

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E ANOS INICIAS**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS
CRIANÇAS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Carla Prado Kronbauer

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A PRÁTICA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS CRIANÇAS**

Carla Prado Kronbauer

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação à Distância,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito final para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais

Orientador: Prof. Gustavo de Oliveira Duarte

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação à Distância
Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Monografia de Especialização

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM
AS CRIANÇAS**

elaborada por
Carla Prado Kronbauer

Como requisito final para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Gustavo de Oliveira Duarte, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Marcia Gonzalez Feijo Almeida, Ma. (UFSM)

Prof. Wenceslau Virgilio Cardoso Leaes Filho, Me. (UFSM)

Prof^a. Mara Rubia Alves da Silva, Dr^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 27 de Fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação Física e Desportos e ao Programa de Pós-Graduação à Distância por proporcionar aos professores essa oportunidade de desenvolvimento pessoal profissional.

Agradeço ao meu orientador Gustavo de Oliveira Duarte que contribuiu com minha formação e desenvolvimento profissional, como professora de Educação Física e agora como Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, isto tudo, portanto, se deveu à relação estabelecida com os seus orientandos, que sempre possibilitou um clima favorável ao diálogo e a (re) construção e (re) significação dos conhecimentos.

Agradeço aos sujeitos, participantes desta pesquisa, que colaboraram significativamente para a realização desta, valorizando-a, se dispondo a contribuir com informações relacionadas aos objetivos deste trabalho mostrando-se comprometidos e envolvidos com o mesmo.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora, professores Marcia Gonzalez Feijo Almeida, Wenceslau Virgilio Cardoso Leaes Filho e Mara Rubia Alves da Silva, que contribuíram com as suas argumentações e pareceres na qualificação deste trabalho, apontando e sugerindo aspectos essenciais para esta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Hilário Kronbauer e Sonia Saraí Prado Kronbauer, e minhas irmãs Daiana Prado Kronbauer e Denise Prado Kronbauer que são as pessoas que eu mais amo neste mundo, e me ajudaram de diferentes formas aos meus objetivos e conquistas.

E, agradeço a Deus por me dar força, ânimo, motivação e sabedoria, diante de algumas dificuldades vividas, podendo obter êxito em mais esta etapa do meu processo de formação profissional docente.

MUITO OBRIGADA!

*É possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações,
fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas.*

*Nossas descrições serão de diferentes tipos,
dependendo de nossos propósitos e das
linguagens disponíveis para essas descrições.*

Schön (2000)

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem
que se pode melhorar a próxima prática.*

*O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica,
tem de ser de tal modo concreto que
quase se confunda com a prática.*

*O seu distanciamento epistemológico da prática
enquanto objeto de sua análise,
deve dela aproximá-lo ao máximo.*

Paulo Freire (2006)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação à Distância
Universidade Federal de Santa Maria

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS CRIANÇAS

AUTORA: CARLA PRADO KRONBAUER
ORIENTADOR: GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de Fevereiro de 2015.

Este estudo está inserido no Programa de Pós-Graduação à Distância, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria e teve como objetivo analisar qual a percepção, de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a respeito da prática de Educação Física com as crianças. Esta pesquisa justifica-se pela importância de a Educação Física privilegiar a formação do aluno como um todo no processo de ensino-aprendizagem em âmbito escolar. Os caminhos metodológicos que foram adotados seguiram os pressupostos da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O campo de estudo foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, da cidade de Santa Maria, com as informações coletadas através de um questionário semi-estruturado feito com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da referida escola. Para interpretar as informações coletadas utilizou-se a análise de conteúdo. Concluímos que os cursos de Licenciatura estão caracterizados por elementos que influenciam ou não na qualidade das ações dos futuros professores, e que, para as professoras, participantes deste estudo, os conhecimentos a respeito da área de Educação Física, no curso de formação inicial, foram obtidos, principalmente através da disciplina de Didática da Educação Física. A respeito da formação continuada, as professoras se preocupam com isto e estão indo em busca desta educação permanente a fim de obterem e/ou atualizarem os conhecimentos/saberes da área da Educação Física, pois, evidenciam a importância da prática de Educação Física, já que a realizam com os alunos. Ainda, durante a realização das atividades, relacionadas à Educação Física, as professoras sentem necessidade de modificações e improvisações, e, realizam reflexões, posteriormente à estas atividades. Enfim, as professoras percebem uma relação das atividades de Educação Física, com o desempenho do aluno no processo de ensino e aprendizagem nas outras áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Professores; Anos iniciais; Práticas Pedagógicas; Educação Física; Reflexividade.

