocupação pedagógica em procurar proporcionar aulas enriquecidas com conteúdos que contribuam especificamente no

desenvolvimento das habilidades motoras básicas, determinadas práticas continuam a verificar-se, com muita frequência, nas aulas de Educação Física. Isto acontece em decorrência da pressão das crianças por determinadas actividades, entre as quais o "futebol", caracterizando a preferência pela concepção desportiva. De assinalar ainda que estas constatações emergem de um contexto educativo singular, sendo válidas única e exclusivamente para o grupo de alunos curricularmente inseridos no ano lectivo de 2007, pelo que não as podemos generalizar e considerar repetidas anualmente.

No seguimento, procuramos abordar o estatuto e as relações estabelecidas no contexto escolar com a Educação Física.

Qual será o estatuto e a importância atribuídos à disciplina Educação Física enquanto componente curricular, bem como as contribuições, articulações e a interdisciplinaridade estabelecida nas escolas participantes deste estudo?

Apesar do estatuto legado à Educação Física, enquanto componente curricular, ser considerado num plano secundário, paradoxalmente na comunidade educativa é valorizada como agente proactivo na promoção da saúde escolar e como veículo de consciencialização das crianças e das famílias. As orientações educativas que os professores de Educação Física inferem aos seus alunos são de grande valia, despertando a consciência de práticas saudáveis, gerando com isso mais qualidade de vida e bem-estar no seu quotidiano.

No que concerne à articulação curricular, a disciplina Educação Física estabelece conexão com as disciplinas do currículo escolar. Entretanto, percebemos que esta articulação é viabilizada em actividades descontextualizadas como forma de "ocupação dos alunos" e, em muitos casos, com um mero carácter utilitarista. Estas questões da articulação curricular e da interdisciplinaridade processam-se mais ao nível de grupo docente do que de forma individualizada, demonstrando haver a preferência na segurança do processo de consulta e trocas no colectivo. No entanto, entendemos que esta articulação deveria também ser vertical, com o professor titular da turma, de forma a garantir não só a articulação de conteúdos, mas também trazer significado às aprendizagens que os alunos vivenciam. Considera-se pertinente esta articulação, na medida em que as crianças nesta idade desenvolvem

competências quando envolvem a mente nas actividades e atribuem significado às aprendizagens.

Assim, no que se refere às questões dos conteúdos transversais, a Educação Física, enquanto componente curricular, necessita ocupar o seu espaço no planeamento junto às professoras regentes de classe, dando sentido ao seu papel no quotidiano educativo.

Os valores trabalhados nas aulas reflectem-se na conduta dos alunos quer na sala de aula, quer nas suas casas e são transportados às diversas situações da vida dessas crianças e jovens, inclusive, são pontos positivos em participações escolares e extra-escolares. De sublinhar, ainda, que a *escola* tem o compromisso da educação formal e a *família* tem a responsabilidade da educação ética e moral, sendo que a conciliação e o envolvimento de ambas respondem à formação na sua complexidade e unicidade do ser que é o *aluno*.

Na tentativa de abordar de modo *interdisciplinar* alguns temas, muitas propostas de trabalho abandonam as especificidades da disciplina e da área de conhecimento, transformando-se em projectos de outras disciplinas.

Muitos depoimentos justificaram a necessidade em assegurar à disciplina de Educação Física um certo “*status*”, de seriedade diante das outras áreas de conhecimento, sendo uma preocupação expressa pela maioria dos professores entrevistados.

De sublinhar ainda, que existe a aspiração em comprovar que a Educação Física realiza importante trabalho educativo, não se restringindo às actividades práticas de natureza corporal e motora.

Do ponto de vista pedagógico, constata-se que as propostas educativas destas escolas envolvem professores e alunos em actividades fora do contexto tradicional de aula, no seio da comunidade escolar. Esse movimento de estímulo de situações de ensino e aprendizagem em momentos e espaços diversificados contribui para a flexibilização do quotidiano escolar e cria espaços para uma interacção de qualidade diferenciada entre alunos, professores e equipa pedagógica das escolas.

Em síntese, percebemos nas propostas das escolas estudadas, a intenção de construir uma prática pedagógica, visando a inclusão dos alunos e uma

abordagem diversificada de conteúdos e de processos de ensino e aprendizagem. Verificou-se, também, que a *Cultura Corporal do Movimento* apresenta-se como um campo de conhecimento de relevância sociocultural, constituindo-se um dos desafios actuais da Educação Física. Entretanto, o desenvolvimento efectivo das propostas nem sempre se concretiza na prática, não indo além das suas intenções iniciais, entre as quais a abordagem diversificada de conteúdos, perpetuando-se nas aulas a ênfase na prática de desportos.

Cabe ressaltar, ainda, que nas escolas estudadas ficou evidente a tentativa de envolver os pais e a comunidade escolar no desenvolvimento de actividades e também como público-alvo proactivo em projectos.

Qual será a importância do processo de Formação Inicial na prática pedagógica actual dos professores de Educação Física, colaboradores deste estudo?

A formação inicial em Educação Física, na sua matriz curricular dicotómica, apresenta contribuições teóricas com ênfase nas componentes pedagógicas que têm a sua fundamentação em diversas abordagens teóricas. Por outro lado, as componentes técnicas priorizam o campo prático na actuação do quotidiano escolar. Percebemos que a grande contribuição da formação inicial à praxis docente reside na dosagem destas componentes e na consonância das questões técnicas com as questões pedagógicas, sendo estas [re]alimentadas pela superação dos desafios técnicos. Constatamos que a ênfase é colocada na aquisição de conhecimentos técnicos em detrimento da construção de competências teórico-práticas, que julgamos poder atribuir a uma precária transferibilidade de saberes pedagógicos inerentes à docência.

No que concerne ao estágio curricular, as práticas de ensino, no decorrer da graduação, são imprescindíveis na construção da imagem docente e discente para a futura actuação dos aprendizes, mas paradoxalmente a prática de ensino torna-se uma prática de aprendizagens. O estágio no quotidiano escolar possibilita ao principiante trocas de sensações, crenças, percepções, interrogações e indecisões acrescidas dos contextos pessoais e colectivos construídos na experiência e convivência entre pares, alunos e comunidade escolar.

Com ênfase no estágio, os professores de Educação Física entrevistados elaboraram um processo recordatório das suas graduações. Entendem que a desfasamento didáctico-pedagógica da Formação Inicial, conduzida pela prática de ensino, foi proporcionada em fases descontextualizadas, reflectindo-se na sua praxis pedagógica. Vislumbram a urgência de reciclagens técnicas e de formação pedagógica contínua ao longo da carreira.

A formação inicial em Educação Física contribui na formação teórica dos futuros docente e é no decorrer do exercício profissional que o professor construirá a sua praxis com reforços teórico-práticos, com base no campo de trabalho profissional e da formação contínua.

Em síntese, no que diz respeito à formação inicial esta tem um papel imprescindível na construção de uma área de conhecimento e no caso da Educação Física a sua formação transcende ao ensino de graduação, as vivências educativas vinculadas a este saber fazer, estabelece uma trajectória de actividades saudáveis e conscientes das boas práticas. Neste sentido, as vivências corporais apreendidas ao longo da sua formação humana firmam-se como exemplos do acto de ensinar a partir da cultura corporal do movimento. Os profissionais que hoje exercem suas actividades docentes reproduzem nas suas práticas as concepções educativas apreendidas na sua trajectória de vida.

As aprendizagens necessárias à consecução de objectivos amplos e emancipatórios como a autonomia, a cooperação e a participação colectivas subentendem, como em muitos casos, a formação de professores voltada para metodologias de ensino renovadas, [re]qualificações profissionais construídas a partir da formação inicial e [re]formuladas na trajectória de vida dos professores.

De modo a rematarmos as nossas considerações finais, teceremos asserções que se apresentam como desafios e constatações emergidas dos contextos escolares percebidos.

No ensino fundamental de nove anos, as escolas estudadas adoptam o programa escolar para a Educação Física em consonância com as suas potencialidades, e nem tanto com as propostas normativas do ministério da educação. No âmbito do pensamento dos professores constata-se a preocupação em [re]dimensionar as suas práticas e propostas numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, o recente ingresso da criança aos seis anos no ensino

fundamental faz com que os professores percebam o programa ainda em fase de [re]estruturação, procurando, contudo, atender a esta nova realidade.

Percebemos, que as escolas estudadas necessitam exercer a autonomia e adequar as suas propostas e programas curriculares, gerindo as carências apresentadas pelas crianças, na faixa etária dos seis anos, que ingressaram no ensino fundamental. Proporcionarem intervenções educativas significativas à formação destas crianças, envolvendo os aspectos da *formação de valores* (respeito, compromisso, responsabilidade, cooperação), o esclarecimento acerca dos *cuidados com a saúde* (alimentação, hábitos de higiene, toxicodependência, sexualidade, hábitos saudáveis) e a *promoção de competências sociais* (capacitando-as para a intervenção sobre a realidade que se apresenta e a [re]solução de situações de risco).

Os conteúdos da Educação Física, como área do currículo escolar, atingiram a sua autonomia e reconhecimento pelos docentes das diversas áreas disciplinares. Desvinculou-se de apêndices epistemológicos aos quais se mantinha refém e acreditamos que a Educação Física se apropriou de conteúdos e contextos que lhe conferem a identidade do saber, advindo da *cultura do movimento humano* construído pela área e estabelecendo a coerência capital no contexto educativo no qual está inserida.

A Educação Física enquanto componente curricular tem consolidado o seu espaço e o reconhecimento do seu contributo no currículo escolar está na grande valia do processo da formação humana.

Assim, no que se segue, não tencionamos apresentar uma abordagem exaustivamente elaborada mas, uma apresentação de recomendações, susceptíveis de subsidiar minimamente os objectivos almejados.

RECOMENDAÇÕES

Apresentadas as conclusões, consolidada a tarefa de produção do nosso estudo, julgamos, que este poderá dar um pequeno contributo para colmatar algumas dificuldades encontradas na Educação Física escolar dos Anos Iniciais. Aproveitamos para partilhar a sensação de incompletude sentida frente à imensidão do objecto de análise deste trabalho de investigação sobre as *“Percepções Docentes acerca da Praxis Pedagógica”* realizado com uma amostra de professores de Educação Física. Este tema não se esgota nesta empreitada, nem mesmo em diversos estudos.

Cabe, ressaltar, que nos sentimos realizados quanto à concretização dos objectivos que nos propusemos cumprir. Sendo assim, entendemos que avançamos na direcção de apresentar as nuances dos Colégios de Aplicação e a sua importância no contexto do ensino brasileiro, a diversidade e temas que envolvem as aulas de Educação Física Escolar e o contexto da formação de professores nas suas dimensões da Formação Inicial, do Estágio e da Formação Contínua.

Entendemos que as escolas devem trabalhar no sentido de estabelecerem um programa no currículo escolar que deixe de ser uma mera receita administrativa, padronizada e implementada por meio de decretos, mas que responda ao que é ambicionado pela comunidade escolar envolvida no Projecto Político Pedagógico. Como refere Pacheco (2002) o currículo escolar deve passar do currículo da imposição para o currículo da sedução *“a escola não é uma máquina cognitiva, pois não se reduz a um espaço de instrução”* (p.8). Entendemos, nesta perspectiva, que a escola, isto sim, é um espaço de oportunidades para o exercício de identidades e possibilidades.

Do ponto de vista curricular parece haver a necessidade de que sejam elaborados, para as escolas participantes deste estudo, programas de actividades da Educação Física Escolar, para atender às necessidades etárias das crianças admitidas aos seis anos. Propostas estas que acompanhem o percurso escolar destas crianças no quotidiano escolar da descoberta à aprendizagem.

Após conhecermos a realidade da formação inicial dos sujeitos colaboradores no estudo, e por se tratar de um contexto de formação diversificada, percebemos a necessidade de colmatar lacunas na formação inicial remanescente. Neste sentido, vislumbramos a possibilidade de estudos que subsidiem estas lacunas de modo a conduzir a formação contínua no âmbito da Educação Física Escolar, subsidiando a praxis pedagógica, no segmento da educação básica.

Quanto às sugestões para complementar a abordagem metodológica adoptada nesta investigação, recomendamos a complementação do processo das entrevistas com a técnica da observação de aulas pelo investigador, possibilitando acompanhar as práticas percebidas com os discursos relatados nas entrevistas.

De salientar ainda que seria apropriado adoptar um processo de recolha dos dados fraccionado em duas etapas: uma primeira fase extensiva e, posteriormente uma segunda fase intensiva. Assim sendo, na Fase Extensiva sugerimos que esta seja operacionalizada com a análise alargada das condições e apetrechamento das escolas e das características dos sujeitos colaboradores de maneira geral. Uma constatação das informações de forma a possibilitar a generalização dos dados, gerando uma visão panorâmica das condições estruturais, pedagógicas e administrativas das escolas e das áreas de conhecimento do currículo escolar com as respectivas disciplinas curriculares.

Por sua ordem, na Fase Intensiva sugerimos a análise pormenorizada das concepções pedagógicas e das percepções docentes sobre a EFe, centralizando a focagem nos sujeitos colaboradores e as menções de cada escola como caso pontual. As constatações das informações organizadas de forma pontual, gerando um parecer exclusivo de um ou mais casos, procurando obter nuances das percepções acerca das conjecturas da carreira docente: trajectórias da carreira, impactos da formação contínua, reflexos da formação inicial na prática pedagógica e no processo ensino-aprendizagem.

Entendemos, a partir das nossas percepções e enquanto contribuições do estudo, e a título de sugestão para futuras investigações, a realização de estudos de gerações numa perspectiva de corte longitudinal que faculte voz às *crianças*, procurando inquirir sobre as suas opiniões a respeito de:

- Como as crianças se percebem neste processo de escolarização precoce aos seis anos;
- Quais são as mudanças positivas e negativas que percebem nas actividades propostas pelas disciplinas, com enfoque especial às questões ligadas à Educação Física;
- Que diferenças percebem as crianças na transição da pré-escola para a escola do ensino fundamental;
- Que melhorias resultaram nas suas vidas no contexto escolar e no contexto extra-escolar.

Por se tratar de escolares em tenras idades, muitas questões denotam registo e, como tal, recomendamos que as crianças sejam ouvidas.

Considerando o que foi percebido neste estudo, o facto de as crianças ingressarem mais cedo na escola significa a oportunidade de aprendizagens e desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afectivo. Entrementes, percebe-se a redução da infância nos tempos livres e, nessa conjuntura, concordamos com Araújo & Pernambuco (2008) na menção ao “*massacre dos inocentes*”, o que torna imprescindível a consciência de agentes educativos e professores sobre a pertinência da formação contínua reflexiva e prepositiva, com objectivo à melhoria do papel da escola frente às diversidades e desafios vislumbrados.

Esta investigação foi realizada em escolas que apresentam um carácter inovador e diferenciado no que se refere às condições institucionais, “*vinculadas às universidades públicas*”, ao corpo docente, constituído por “*professores de elevada capacidade profissional*”, e ao contexto pedagógico, por apresentar “*metodologias inovadoras*”. Assim sendo, recomendamos a realização de estudos desta natureza em escolas da rede de ensino municipal e estadual.

Dado, as escolas brasileiras de ensino fundamental estarem administradas por três entidades distintas, o estado no caso das escolas estaduais; o município no caso das escolas municipais e as universidades nas escolas federais, onde foi realizado este estudo, sendo dotadas de carácter multifacetado e acarretarem implicações diversas, os resultados obtidos nesta investigação não devem ser generalizados.

REFERÊNCIAS

A

Aguiar, C. S.; Rotelli, P. P.; Petroni, R. G. & Terra, D. V. (2005). Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para (re)orientação das disciplinas de didática e prática de ensino do curso de licenciatura em educação física da UFU. *Motrivivência*. Florianópolis, 25, 37-55.

Aisenstein, A. (1995). *Curriculum presente, ciência ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Allal, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: J. Dolz & E. Ollagner (Orgs), *O enigma da competência em educação* (pp.79-96). Porto Alegre: Artmed.

Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva ao longo da vida. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Cadernos Cied, IEP/UM.

Alves, M. P. C. (2006). O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In Alice Ribeiro Casimiro Lopes (org). *Cultura e política de currículo* (pp.161-179). Araraquara: Junqueira & Marin.

Alves, W. F. (2006). Sobre a formação profissional dos professores de educação física e as teorias do saber docente. *Pensar a Prática*, Goiania, 9 (2), 313-330.

Amaral, G. A. (2004). Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidade de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/MG. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 10 (1), 133-156.

Amaral, G. A.; Matias, G. F.; Martins, N. R. & Santos, P. P. (2006). Formação profissional e diretrizes curriculares da educação física. *Revista Especial de Educação Física*. Uberlândia, 3 (1), 27-40.

Andrade Filho, N. F. (2008). Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da Educação Física para a educação infantil? In Nelson Figueiredo de Andrade Filho; Omar Schneider (Orgs). *Educação Física para a educação Infantil: conhecimento e especificidade*, (pp.177-225). São Cristovão: Editora Universidade Federal de Sergipe.

Andrade Filho, N. F.; Silva, R. L. & Figueiredo, Z. C. C. (2006). O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 27 (2), 75-90.

Andriamampianina, P. e Si Moussa, A. (2005). The training of physical-education teachers in France and China: a comparative analysis of curricula and attitudes. *International Review of Education*, 51, 23-34.

Antunes, M. C. P. (2008). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Araújo, R. C. D. F. e Pernambuco, D. L. C. (2008). As crianças de seis anos no ensino fundamental: oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem ou diminuição do tempo de infância? *In 1º Congresso Internacional de Estudos da Criança, 1 (432)*, 2008. Braga. Anais..., Braga: Universidade do Minho.

Armourand, K. M. & Yelling, M. (2004). Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review, 10 (1)*, 71-93.

Armstrong, N. (1998). O papel da escola na promoção de estilos de vida activo. *IN Leonardo Rocha & João Barata (Coords). O papel da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis (pp.3-18)*. Lisboa: SPEF.

Arnoudt, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata y MEC.

Aurélio, B. H. (2008). *Novo dicionário Aurélio da língua da portuguesa*. Edição digital: Positivo Informática.

Ayala, R. L. (2008). Programas de intervención motriz adaptada y consideraciones en Educación Física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (126), Noviembre, 2008. Acedido em 10 Novembro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 4, 53-60.

Azevedo, E. S. (1996). As concepções de esportes na escola pública de 2º grau. *In Pereira, Flávio Medeiros. & Rigo, Luiz Carlos (Orgs), Educação Física, Esporte e Escola (pp. 92-106)*. Pelotas: Editora da UFPel.

Azevedo, E. S. (2001). *O agir pedagógico dos professores de educação física no ensino técnico federal do estado do rio grande do sul*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos.

Azevedo, E. S. e Shigunov, V. (2001). Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. *In: Shigunov, V. & Shigunov Neto, A. (Orgs.) A formação profissional e a prática pedagógica (pp.77-94)*. Londrina: Midiograf.

Azevedo, E. S. e Shigunov, V. (2002). O agir pedagógico dos professores de educação física no ensino técnico federal do estado do rio grande do sul. *Revista da Educação Física da UEM*. Maringá, 13 (1), 129-139.

Azevedo, E. S.; Silva, A. N.; Lima, C. F.; Gonçalves, T. B. P.; Pereira, B. O.; Fernandes, N. & Coquet, E. (2009). Caracterización de los recursos de lo recreo en las escuelas. *In Congr s Mundial sobre Drets de la Infância i l'Adolescência, 1. 2009*. Barcelona. Anais..., Barcelona: Universidad Aut noma de Barcelona.

B

Baptista, M. T. (2006). Programa "férias de verão – tempo de lazer" uma experiência em contexto escolar. In Pereira, Beatriz Oliveira & Carvalho, Graça Simões (Coord.), *Actividade física, saúde e lazer – infância e estilos de vida saudáveis* (pp.77-83). Lisboa: Lidel edições técnicas, lda.

Barbosa Lima, M. G. S. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43, (7) – 10 de Septiembre de 2007. Acedido em 8 de Julho de 2008. Disponível: <www.oei.org>.

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. 4ª Edição. Lisboa: Edição 70.

Barreira, A. e Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: da teoria à prática*. Porto, Asa Editores S.A.