ABSTRACT

Specialization monograph
Graduate Distance Program
Federal University of Santa Maria

PERCEPTIONS OF TEACHERS EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION ON PHYSICAL EDUCATION PRACTICE WITH CHILDREN

AUTHORA: CARLA PRADO KRONBAUER
ORIENTADOR: GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE

Date and place of defense: Santa Maria, February 27th, 2015.

This study was part of the Graduate Distance Program of the Sports and Physical Education Center, Federal University of Santa Maria and aimed to analyze the perception of teachers' Early Years of primary school, about the practice of Fitness with children. This research is justified by the importance of physical education to develop the building of the student as a whole in the teaching-learning process in the school setting. The methodological approaches that have been adopted followed the assumptions of qualitative approach of a case study. The field of study was the Primary Education State School Marieta D'Ambrose, the city of Santa Maria, with information collected through a semi-structured questionnaire made with teachers of the Early Years of elementary school, said school. To interpret the information collected was used content analysis. We conclude that the degree courses are characterized by elements that influence whether or not the quality of the actions of future teachers, and that for the teachers participating in this study, the knowledge about the area of Physical Education, the initial training course, were obtained mainly through the discipline of Teaching Physical Education. With respect to continuing education, the teachers care about this and are going in search of this continuing education in order to obtain and / or update their knowledge/knowledge of the area of Physical Education, therefore, show the importance of the practice of physical education, as that perform with students. Yet, in carrying out activities related to physical education, teachers feel the need to change and improvisations, and perform reflections, subsequent to these activities. Finally, the teachers perceive a list of activities of Physical Education, with the student's performance in the process of teaching and learning in other areas of knowledge.

Keywords: Teachers; Early years; Pedagogical Practices; Physical Education; Reflexivity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Gerais de Cada Professora participante deste Estudo	37
----------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Questionário para as Professoras	74
--------------------------------------------------	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A.....	76
APÊNDICE B - Termo de Confidencialidade.....	78

SUMÁRIO

1. A FORMAÇÃO DO SER HUMANO, A QUESTÃO DE PESQUISA, OS OBJETIVOS E A JUSTIFICATIVA	13
1.1 Considerações Sobre a Formação do Ser Humano e a Educação Física Escolar	13
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo Geral.....	15
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3 Justificativa.....	15
2. A REFLEXIVIDADE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	17
2.1 Caracterização da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	17
2.2 A Educação Física Nos Anos Iniciais e seu Papel na Formação do Ser Humano	20
2.3 A Reflexividade na Formação Inicial e Continuada de Professores	23
3. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
3.1 A Abordagem da Pesquisa	29
3.2 Caracterização da Pesquisa	30
3.3 O Contexto e os Participantes da Pesquisa.....	32
3.4 O Instrumento de Coleta de Informações da Pesquisa	32
3.5 As Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa e as Questões Éticas.....	33
3.6 A Análise e a Interpretação das Informações.....	34
4. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A REFLEXIVIDADE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	36
4.1 Caracterização do Contexto de Estudo e dos Participantes da Pesquisa	36
4.2 Caracterização da Formação Inicial de Professores e os Conhecimentos sobre Educação Física	38
4.3 A Formação Continuada de Professores e a atualização dos conhecimentos sobre Educação Física	41
4.4 A importância da Educação Física para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	44
4.5 A Reflexividade Sobre a Prática Pedagógica em Educação Física	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DO PROCESSO REFLEXIVO ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	60
REFERÊNCIAS	65

ANEXOS	73
APÊNDICES.....	75

1 A FORMAÇÃO DO SER HUMANO, A QUESTÃO DE PESQUISA, OS OBJETIVOS E A JUSTIFICATIVA

1.1 Considerações Sobre a Formação do Ser Humano e a Educação Física Escolar

Todo e qualquer processo educacional deve procurar, em sua essência, atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais da população a que se destina.