Behets, D. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (2), 156-164.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição. Lisboa, Livros Horizonte Lda.

Bernardi, A. P. e Krug, H. N. (2008). Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da educação física na educação infantil. *Revista Mackenzie de Educação Física*. São Paulo, 7 (2), 85-101.

Berticelli, I. A. (2001). Currículo: tendências e filosofia. In Mariza Vorrober Costa (org), *O currículo nos limites do contemporâneo* (pp.159-175). 3ª Edição. Rio de Janeiro, DP&A.

Betti, M. (1992). Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para que? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 13 (2), 282-287.

Betti, M. (1994). Valores e finalidades na Educação Física Escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 16 (1), 14-21.

Betti, M. (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, 1, (1), 73-81.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Boavida, J. e Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidades e Perspectivas*. Ciências da Educação. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borsari, J. R. (1980). *Educação Física da Pré-escola à Universidade. Planejamento, programas e conteúdos*. São Paulo, EPU.

Botelho Gomes, P.; Afonso, B.; Silva, P. & Queirós, P. (2008). As raparigas são pouco activas? Dos dados da investigação à promoção da prática. In Pereira, Beatriz Oliveira & Carvalho, Graça Simões (Coord.), *Actividade física, saúde e lazer – modelos de análise e intervenção* (pp.113-123). Lisboa: Lidel edições técnicas, lda.

Bracht, V. (1989). Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física*. Maringá, 1, 28-34.

Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister.

Bracht, V. (1996). Educação Física no 1º. Grau: Conhecimento e Especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, SE (2), 23-28.

Bracht, V. (1999). *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, Unijuí.

Bracht, V. (2000). Esporte na Escola e Esporte de rendimento. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 4 (12), 14-24.

C

Caetano, A. P. (2007). A complexidade da mudança e da formação – uma perspectiva de religação e diálogo. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.103-108). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Camilo Cunha, A. (2007a). *Pós-modernidade socialização e profissão dos professores (De educação física)*. Viseu: Vislis Editores.

Camilo Cunha, A. (2007b). *Formação de professores. A investigação por questionário de entrevista – um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

Camilo Cunha, A. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Campos, R. F. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco e Maria Olinda Evangelista (Orgs). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp.83-104). Porto: Porto Editora.

Candeias, M. I. (2007). Que desafios para a escola? Que desafios para o professor? In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.131-138). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Cardoso, P. J. B. (2006). *Visões conceptuais da educação física escolar: um estudo no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga.

Carreiro da Costa, F. A. A. (1995). *O Sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH, Edições Cruz Quebrada.

Carreiro da Costa, F. A. A. (1996). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In Francisco Carreiro da Costa, Luis Miguel Carvalho, Marcos Soares Onofre, José Alves Diniz e Catarina Pestana (Orgs). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp.9-36). Lisboa: FMH/UTL.

Carreiro da Costa, F. A. A. (2005). Changing the Curriculum does not mean Changing Practices at School: the impact of the teacher's beliefs on curriculum implementation. In: Francisco Carreiro da Costa, Marc Cloes and Miguel Gonzales Valeiro (Orgs). *The Art and Science of teaching in Physical Education and Sport a homage to Maurice Pieron* (pp.257-277).Lisboa: FMH/UTL.

Carreiro da Costa, F. A. A. (2008). O processo de Bolonha e a revalorização da formação inicial em Educação Física. In Beatriz Oliveira Pereira e Graça Simões de Carvalho (Orgs). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção* (pp.317-336). Lisboa: Lidel.

Carruma, J. (1992). Uma experiência de integração da Educação Física no 1º ciclo do ensino básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, (5/6), 91-96.

Casas, A. A. G. (2007). Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 12, (107), Abril de 2007. Acedido em 25 Maio de 2008. Disponível: <http://www.efdeportes.com>.

Castellani Filho, L. (1999). *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxo e perspectivas*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Cavalheiro, I., Contreira, C. B.; Flores, P. P.; Krüger, L. G. & Krug, H. N. (2008). Formação inicial: a opinião dos académicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de estágio curricular supervisionado. In: *Semana académica integrada das licenciaturas e semana académica do centro de educação, 1 (14)*, 2008. Santa Maria. Anais..., Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Cesário, M. (2008). The base of Knowledge for the physical education teaching: the view of teacher's educator. *Fiep Bulletin*. Fóz do Iguaçu, SE (78), 71-74.

Cháves, H. L. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, (3). Acedido em 28 maio 2008. Disponível: <www.oei.org>.

Chioca, S. D. e Martins, N. C. (2004). Comunidade de aprendizagem investigativa: um novo paradigma para a educação. *Revista de divulgação técnico-científico do ICPG, Goiania, 1 (4), 89-92.*

Conceição, V. J. S.; Arns, A.; Costa, R. R. & Krug, H. N. (2009). A prática pedagógica da Educação Física escolar no ensino fundamental: análise da realidade na cidade de Meleiro-SC. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, 14, (132), Mayo de 2009.* Acedido em 26 Maio de 2009. Disponível: <http://www.efdeportes.com>.

Contreira, C. B.; Cavalheiro, L.; Flores, P. P.; Krüger, L. G. & Krug, H. N. (2008). A opinião dos acadêmicos sobre a aplicabilidade do planejamento das aulas no estágio curricular supervisionado à formação de professores em Educação Física. *In: semana acadêmica integrada das licenciaturas e semana acadêmica do centro de educação, 1, (17), 2008.* Santa Maria. Anais..., Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000).* CIEd – Monografias em Educação, Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos. São Leopoldo, 12 (1), 5-15.*

Cristino, A. P. R. e Krug, H. N. (2008). Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação contínua de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). *Revista Movimento. Porto Alegre, 14, (1), 63-83.*

Crum, B. (1993). A crise de identidade de Educação Física ensinar ou não Ser, eis a questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, (7/8), 133-148.*

Cunha Júnior, C. F. F. (2008). História da educação física no Brasil: reflexões a partir do colégio Pedro segundo. *Revista Digital Efdeportes - Buenos Aires - 13, (123) - Agosto de 2008.* Acedido em 10 Agosto de 2008. Disponível: <http://www.efdeportes.com>.

D

Dantas, A. J. S. (2005). *A intervenção autárquica na motricidade infantil e na Expressão e Educação Físico Motora.* Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Daólio, J. (1996). Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. (2), 40-42.*

Darido, S. C.; Rangel-Betti, I.C.; Ramos, G. N. S.; Galvão, Z.;Ferreira, L. A.; Mota e Silva, E. V.; Rodrigues, L. H.; Sanches, L.; Pontes, G. & Cunha, F. (2001). A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 15 (1), 17-32.*

Darido, S. C.; Rodrigues, L. H.; Ramos, G. N. S.; Galvão, Z.; Ferreira, L. A.; Mota E Silva, E. V.; Sanches Neto, L.; Rangel, I. C. A.; Pontes, G. H. & Cunha, F. (2006). *Educação física e temas transversais: possibilidades de aplicação*. São Paulo: Editora Mackenzie.

Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Demo, P. (2000). *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Dias, M. A. e Nascimento M. (2003). Educação e Aptidão Física no 1º CEB – um contributo para sua caracterização. *Revista Horizonte*. Lisboa, 105, 3-11.

Dias de Carvalho, A. (1996). *Epistemologia das ciências de educação*. 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Dittrich, D. D.; Sonda, J.; Fiorese, F. M. & Souza, A. R. (2000). Educação Física Escolar: cultura, currículo e conteúdo. *Revista Educar*, Curitiba, 16, 81-98.

E

Enderle, N. T. e Morais Júnior, A. R. (2009). Jogos recreativos: o pensar de professores de Educação Física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (133), Junio de 2009. Acedido em 2 Junho de 2009. Disponível: <http://www.efdeportes.com>.

Estrela, M. T. e Estrela, A. (2001). Caracterização geral do Projecto IRA. In Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (Orgs). *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp.31-40). Porto: Porto Editora.

Escobar, M. O. (1997). *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

F

Falkenbach, A. P.; Ordobás, A. C. M. & Machado, G. S. (2008). Experiências de inclusão de professores da Educação Física na escola comum: a relação professor/aluno com necessidades especiais. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (126), Noviembre, 2008. Acedido em 09 Novembro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Faria Filho, L. M. e Vidal, D. G. (2000) Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 14, 19-34.

Ferreira, H. S. (2009). A utilização das lutas como conteúdo das aulas de Educação Física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (130), Marzo de 2009. Acedido em 15 Março de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Figueira, M. L. M. e Goellner, S. V. (1998) O ensino da Educação Física no ciclo básico de alfabetização. In: *Marlene Silva de Oliveira Santos (Org.). Proposta curricular para ciclo básico de alfabetização: Educação Física* (pp. 3 – 35). Cuiabá: SEDUC.

Figueira, M. L. M. (2009). A dança e as atividades circenses como conteúdos da Educação Física Escolar. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (131), Abril de 2009. Acedido em 4 Abril de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Figueiredo, Z. C. C. (2004a). *Experiências sociais no processo de formação inicial em educação física*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Figueiredo, Z. C. C. (2004b). Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 10 (1). 89-111.

Figueiredo, Z. C. C. (2008). Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 14 (1), 85-110.

Figueiredo, Z. C. C.; Silva, E. M.; Andrade Filho, N. F.; Loyola, R. C.; Marques, F. B.; Oliveira, R. G.; Araújo, M. S.; Almeida, S. G. & Bufon, V. M. (2008). Educação Física, ser professor e profissão docente em questão. *Pensar a Prática*, Goiania, 11 (2), 209-218.

Finck, S. C. M. (2008a). Educação Física: possibilidade de intervenção para a formação inicial e contínua. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (125), Outubro, 2008. Acedido em 19 Outubro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Finck, S. C. M. (2008b). A Educação Física e o esporte na escola pública no ensino fundamental: análise do cotidiano do professor e possibilidades para a formação inicial e contínua. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (126), Noviembre, 2008. Acedido em 09 Novembro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco e Maria Olinda Evangelista (Orgs). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A.; Day, C. & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.7-46). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Folle, A. e Nascimento, J. V. (2008). Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Revista da Educação Física da UEM*. Maringá, 19 (4), 605-618.

Folle, A.; Farias, G. O.; Boscatto, J. D. & Nascimento, J. V. (2009). Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 15 (1), 25-49.

Formosinho, J. (1986). *Fundamentos da formulação e gestão curricular da formação inicial de educadores de infância e professores primários*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2008). Ser professor na escola inclusiva. In António Camilo Cunha, *Ser professor – bases de uma sistematização teórica* (pp.7-11). Braga: Casa do Professor.

Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-82). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Frangella, R. C. P.(2003). Colégio de Aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, *Novo governo. Novas políticas? O papel histórico da anped na produção de políticas educacionais*, (1), 2003. Poços de Caldas. Anais..., Rio de Janeiro: DP&A.

Freire, E. S. e Verenguer, R. C. G. (2007). Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de bacharelado em educação física da universidade presbiteriana Mackenzie. *Revista Mackenzie de Educação Física*. São Paulo, 6 (2), 115-119.

Freire, J. B. S. (1992). *Educação Física de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física*. Campinas, Scipione.

Freire, J. B. S. e Scaglia, A. J. (2003). *Educação como prática corporal*. São Paulo, Scipione.

Freitas, L. C. (1995). *Critica e organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.

Frelat-Kahn, B. (2003). La Formación Docente en Francia: una voluntad sistémica. *Seminário La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires. Acedido em 17 de Julho de 2008. Disponível: www.me.gov.ar.

G

Gallahue, D. e Ozmun, J. C. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 2ª Edição. São Paulo, Phorte.

Garanhani, M. C. (2008). A Educação Física na educação infantil: uma proposta em construção. In Nelson Figueiredo de Andrade Filho; Omar Schneider (Orgs). *Educação Física para a educação Infantil: conhecimento e especificidade* (pp.123-142). São Cristovão: Editora Universidade Federal de Sergipe.

Gaya, A. C. A. (1994). *As ciências do desporto nos Países de Língua Portuguesa*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

Ghiraldelli Júnior, P. (1988). *Educação Física progressista: a pedagogia crítica social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo, Loyola.

- Ghiraldelli Júnior, P. (1990). Educação Física e pedagogia: a questão dos conteúdos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, 11 (2), 133-135.
- Gil Madrona, P. G. e Contreras Jordán, O. R (2005). Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala. *Revista Iberoamerica de Educación*. 39 (9), 225-256.
- Gil Madrona, P.; Contreras Jordán, O. R. & Barreto, I. G. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamerizana de educación*. 47, 71-96.
- Góis Júnior, E. (2001). Os ideais higienistas e a Educação Física brasileira na década de trinta. *Revista Educação Física da Cidade de São Paulo*. São Paulo, 1 (1), 13-29.
- Gomes, P. B. (1992). A situação da Educação Física no 1º ciclo de Ensino em Portugal e o papel da FCDEF na reciclagem de professores. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, (5/6), 65-72.
- Gomes, P. B. (1997). A Educação Física na Perspectiva do desenvolvimento Integral da Criança. In: *A criança, a escola e a Educação Física. Comunicações em Fórum* (pp. 37-47). Câmara Municipal de Oeiras. Divisão de Educação/Gabinete de Relações Públicas. Póvoa de Santo Adrião.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Vozes.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora LDA.
- Gonçalves, J. A. M. (1995). As carreiras das professoras do ensino primário. In *António Nóvoa (org) Vida de professores* (pp.141-169). Porto: Porto Editora.
- González, G. T.; Estrada, F. P. & León, P. C. (2006). ¿Como enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes com diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (5),1–25. Acedido em 20 de Julho de 2008. Disponível: <www.rieoi.org>.
- Goudart, I. C. (2006). Histórico de criação do CAP-UFRJ. *Revista Perspectiva Capiana*. Rio de Janeiro, 1 (1), 34-39.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64, (5), 32-34.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Guedes, D. P. e Guedes, J. E. R. P. (1993). Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*. Londrina, 8 (15), 3-11.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora Lda.

Guirra, F. J. S. e Prodócimo, E. (2009). A criança e o jogo: um olhar sobre formas de negociação. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, (1), 25 de Marzo de 2009. Acedido em 25 de Março de 2009. Disponível: <www.rieoi.org>.

Guiseline, M. (1987). *Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar*. Porto Alegre: Balieiro.

Günther, M. C. C. e Molina Neto, V. (2000). Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 14 (1), 85-97.

H

Hargreaves, A. (1996). *Professores, cultura e pós-modernidade mudanças dos tempos, mudanças dos professores*. Madrid: Edições Morata.

Hildebrandt, R. e Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Trad. Sonnhilde van der Heide. Rio de Janeiro, Livro Técnico.

Hildebrandt-Stramann, R. (2003). Quais os rumos da educação física? In Elenor Kunz, Reiner Hildebrandt-Stramann (Orgs). *Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes* (pp.71-84). Ijuí: Ed.Unijuí.

Hora, D. M. (2002). Educação, saúde, pesquisa e currículo na história da formação de professores. In *II Congresso brasileiro de história da educação brasileira de história da educação*. História da memória da educação brasileira, (2), Natal. Anais..., Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org) *Vida de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.

I

Ilha, F. R. S. e Krug, H. N. (2008). O desafio de ser professor no estágio curricular supervisionado durante a formação inicial em Educação Física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (123), Agosto, 2008. Acedido em 16 de Agosto de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 5ª Edição. Barcelona: Graó Editorial.

J

Januário, C.; Anacleto, F. & Henrique, J. (2009). Investigação educacional: o paradigma pensamento do professor. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (133), Junio, 2009. Acedido em 07 de Junho de 2009. Disponível: <http://www.efdeportes.com>.

K

Krebs, R. J. (1997). *Teoria dos Sistemas Ecológicos. Um Paradigma para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.

Krebs, R. J. (1999). O jogo e o desenvolvimento da consciência espácio-temporal da criança. In: Ruy Jornada Krebs, Fernando Copetti, Thaís S. Beltrame, Marcelo Ustra (Orgs). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 197-207). Santa Maria, Edições SIEC.

Krug, H. N. (2001). *A construção do conhecimento prático do professor de educação física: um estudo de caso etnográfico*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Santa Maria. Santa Maria.

Krug, H. N. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. *Revista do centro de educação. Santa Maria, 19 (1)*. Acedido em 15 de Novembro de 2008. Disponível: <http://www.coraix.ufsm.br>.

Krug, H. N. (2008). Vale a pena ser professor...de educação física escolar? *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (122), Julio, 2008. Acedido em 6 de Julho de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Krüger, L. G. e Krug, H. N. (2008). Aprendizagem e auto-formação: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (122), Julio, 2008. Acedido em 17 Julho de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Krüger, L. G. e Krug, H. N. (2009). Licenciaturas em Educação Física: concepções a partir da vivencia experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 15 (1), 50-70.

Krüger, L. G.; Brusque, G. S.; Cavalheiro, L.; Flores, P. P. & Krug, H. N. (2008). Formação de professores em educação física: um estudo de caso sobre o conceito e prática pedagógica do planejamento das aulas no estágio curricular supervisionado. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (124), Setiembre, 2008. Acedido em 10 Setembro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Krüger, L. G.; Contreira, C. B.; Cavalheiro, L.; Flores, P. P. & Krug, H. N. (2008). Aprendendo a ser professor de Educação Física na percepção do planejamento das aulas no estágio curricular supervisionado. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (125), Octubre, 2008. Acedido em 19 de Outubro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Kunz, E. (1996). *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí, Unijuí.

Kunz, E. (2000). Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 4 (12), 1-13.

L

Laville, C. e Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Laws, C. (1995). A avaliação e o currículo nacional em Inglaterra e país de gales. *Revista Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, (12), 59-74.

Le Boulch, J. (1986). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editores.

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*. Porto Alegre, 3 (57), 371-389.

Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivros.

Lemos, F. R. M. (2008). Formação profissional em Educação Física: percepções e escolhas discentes acerca da licenciatura e do bacharelado. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13 (121), Junio de 2008. Acedido em 6 de Julho 2008. Disponível: <http://www.efdeportes.com>.

Lessard-Hébert, M; Goyette, G. & Boutin, G. (2005) *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, T. (2002). A iniciação desportiva no ensino primário. In: Graça Guedes, José Esteves, Nelson Mendes, Paulo Brito, Reis Pinto, Teotónio Lima (Orgs). *Educação Física no Ensino Primário* (pp.135-140). Lisboa: Edições Educação Física, saúde e desportos. Instituto Superior de Ciências Sociais.

Lopes, A. (2002). O currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: o "fora" e o "dentro" das mudanças. In António Flávio Moreira, José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Elisabeth Macedo e Maria Alice Casimiro (Orgs). *Currículo e Produção de Identidades* (pp.129-144). Actas do V colóquio sobre questões curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho.

M

Mauss, M. (1989). *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva.

Manoel, E. J. (2008). A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. *Revista da Educação Física da UEM*. Maringá, 19 (4), 473-488.

Marques, M. N.; Ilha, F. R. S. & Krug, H. N. (2008). O acadêmico da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS em situação de estágio e sua interação com o ambiente escolar. In: *jornada nacional da educação. A educação na sociedade dos meios virtuais*. 14, 2008, Santa Maria. Anais..., Santa Maria: Unifra.

Marin Diaz, V. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43, (4), 10 de Enero de 2005. Acedido em 8 de Julho de 2008. Disponível: <www.oei.org>.

Marinho, I. P. (2005). Nova denominação para o professor de Educação Física – Educação Física uma expressão inadequada. In Silvana Goellner (Org). *Inezil Penna Marinho: coletânea de textos* (pp.75-93). Porto Alegre: UFRGS.

Martins Júnior, J. (2004). A escola como espaço da atividade física contínua. In: *Vieira, J. L. L. (org) Educação Física e Esportes: estudos e proposições* (pp.73-102). Maringá: EDUEM.