Se pensarmos no ser humano em sua totalidade, conforme Oliveira (1997), não pode separar corpo e mente, com relação ao processo de aprendizagem, pois, só assim os indivíduos compreenderão sua realidade e tornar-se-ão capazes de refletí-la.

A escola, enquanto meio educacional é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança. Às vezes, a escola se torna o espaço, onde a criança irá viver, talvez, pela primeira vez, situações de grupo, deixando de ser, desse modo, o centro das atenções, e, assim, as experiências que ela vai viver neste período vão servir de base para um desenvolvimento saudável durante o resto de sua vida (Oliveira, 1997).

Para Ayoub (2001), tomar a “criança como ponto de partida”, dentro do contexto escolar, significa pensar num currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio da oralidade, gestualidade, leitura, escrita, musicalidade. Ainda, estas formas de expressão a serem enfatizadas, devem ser vivenciadas pelo brincar, que representa o “ser criança”.

Para Neto (2001), as atividades físicas, na infância, são fundamentais na escola, bem como deverão ocorrer através de um trabalho organizado e programado, de modo que o professor, especialmente dos anos iniciais, deve agir planejada e coerentemente, pois, a criança, nesta etapa, vive grandes influências do seu meio social, principalmente no que diz respeito à prática de atividades físicas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) ao ingressarem na escola, as crianças já têm uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiência pessoal, das

vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitas ou poucas situações de desafios corporais, terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos além de realizar novas aprendizagens.

Ainda, de acordo com os PCN's (BRASIL, 1997), na escola, deve ser trabalhado o repertório cultural local dos alunos, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada quando se organiza as atividades, quando se toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar a prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

A Educação Física escolar deve considerar a diversidade como um princípio que se aplica à construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos (Cadernos da TV Escola, 1998).

Segundo Daólio (1996), especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física devem propiciar que o aluno explore sua capacidade de movimentação, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras com novos implementos, com ritmos variados, etc.

Portanto, devido ao fato de a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental se caracterizar como principal contexto deste estudo foi que surgiu a seguinte questão norteadora do mesmo: **qual a importância que os professores atribuem à prática de Educação Física com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como estão realizando as atividades relacionadas à esta prática com os alunos na escola?**

A partir deste questionamento, traçou-se os seguintes objetivos, os quais embasarão a elaboração e a execução desse estudo:

1. 2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar qual a percepção, de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a respeito da prática de Educação Física com as crianças.

1.2.2 Objetivos Específicos

Analisar as concepções que as professoras, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, tem sobre a Educação Física para os alunos.

Analisar se e como, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, realizam atividades relacionadas à Educação Física com os seus alunos.

Analisar se e como, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, realizam avaliação dos alunos, a respeito das atividades relacionadas à Educação Física, e, a relação desta com o desempenho no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

1.3 Justificativa

A elaboração e execução deste estudo justifica-se pela importância da realização da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os alunos, podendo-se destacar que esta disciplina é o componente curricular responsável pela socialização de conhecimentos sobre o movimento humano para que o aluno possa adaptar, interagir e transformar o meio em que vive sempre na busca de uma melhor qualidade de vida, pois, ela colabora com o despertar e a ampliação de habilidades de leitura e interpretação do mundo em diferentes linguagens. Daí a necessidade de se implantar a Educação Física desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, a formação das noções e conceitos tem início desde a entrada do aluno na escola.