- Mattos, M. G. e Neira, M. G. (2000). *Educação Infantil: inter-relações movimento, leitura e escrita*. São Paulo: Editora Phorte.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, 118, 89-117.
- Meadows, S. e Cashdan, A. (1988). *Helping children learn*. London: David Fulton.
- Montessori, Maria. (1972). *Dr. Montessori's own handbook: A short guide to her ideas and materials*. New York, Schocken Books.
- Medeiros, M. S. e Martinez, L. R. M. (2009). Dimensão educacional dos conteúdos em Educação Física escolar. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (130), Marzo, 2009. Acedido em 21 Março de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Medel, C. R. M. A. (2008). O currículo e a formação para um mundo globalizado e plural. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, (8), Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Acedido em 15 de Agosto de 2008. Disponível: <www.oei.org>.
- Medina, J. P. S. (1987). *A educação física cuida do corpo e mente*. Campinas, Papirus.
- Mello, G. N. (2001). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista Iberoamericana de Educación*. (25), Janeiro - Abril 2001. Acedido em 28 de Maio de 2008. Disponível: <www.oei.org>.
- Mello, G. N. (2004). *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?*. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. S. (1992). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 3ª Edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Molina Neto, V. (1999). Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In Molina Neto, V. Triviños, A. N. S.(Orgs) *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas* (pp.107-139). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina.
- Molina Neto, V. (2003). Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 5 (10), 145-169.
- Mondéjar, L. A. R. e Álvarez, F. V. (1999). Critérios de estructuración de contenidos para el Área de Educacion Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista APUNTS – Educación Física y Desportes*. Madrid, 56, 32-38.
- Monteiro, J. E. S. (1996). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, (14), 55-64.

Moraes, E. V. e Almeida, R. T. (2004). Processos metodológicos em atividade física e promoção da saúde: buscando novas perspectivas. *Diálogos Possíveis*. Salvador: 3, (1). Acedido em 1 de Setembro de 2008, em <http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis/artigos>.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Moreno, J. H; Gómez, R. H.; Bravo, D. C.; Velázquez A. C. & Altuve, E. (2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de educación física en iberoamérica: los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú y Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45, (1), 25 de Enero de 2008. Acedido em 10 de Junho de 2008. Disponível: <www.oei.org>.

Morgado, J. C. (2007). A autonomia curricular na opinião dos professores, um estudo exploratório. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 165-177). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Motta, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade física e saúde. Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. 1ª Edição. Porto: Campo das Letras.

Munhoz Palafox, G. H. (2004). Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação contínua de professores: a experiência de Uberlândia. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 10, (1). 113–131.

Múrias, F. A. T. (2006). *Identificação das práticas de lazer e avaliação da actividade física habitual em crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

N

Nahas, M. V. (1998). *Atividade Física, Aptidão Física & Saúde*. Florianópolis, Material didáctico fotocopiado.

Nahas, M. V. (2006). *Atividade física, saúde e qualidade de vida*. 4ª ed. Londrina: Midiograf.

Nahas, M. V.; Pires, M. C. & Waltrick, A. C. (1995). Educação para Atividade Física e Saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. Curitiba, 1, (1), 57-65.

Negrine, A. (1987). *A coordenação psicomotora e suas implicações*. Porto Alegre: Edição do autor.

Neira, M. G. (2004). *Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática*. São Paulo: Phorte Editora Ltda.

Neira, M. G. (2006). *Educação Física: desenvolvendo competências*. 2ª edição. São Paulo: Phorte Editora Ltda.

Neira, M. G. (2008a). A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. *Pensar a Prática*, Goiania: 11, (2), 81-89.

Neira, M. G. (2008b). Educação Física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In Nelson Figueiredo de Andrade Filho e Omar Schneider (Orgs). *Educação Física para a educação Infantil: conhecimento e especificidade* (pp.45-96). São Cristovão: Editora UFS.

Neira, M. G. (2008c). A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 39-54.

Neira, M. G. (2009). Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? *Movimento & Percepção*. Espírito Santo dos Pinhais, 10 (14), 59-66.

Neira, M. G. e Nunes, L. F. (2006). *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo, Phorte editora.

Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In: Carlos Neto (Org). *Jogo & Desenvolvimento da criança* (pp.10-22). Lisboa, Edições FMH. UTL.

Neto, C. (1998). O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil* (pp. 161-174). Santa Maria: UFSM.

Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds). *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria: Edições SIEC.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo – perspectivas de investigação. In: Beatriz Pereira & Adelina Paula Pinto. *A escola e a criança em risco - Intervir para prevenir* (pp.31-52). Porto: Asa Editores.

Neto, C. (2005). A Mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In: David Rodrigues (Ed.). *O corpo que (des) conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. e Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: a importância do jogo de actividade física. In: João Barreiro, Mário Godinho, Filipe Melo e Carlos Neto (Orgs). *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas Cruzadas* (pp. 1-28). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Edições Cruz Quebrada.

Neves, A. R. C. A. (1999). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: das necessidades de formação a profissionalidade docente*. In [www.dte.ua.pt](http://www.dte.ua.pt/Paginas/Pessoais/RNeves/index2_html) Paginas Pessoais/RNeves/index2_html. Acesso em 15 Agosto 2006

Neves, A. R. C. A. (2001). Educação Física no 1º ciclo ensino básico. Do baldio pedagógico à construção curricular. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 6, (31), Agosto, 2006. Acedido em 15 Agosto de 2006. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Neves, A. R. C. A. (2002). Educação Física nas escolas de Lisboa – oportunidade de negócio ou baldio pedagógico? *In A Pagina da Educação*, 11, (118). Dezembro de 2002. Disponível: <www.a-pagina-da-educacao.pt>

Neves, A. R. C. A. (2004). *A Educação Física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB*. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 10, (77), outubro, 2004. Acedido em 15 Agosto de 2006. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Neves, A. R. C. A. (2007). *A construção curricular da educação física no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia educativa.

Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em Administração*. São Paulo, 1, (3), 7-16.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp.15-24). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora.

Nunes, M. L. F. e Rúbio, K. (2008). O(s) currículos(s) da Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 55-77.

O

Oliveira, A. A. B. (2004). Planejando a Educação Física Escolar. *In: José Luis Lopes Vieira (org). Educação Física e Esportes: estudos e proposições* (pp.25-55). Maringá: EDUEM.

Oliveira, A. A. B. (2005). O tema saúde no planejamento da Educação Física Escolar: da educação infantil as séries iniciais do ensino fundamental. *In: II Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte*. 2, 2005, Maringá. Anais..., Maringá: EDUEM.

Oliveira, V. M. (1985). *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Júlia Oliveira Formosinho, Tizuko Morchila Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza. (orgs). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado – construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.

Onofre, M. T. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de Educação Física*. Tese de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Onofre, M. T. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (26/27), 55–67.

P

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: IEP – Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. 2ª Edição. Porto, Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). Nota de abertura. In António Flávio Moreira, José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Elisabeth Macedo e Maria Alice Casimiro (Orgs). *Currículo e Produção de Identidades* (pp.7-9). Actas do V colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.

Pádua, E. M. M. (2002). Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas. *Revista de Educação*. Campinas, 13, 21-20.

Paiva, F. S. L.; Andrade Filho, N. F. & Figueiredo, Z. C. C. (2006). Formação inicial e currículo no Cefd/Ufes. *Pensar a prática*. Goiânia, 9 (2), 213-230.

Palma, M. S. (2008). *O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Palma, M. S.; Pereira, B. O. & Valentini, N. (2009). O desenvolvimento motor de pré-escolares com diferentes níveis iniciais de habilidade. In Luis P. Rodrigues, Linda Saraiva, João Barreiros & Olga Vasconcelos (Eds). *Estudos em Desenvolvimento Motor II* (pp.207-215). Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico Viana do Castelo.

Parolin, I. (2005). *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba, Edições Positivo.

Paula Silva, M. C. (2004). Educar para superar: uma reflexão sobre a Educação Física Escolar. *Pensar a Prática*. Goiania, 7 (2), 205-220.

Pereira, A. M. S. (2004). *Educação Multicultural: teorias e práticas*. Porto, ASA Edições.

Pereira, B. O. (2002). *Espaços de Lazer para a Infância na Região do Norte: Ave e Cávado*. In Beatriz Oliveira Pereira (Coord.), António Bento, Eduarda Coquet, Francisco Baptista, Hugo Laranjeiro, Maria da Guia Carmo, Paula Malta, Pedro Falé e Tomé Bahia de Sousa. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente e CCRN - Comissão de Coordenação da Região Norte.

Pereira, F. M. (1988). *Dialética da Cultura Física: introdução à crítica da Educação Física, do esporte e da recreação*. São Paulo, Ícone editora.

- Pereira, P. A. S. (2008). *Os processos de pensamento dos professores e alunos em Educação Física*. Tese de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, P. A. S.; Carreiro da Costa, F. A. A. & Diniz, J. A. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina Educação Física. In *Actas do V Seminário Internacional//Ibero-Americano de Educação Física, Lazer e Saúde: Educação Física, Lazer e Saúde*, Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pérez-Jimenez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*. (33), Setembro-dezembro 2003. Acedido em 29 Maio de 2008. Disponível: <www.oei.org>.
- Peréz Serrano, G. (1998, [1994]). *Investigación qualitativa. Retos e Interrogantes*. Vol I – Métodos. 2ª Edição. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). Construindo Competências. *Revista Nova Escola*. Acesso em 05 Novembro 2006. Disponível: www.novaescola.org.br
- Perrenoud, P. (2001). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto, Asa Editores.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piccoli, J. C. J. (2006). Educação Física Escolar. In Lamartine Pereira da Costa (Org). *Atlas do esporte do Brasil* (pp.1417-1424). Rio de Janeiro: Confef.
- Piéron, M. (1998). Actividade física e saúde um desafio para os profissionais de Educação Física. In Leonardo Rocha & João Barata (Coords). *O papel da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis* (pp.39-80). Lisboa, SPEF.
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico desportivas*. Segunda edición. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M.; Telama, R.; Naul, R. & Almond, L. (1997). Étude du style de vie dádolescents européens considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *ADEPS*, (159), 43-50.
- Piéron, M.; Telama, R.; Almond, L. & Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jovens europeus. Um estudo comparativo. *Revista de Educación Física*, (76), 5-13.
- Pilletti, N. (1996). *História da educação no Brasil*. 6ª Edição. São Paulo: Ática.

Pimenta, S. G. (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In Sérgio Pimenta(Org). *Saberes pedagógicos e actividades docente* (pp.15-34). 3ª Ed. São Paulo: Cortez.

Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do Currículo?* Porto: Editora Porto.

Pintassilgo, J. (2007). História do Currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação em Portugal. In Joaquim Pitassilgo, Luis Alberto Alves, Luís Grosso Correia e Margarida Louro Felgueiras (orgs) *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas* (pp. 111-146). Porto: ASA Editores S.A.

Pogré, P.; Allevato, C. & Gawiansky, C. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio n Argentina, Chile y Uruguay. *Oficina Regional para la Educación de la América Latina*. Acedido em 14 de Julho de 2008. Disponível: www.unesco.cl.

Q

Quelhas, Á. A. e Nozaki, H. T. (2006). A formação de professores de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. *Motrivivência*. Florianópolis, 18 (26), 69-87.

Quivy, R e Campenhoudt, L. V.(2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva.

R

Ramos, G. N. S. (2007). O ensino na graduação em educação física: a experiencia dos estágios na UFSCAR. *Revista Mackenzie de Educação Física*. São Paulo, 6 (2), 27-35.

Ramos, S. (2003). A importância atribuída à disciplina de Educação Física: a opinião dos professores de Educação Física da cidade de Coimbra. *Revista Horizonte*. Lisboa, 113, 7-9.

Ribeiro, M. L. S. (1993). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13ª Edição. São Paulo: Autores Associados.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

Rivero, I. V. (2009). El juego en las planificaciones de educación física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (131), April, 2009. Acedido em 23 Abril de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Rocha, L. M. N. (1996). Não há educação sem Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, (14), 81-92.

Rocha, L. M. N. (1998). *Representações e práticas de educação física de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Rocha, L. M. N. (2007). Educação Física Escolar – Que desafios? In 3º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde – Novas Realidades, Novas Práticas. 3, 2007, Braga. Anais..., Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Rocha, L.; Moreira, M. M.; Santos, F.; Ribeiro, A. & Bráz, P. (1992). Educação Física no 1º Ciclo o que pensam os professores sujeitos a um programa de formação contínua. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, (5/6), 37-45.

Rocha, R. M. e Bomfim, D. L. (2009). Estagiários de educação física: solução ou problema para o mercado de trabalho? *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (129), febrero, 2009. Acedido em 15 Fevereiro de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Rodrigues, A. T. (1998). A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual - reflexivo - transformador. *Pensar a Prática*. Goiânia, 1 (1), 48-58.

Rodrigues, A. T. (2001). *Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

Rodrigues, D. (1999). A educação motora e as necessidades educativas especiais. In: Ruy Jornada Krebs, Fernando Copetti, Thaís S. Beltrame, Marcelo Ustra (Orgs). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 69-79). Santa Maria, Edições SIEC.

Rogers, C. R. (1979). *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, Edusp.

Roldão, M. C. (2008). *Diálogos Curriculares: voz, concepção e decisão dos professores e dos alunos no processo curricular*. Palestra proferida no Seminário em Integração Curricular e Inovação Educativa. Em 05 de Dezembro de 2008, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

Romanelli, O. O. (1991). *História da educação no Brasil*. 13ª Edição. Petrópolis: Vozes.

Romero, L.; Escorihuela, Z. & Ramos, A. (2009). La actividade lúdica como estrategia pedagógica en educación inicial. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (131), April, 2009. Acedido em 15 Abril de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Rozengardt, R. (1998). La capacitación y la formación en educación física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 3, (11), Octubre, 1998. Acedido em 20 de Maio de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Rozengardt, R. (1999). La educación física en los escenarios de la transformación educativa, nuevas prácticas o nuevos discursos? *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 4, (17), Diciembre, 1999. Acedido em 13 maio de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Rozengardt, R. (2006). Pensar las prácticas de formación de profesores en educación física. *Revista Educación física y deporte – Universidad de Antioquia*. Medellín, 25 (2), 81-92.

S

Sá, C. A. (1994). *Representações da actividade profissional em estudantes de educação física do ensino superior politécnico*. Dissertação de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Sá, C. A. (2007). *Socialização profissional em educação física percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico*. Tese de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Saborit, J. A. P. y Hernández, P. N. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, (4), 10 de Mayo de 2009. Acedido em 11 de Maio de 2009. Disponível: <www.oei.org>.

Samulski, D. (1997). Educação por meio do Movimento e do Jogo. In: Carlos Neto (Org). *Jogo & Desenvolvimento da criança* (pp.226-237). Lisboa, Edições FMH/UTL.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Manuel J. Sarmento e Ana B. Cerisara (Orgs). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Porto, ASA Editores S.A.

Saviani, N. (1994). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, Autores Associados.

Sayão, D. T. (1999). Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: *Revista Motrivivência*, Florianópolis, 11 (13), 221-238.

Shigunov, V.; Anfilo, M. A. & Azevedo, E. S. (2008). The professional competences: a look on the initial formation in the physical education. *Fiep Bulletin*. Fóz do Iguaçu, SE (78), 71-74.

Shigunov, V.; Anfilo, M. A. & Azevedo, E. S. (2009). University professors`history: their initial formation characteristics. *Fiep Bulletin*. Fóz do Iguaçu, SE (79), 469-472.

Shigunov, V.; Azevedo, E. S. & Machado Bruno, G. B. (2009). Características da formação inicial dos professores universitários: estudo da década de 70-79. In *XVI Congresso brasileiro de ciências do esporte*. 1. 2009, Salvador. Anais..., Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Shigunov, V.; Farias, G. O. & Nascimento, J. V. (2002). O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: Viktor Shigunov e Alexandre Shigunov Neto (Orgs). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica* (pp.103-152). Porto Alegre: Mediação.

- Shön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp.77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. Segunda edición. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Silva, A. R. e Krug, H. N. (2008). A formação inicial do professor de educação física: revisitando os saberes para o exercício da docência. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (121), Junio de 2008. Acedido em 12 de Junho de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Silva, C. e Dias, M. A. (2003). Aptidão Física e Desempenho Motor no 1º CEB. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, (24/25), 85-97.
- Silva, L. F. (2002). *A Trajetória da Educação Física nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental na Rede Pública do Estado de São Paulo: Entre o proposto e o Alcançado*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Silva, M. S. e Bracht, V. (2005). Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em educação física. *Motrivivência*. Florianópolis, 17 (25), 57-76.
- Silva, R.; Caon, G. & Vargas, C. (2009). Revisão teórica sobre educação física escolar e inclusão educacional. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (131), Abril de 2009. Acedido em 20 de Abril de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Silva, R. H. R.; Sousa, S. B. & Vidal, M. H. C. (2008). Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. *Pensar a Prática*. Goiania, 11 (2), 125-135.
- Silva, T. T. (1995). Os novos mapas culturais e lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (Orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp.197-228). Petrópolis, Vozes.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Silveira, S. R. (2007). Graduação em educação física e sua relação com as disciplinas de orientação pedagógica. *Revista Mackenzie de Educação Física*. São Paulo, 6 (2), 77-87.
- Sloan, S. (2007). An investigation into the perceived level of personal subject knowledge and competence of a group of pre-service physical education teachers towards the teaching of secondary school gymnastics. *European Physical Education Review*, 13 (1), 57-80.
- Soares, A. A. (2002) Os projetos de ensino e a Educação Física na educação infantil. *Pensar a Prática* 5, 15-38.
- Soares, C. L. (1994). *Educação Física: raízes européias no Brasil*. Campinas, Autores Associados.

- Soares, C. L. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org). *Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses* (pp.75-86). Ijuí: Sedigraf.
- Soares, C. L.; Taffarel, Z. N. C.; Varjal, E.; Filho, C. L.; Escobar, D. M. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 6ª Edição. São Paulo, Editora Cortez.
- Soldateli, P. e Krug, H. N. (2009). A intencionalidade pedagógica da Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (129), Febrero de 2009. Acedido em 16 de Fevereiro de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Souza, A. P. S. (2008). Prática de ensino sob forma de estágio supervisionado em Educação Física: factos e histórias. Relato de experiência. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (124), Setiembre, 2008. Acedido em 13 Setembro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Sousa, T. B. e Pereira, B. (1992). Crenças educativas dos professores e prática curricular da Educação Física no 1º ciclo do ensino básico relato de uma forma de intervenção. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, (5/6), 73-85.
- Souza Júnior, M. (1999). *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história?* Recife, EDUPE.
- Stadnik, A. M. W. (2008). *Representações e práticas de professores universitários de educação física. Quatro histórias de vida*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Stadnik, A. M. W.; Cunha, A. C. & Pereira, B. O. (2008a). Práticas pedagógicas de professores formadores relacionadas à Educação Física escolar. In: *1º Congresso Internacional em estudos da criança: infâncias possíveis, mundos reais*. 1, (1), 2008, Braga. Anais..., Braga: Universidade do Minho.
- Stadnik, A. M. W.; Cunha, A. C. & Pereira, B. O. (2008b). Formação Permanente: uma necessidade. A importância do lazer neste processo. In Beatriz Oliveira Pereira e Graça Simões de Carvalho (Orgs). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção* (pp.359-367). Lisboa: Lidel.
- Stadnik, A. M. W.; Cunha, A. C. & Pereira, B. O. (2009a). Representações e práticas de lazer de professores universitários de Educação Física. In *V Seminário Internacional/II Ibero-americano de Educação Física, Lazer e Saúde*. 2009, Ponta Delgada. Anais..., Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Stadnik, A. M. W.; Cunha, A. C. & Pereira, B. O. (2009b). Os professores (também) são pessoas. Viseu, Vislis Editores.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Sylva, K.; Roy, C. & McIntyre, G. (1980). *Child watching at playgroup and nursery school*. London, Grant McIntyre.

T

Taffarel, C. Z. (2003). Perspectivas para a continuidade do desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores da Educação Física escolar. In Elenor Kunz e Reiner Hildebrandt-Stramann (Orgs). *Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes* (pp.85-132). Ijuí: Ed.Unijuí.

Tani, G. (1998). Educação Física Escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: *II Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*. 1998, Santa Maria. Anais..., Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Tani, G.; Manoel, E.; Kokubun, E. & Proença, J. E. (1988). *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, Edusp.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S. A. DE Ediciones.

Telama, R. (1998). A saúde e o estilo de vida activo dos jovens. IN Leonardo Rocha & João Barata (Coords). *O papel da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis* (pp.133-152). Lisboa, SPEF.

Terigi, F. (1996). Notas para uma genealogia do curriculum escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 21 (1), 159-186.

Tubino, M. J. G. (1992). *Dimensões sociais do esporte*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

Ulasowicz, C.; Peixoto, J. R. P. (2004). Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física Escolar: a importância atribuída pelo aluno. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, 3 (3), 63-76.

V

Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A.S. Silva e J.M. Pinto (Orgs), *Metodologias das ciências sociais* (pp.101-128). 14ª Edição. Porto: Edições Afrontamento,

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social – reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Vázquez, I. N. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. (49), Abril 2009. Acedido em 15 Abril de 2009. Disponível: <www.rieoi.org>.

Veiga, I. P. A. (1996). *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.

Veiga-Neto, A. (1997). Currículo e Interdisciplinaridade. In Antônio Flávio Barbosa Moreira (Org). *Currículo: questões atuais* (pp.59-103). Campinas, Papirus.

Veiga-Neto, A. (2001). Currículo e História: uma conexão radical. In Mariza Vorrober Costa (org), *O currículo nos limites do contemporâneo* (pp.93-104). 3ª Edição. Rio de Janeiro, DP&A.

Veiga Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-101). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Veloso, R. R. e Marques Sá, A. V. (2009). Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (132), Mayo, 2009. Acedido em 18 Maio de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Venturini, G. R. O.; Zanella, A. L.; Savóia, R. P.; Matos, D. G.; Figueiredo, M. F. P.; Santos, M. S. & Mazini Filho, M. L. (2009). A inclusão do aluno na cultura corporal do movimento nas aulas de Educação Física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (132), Mayo, 2009. Acedido em 18 Maio de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

Vieira, L. F.; Vieira, J. L. L. & Fernandes, R. (2006). Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de educação física em formação inicial. *Revista da Educação Física Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, 17 (1), 95-105.

Vieira, F. (2007). *As orientações educacionais dos professores de Educação Física e o currículo institucional*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, A. P.; Zimbres, S. F. & Araújo, S. M. (2009). Formação profissional em educação física: apresentando o novo projeto pedagógico da UFMA. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (129), febrero, 2009. Acedido em 15 Fevereiro de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

W

Wang, G.; Pereira, B. O. & Mota, J. (2006). A actividade física das crianças e a condição física relacionada com a saúde: um estudo de caso em Portugal. In Pereira, Beatriz Oliveira & Carvalho, Graça Simões (Coord.), *Actividade física, saúde e lazer – infância e estilos de vida saudáveis* (pp.141-149). Lisboa: Lidel edições técnicas, lda.

Wartmann, W. (1997). Brinquedo e Jogos nas Escolas do Ensino básico na Áustria. In: Carlos Neto (Org). *Jogo & Desenvolvimento da criança* (pp.170-177). Lisboa, Edições FMH/UTL.

Wirszyla, C. (2002). State-mandated curriculum change in the high school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*. Greenwood, Human Kinetics Publishers, 22, 4-19.

Wyman, S. L. (2000). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Lisboa, ASA Editores S.a.

Y

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.

Young, I. K. (2002). Changing Curriculum for Early Childhood Education in England. *Early Childhood Research & Practice*. Fall, 2 (4), 1-12.

Yurén Camarena, M. T. (2009). Reformas Curriculares en la formación de docentes en México. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 34 (1), 33-48.

Z

Zaccagnini, K. J. (2005). How physical education teacher education majors should be prepared to teach students with hearing loss: a national needs assessment. *American Annals of the Deaf*. 150, (3), 273-282.

Zeichner, K. (1997). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In António Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp.115-138). Lisboa: Dom Quixote.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Brasil. (1939). Ministério de Educação e da Saúde. Decreto-Lei nº 1212/39, de 17 de Abril de 1939.

Brasil. (1969). Conselho Federal de Educação. Resolução nº69/69, de 2 de Dezembro de 1969.

Brasil. (1987). Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 3, de 16 de Junho de 1987, Fixa os conteúdos mínimos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física*. Diário Oficial de União, 10 de Dezembro de 1987.

Brasil. (1997a). Ministério da Educação. *Lei nº 9696/97 Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília/DF.

Brasil. (1997b). Conselho Federal de Educação. Parecer nº776/97, de 3 de Dezembro de 1997.

Brasil. (1997c). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília/DF.

Brasil. (2000). Ministério da Educação/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – *Censo Escolar 2000*. Brasília/DF.

Brasil (2002). Conselho Nacional de Educação. Parecer nº138/2002, de 3 de Abril de 2002.

Brasil. (2004a). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino

Fundamental/Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental. *Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*. Brasília/DF.

Brasil. (2004b). Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior. *Conselho de Diretores dos Colégios de Aplicação*. Brasília/DF

Brasil. (2006a). Ministério da Educação. *Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. 3º Relatório do Programa/Síntese final*. Brasília/DF.

Brasil. (2006b). Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade*. Brasília/DF: FNDE, Estação Gráfica.

Brasil (2006c). Secretaria de Ensino superior – *Relatório da reunião anual do Condicap*. Brasília/DF.

Brasil (2008). Formação para 600 mil professores. *Portal do ministério da educação – MEC*. Disponível em: www.mec.gov.br. Acedido em 19 de Outubro de 2008.

Confef (2005). Conselho Federal de Educação Física. *Resolução nº94/2005*. Disponível em www.confef.gov.br. Acedido em 20 de Agosto de 2008.

Confef (2008). Conselho Federal de Educação Física. *Propostas de Diretrizes Curriculares*. Disponível em www.confef.gov.br. Acedido em 20 de Agosto de 2008.

Centro Esportivo Virtual (2008). *Escolas de formação em Educação Física no Brasil*. Disponível em www.cev.org.br. Acedido em 04 de Novembro de 2008.

Eurydice – Rede de informação sobre educação na Europa. (2007). Disponível em <http://www.eurydice.giase.min-edu.pt>. Acedido em 10 Novembro de 2007.

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007). Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acedido em 11 de Novembro 2007.

Pedagogia (2008). *Pedagogia em foco*. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acedido em 8 de Abril de 2008.

ANEXOS



Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física
Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada

Pelotas, 02 de junho de 2008.

Carta de Validação de Instrumentos

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre as folhas de registro das práticas pedagógicas dos instrumentos de caracterização e dos guíões de entrevista a serem utilizados pelo Doutorando Prof. Edson Souza de Azevedo, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos Programas e orientações curriculares com professores de educação física nos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil, inscrito no doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Sou do seguinte parecer: o instrumento cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o instrumento possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.


Prof. Dr. Alexandre Carricande Marques
amcarricande@hotmail.com



Av. Central, 100
4710-229 Braga - P

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança
Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física

tel.: +351 253 601 222
fax: +351 253 616 684

deaeef@iec.uminho.pt
www.iec.uminho.pt

Carta de Validação de Instrumentos

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre as folhas de registo das práticas pedagógicas dos instrumentos de caracterização e dos guiões de entrevista a serem utilizados pelo Doutorando *Edson Souza de Azevedo*, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos Programas e orientações curriculares com professores de Educação Física nos Colégios de Aplicação na Região Sul do Brasil, inscrito no doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho.

Sou do seguinte parecer: o instrumento cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o instrumento possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.

Braga, 9 de Outubro de 2008

Prof. Dr. António Camilo Teles Nascimento Cunha

camilo@iec.uminho.pt



Campus de Gualtar
4710-057 Braga

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança
Departamento de Ciências da Educação da Criança

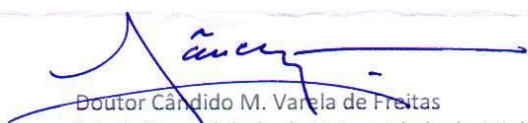
DECLARAÇÃO

A quem possa interessar

No âmbito do programa de doutoramento do Prof. **Edson Souza de Azevedo** em Estudos da Criança, área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho, tive ocasião de analisar e dar a minha opinião, genericamente favorável, sobre as folhas de registo das práticas pedagógicas dos instrumentos de caracterização e dos guiões de entrevista a serem utilizados pelo referido doutorando na recolha de dados para a sua investigação acerca dos Programas e orientações curriculares com professores de educação física nos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil.

O instrumento construído satisfaz os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, satisfazendo todos os aspectos (técnicos, éticos, políticos e científicos), assim possibilitando a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.

Lisboa, em 4 de Junho de 2008


Doutor Cândido M. Varela de Freitas
(Professor Catedrático Jubilado da Universidade do Minho)

E-mail: vfreitas@iec.uminho.pt

Cândido Varela de Freitas - Professor Catedrático Jubilado - Telefone: 351 253 601 243
e-mail - vfreitas@iec.uminho.pt



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA E SAÚDE

Grupo de pesquisa:
"Educação física, educação, saúde e escola"

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS

Pelotas, 12 de junho de 2008.

Após análise e proposição de algumas alterações quanto aos instrumentos de pesquisa a ser utilizado pelo Prof. MS. Edson Souza de Azevedo, Doutorando em Estudos da Criança, área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, que estudará os programas e orientações curriculares dos professores de Educação Física dos colégios de aplicação da Região Sul do Brasil, emito o seguinte parecer: O instrumento é apropriado, suprimindo as necessidades metodológicas do estudo propostos, cumprindo os requisitos de qualidade, técnica, política, ciência e ética. Esse instrumento possibilita plenamente a coleta de dados, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Prof. Flávio Medeiros Pereira
Dr. Ciências Humanas – Educação
flaper@terra.com.br

Carta de Validação de Instrumentos

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre as folhas de registro das práticas pedagógicas dos instrumentos de caracterização e dos guiões de entrevista a serem utilizados pelo Doutorando Prof. Edson Souza de Azevedo, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos Programas e orientações curriculares com professores de educação física nos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil, inscrito no doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Sou do seguinte parecer: o instrumento cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o instrumento possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.



João Júlio Matos Serrano

j.serrano@ese.ipcb.pt

São Paulo, 01 de julho de 2008

Carta de Validação de Instrumentos

Após a realização da análise e encaminhado sugestões para adequação dos instrumentos de coleta de dados elaborados pelo Prof. Edson Souza de Azevedo, visando o desenvolvimento da investigação de doutoramento junto ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, acerca dos Programas e Orientações Curriculares com professores de educação física nos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil, sou do seguinte parecer: o instrumento cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o instrumento possibilita a coleta de informações pertinentes para atender aos objetivos da investigação pretendida.



Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
mgneira@usp.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Ministério da Educação
Universidade Federal Fluminense

Niterói, 02 de Junho de 2008

Carta de Validação de Instrumentos

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre as folhas de registro das práticas pedagógicas dos instrumentos de caracterização e dos guiões de entrevista a serem utilizados pelo Doutorando Prof. Edson Souza de Azevedo, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos Programas e orientações curriculares com professores de educação física nos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil, inscrito no doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Sou do seguinte parecer: o instrumento cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o instrumento possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.

Maria Teresa Esteban

e-mail: mtesteban@uol.com.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Campus Universitário - Trindade - 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Fone: 48 3721-9462 - Fax: 48 3721-9368 - e-mail: def@cds.ufsc.br

Florianópolis, 05 de agosto 2008.

Carta de Validação de Instrumentos

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre as folhas de registro das práticas pedagógicas dos instrumentos de caracterização e dos guíões de entrevista a serem utilizados pelo Doutorando Prof. Edson Souza de Azevedo, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos Programas e orientações curriculares com professores de educação física nos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil, inscrito no doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Sou do seguinte parecer: o instrumento cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o instrumento possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.


Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva
e-mail: mauran@uol.com.br

**REVISTA MOTRIVÊNCIA
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Centro de Desportos/UFSC/Campus Universitário
CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
FAX:(048)331-9927



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE DESPORTOS – CDS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF
Campus Universitário/Trindade – Florianópolis/SC
CEP 88040-970 – Fone: 48.3721-9462 – Fax: 3721.9927



TERMO DE ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Prezado(a) Senhor(a)

A pesquisa proposta pelo doutorando **EDSON SOUZA DE AZEVEDO** tem por objetivo refletir *OS PROGRAMAS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS DOCENTES*. Como instrumentos, para a consecução dos objetivos e levantamento dos dados, serão utilizados a entrevista estruturada e o questionário direcional.

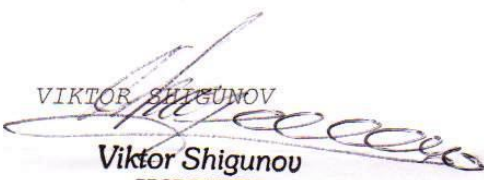
A metodologia adotada caracterizou-se como descritiva e utilizou-se a técnica da entrevista e do questionário para subsidiar as reflexões dos sujeitos pesquisados. O questionário foi gestado por indagações geradoras básicas para responder-se aos objetivos propostos frente a tantas possibilidades de análise.

Desta forma, julgo que ambos os recursos, são válidos, pertinentes e adequados elaborados para uma coleta de dados válida, confiável e objetiva para os propósitos no âmbito da pesquisa.

Caso tiver alguma dúvida ou necessitar de esclarecimentos adicionais, por favor, entre em contato através do e-mail: viktor@cds.ufsc.br.

Florianópolis, 17 de junho de 2008.

VIKTOR SHIGUNOV


Viktor Shigunov
PROF. DOUTOR
EDUCAÇÃO FÍSICA/UFSC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARNA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE (048) 234-1755 - FAX (048) 234-4069

PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 195/2007

I – IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: “Levantamento dos programas e orientações curriculares para o ensino fundamental e as práticas docentes”.

Área: Educação Física

Pesquisador Responsável: Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Pesquisador Principal: Edson Souza de Azevedo

Data da coleta dos dados: 06 a 17 de agosto de 2007

Instituição em que será realizado o estudo: Colégio de Aplicação – UFSC.

II – OBJETIVOS

Gerais: Como estão organizados e sistematizados os conteúdos programáticos da Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito dos colégios de aplicação da região sul do Brasil e da região norte de Portugal.

III – SUMÁRIO DO PROJETO: Trata-se de um estudo de doutorado na área da Educação Física que está sendo realizado na Universidade do Minho no Instituto de estudos da criança. A pesquisa prevê estudar a estruturação curricular de Educação Física nas séries iniciais, nos colégios de aplicação da região sul do Brasil e norte de Portugal. Serão pesquisados por meio de um questionário os professores de Educação Física dos colégios de aplicação da região sul do Brasil e nas escolas da região Norte de Portugal. Não há um projeto de pesquisa anexado, bem como não está claro quais os colégios de aplicação que serão pesquisados. Há apenas a declaração do colégio de aplicação da UFSC em anexo. O projeto está mal estruturado e não oferece informações suficientes para análise.

IV – COMENTÁRIO: O tema faz parte da linha de atuação dos pesquisadores. O protocolo da pesquisa não contém todos os documentos necessários para sua análise e exigidos pela legislação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está adequado. Falta o projeto de pesquisa que dificultou a análise do projeto.

Tendo em vista o exposto, somos de parecer favorável a pendência do projeto.

V – PARECER CEP:

(X) Pendente

Pendência: Anexar o projeto de doutoramento. Deixar muito claro o acesso aos colégios a serem pesquisados, bem como o seu acesso.

Informamos que o parecer dos relatores foi aprovado, em reunião deste Comitê na data de 30 de julho de 2007.

Parecer Final: tendo em vista o atendimento das pendências, somos de parecer que o presente projeto, assim como o TCLE, sejam aprovados por este Comitê.

Aprovado ad referendum

Florianópolis, 08 de Agosto de 2007.

Prof. Washington Portela de Souza

Coordenador do CEP

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ADULTOS)

Eu, Edson Souza de Azevedo, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança na Universidade do Minho, Braga – Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira. Solicito sua contribuição no sentido de fornecer dados que irão fazer parte desta pesquisa. No primeiro momento você responderá um questionário sobre questões de identificação pessoais, a seguir você será entrevistado (a) pelo pesquisador principal desta pesquisa. A entrevista será sobre as áreas: escolar, social, científico-pedagógica e formação de professores.

O objetivo dessa pesquisa é saber como estão organizados e sistematizados os conteúdos programáticos da educação física escolar no 1º ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito dos colégios de aplicação da região sul do Brasil e escolas da região norte de Portugal.

Caso aceite participar você terá garantido o direito de sigilo de seu nome, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, sua identidade será revelada. Garanto-lhe que esta pesquisa não apresenta risco potencial para as pessoas que dela participarem;

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, você terá direito a obter todas as respostas. Além disso, você não tem obrigatoriedade de participar, por isso, mesmo depois da pesquisa iniciada poderá desistir dela sem haver penalizações. Para tanto basta avisar aos pesquisadores por telefone, e-mail, ou correio convencional a sua decisão.

Eu, _____ fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: **“LEVANTAMENTO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS DOCENTES”** e concordo em participar da realização da mesma.

.....de..... de 2007

Assinatura

Endereços para contacto em caso de dúvidas ou desistência:

Pesquisadora Responsável: Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Endereço: Instituto de Estudos da Criança -

E-mail: beatriz@iec.uminho.pt

Universidade do Minho - Campus Gualtar

Braga – Portugal

Código Postal: 47100-057

Fone: (351) 253-601205 ou (351) 967948375

Pesquisador principal: Edson Souza de Azevedo E-mail: edsonazevedo@iec.uminho.pt

Fone: (351) 938546721 ou (351) 253-601200



No âmbito da investigação académica, a presente entrevista pretende estudar:
“Percepções dos professores de Educação Física sobre as orientações curriculares: estudo de caso dos Colégios de Aplicação no Sul do Brasil”

INQUÉRITO – POR ÁREAS DE APROFUNDAMENTOS

a) Área sobre o Programa Escolar

1. Qual a sua opinião acerca do programa de Educação Física para os Anos Iniciais?
2. Qual a sua opinião sobre o programa em relação:
 - ✓ Aos Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica;
 - ✓ O Conhecimento sobre o corpo;
 - ✓ As Atividades rítmicas e expressivas.
3. Você adota o programa de Educação Física para os Anos Iniciais, recomendado pelo MEC (PCN's)?
 - ✓ E qual a sua opinião sobre os limites e possibilidades a respeito dos PCN's?
4. Nos Anos Iniciais da escolaridade o programa refere-se à participação de diferentes práticas corporais, conhecimento das possibilidades e limites corporais, conhecimento e fruição de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal.
 - ✓ Quais destas atividades que costuma realizar com os seus alunos?
5. A Educação Física na sua escola enquanto disciplina, estabelece uma articulação com as demais disciplinas curriculares? Como?

b) Área sobre o Programa Social

6. Qual o significado atribuído à Educação Física na sua escola por parte da direção, pais, e comunidade escolar?
7. Qual a sua opinião sobre o gosto pela prática regular da atividade física e a importância da mesma para a saúde?
8. O que você entende por “Qualidade de vida, saúde e bem-estar”? Procura atender às necessidades de melhoria da qualidade de vida, da saúde e de bem-estar dos seus alunos? Como?
9. Qual a sua opinião sobre os valores, atitudes e conhecimentos relativos à participação esportiva escolar:
 - ✓ A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a ética desportiva;
 - ✓ A higiene e a segurança pessoal e coletiva;

c) Área Científico-pedagógica

10. Como você planeja e estrutura as suas aulas?
✓ Quando?
11. Por onde se orienta, quais as fontes que utiliza para preparar suas aulas de Educação Física?
12. Qual a atividade que é mais realizada com seus alunos?
✓ Porque?
13. Como pensa que poderia ser lecionada a Educação Física nos Anos Iniciais?
14. No programa atual, houve alguma alteração, que já algum tempo deveria ser implementada?
✓ Qual?
15. Qual o número de horas e calendário semanal que dispõe para as suas aulas de EF?
16. Os alunos têm atividades preferidas?
✓ Eles pedem para serem realizadas?
✓ Quais?
17. Há conteúdos programáticos que não são lecionados? Quais? Porque?

d) Área de Formação de Professores

18. A formação inicial que realizou proporcionou-lhe elementos de instrumentalização e competências para o planejamento teórico-prático das aulas de Educação Física Escolar?
✓ Indique quais factores e limitações do processo de formação que foram determinantes para o planejamento e prática da Educação Física na escola?
19. Mencione de que forma?
20. O que você gostaria de acrescentar sobre o que foi tratado nesta entrevista? Ou que não foi e considera importante?

Obrigado pela colaboração!