A ênfase, nesta pesquisa, dada à Educação Física ocorreu devido a minha trajetória acadêmica se caracterizar delineada por estudos, pesquisas, vivências e experiências relacionadas com a Educação Física. Portanto, justifico a elaboração deste estudo, pela necessidade de se realizar estudos sobre a formação de professores, e, proporcionar uma avaliação relativa às próprias atividades de formação inicial, permitindo o conseqüente aperfeiçoamento dos cursos de Licenciaturas, pois, quanto mais eficaz for a formação inicial, no que diz respeito ao processo reflexivo acerca das práticas pedagógicas, mais adequada será a intervenção destes docentes na realidade escolar.

Estas colocações vão ao encontro de que somente haverá um ensino com a qualidade desejada se a formação de professores estiver enriquecida com as transformações nas ações desses profissionais, de modo que isso acompanhe as transformações da sociedade, mais especificamente do processo educativo de um modo geral. Tais mudanças devem vir acompanhadas pela formação continuada, reflexiva e crítica, permitindo desse modo, que se realize uma constante reflexão sobre suas ações e proporcionando uma auto-avaliação de sua prática educativa, promovendo a articulação entre o saber-fazer, por meio das competências e das habilidades, além de trazer para análise as situações concretas que articulam as experiências teóricas e práticas.

Assim, torna-se importante destacar o que os autores Ghedin *et al.* (2008, p.13) apontam, de que “ao discutir a prática estamos estabelecendo um olhar compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo”.

Assim, acreditamos que com este estudo contribuiremos com a formação profissional dos professores, bem como com o desenvolvimento dos futuros professores inseridos nesse contexto, pois, poderá ser realizada uma reflexão crítica das práticas pedagógicas. Ainda nessa linha de pensamento, acreditamos que colaboraremos com o contexto da formação continuada na medida em que se promovam discussões e análises das práticas que vem sendo desenvolvidas nas escolas e que merecem, sempre que possível, serem revistas e (re)significadas com a colaboração dos atores que compõe o processo.

2 A REFLEXIVIDADE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No capítulo a seguir apresentamos uma reflexão teórica dos principais elementos que constituem a questão norteadora do presente estudo. A fundamentação para tal pesquisa foi embasada em autores que pensam, escrevem e pesquisam os diversos aspectos que permeiam a formação de professores, as reflexões acerca das práticas pedagógicas, tanto no decorrer dos cursos de Licenciatura quanto no ambiente escolar, bem como as perspectivas e desafios que se apresentam no decorrer desse processo.

2.1 Caracterização da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Educação Física na escola tem um papel muito importante para o aluno na busca da compreensão do que está acontecendo em sua volta e consigo mesmo, e, desde já, a prática dos movimentos corporais nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um caminho para que a criança compreenda melhor seus movimentos e consiga adaptá-los a outras atividades dentro e fora da escola. Por isso, tanto o professor dos anos iniciais quanto a escola devem conhecer claramente os objetivos e conteúdos a serem trabalhados, de modo que se evidencie o desenvolvimento global dos alunos, tudo, através de um trabalho voltado ao lúdico e à recreação a fim de que a criança crie, desde já, o gosto pelas atividades físicas.

Atualmente, a Educação Física é assegurada no ambiente escolar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), que destaca que a disciplina de Educação Física está integrada à proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular obrigatório da educação básica, e, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997).

Portanto, em relação a esta realidade da Educação Física Escolar, isto garante uma importância maior a esta disciplina, em termos legais, permitindo assim, a sua equiparação com disciplinas ditas “tradicionais”, sendo necessário um olhar

crítico sobre a realidade dela, levando-se em consideração a qualidade do trabalho que deve ser desenvolvido pelos professores.

Especificamente, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, dentro do contexto escolar, uma parcela importante dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, infelizmente, não está sendo contemplada com o que está especificado na LDB - Lei N. 9394/1996 (BRASIL, 1996), com relação à valorização e legitimação da disciplina de Educação Física Escolar.

Deste modo, o Parecer do CNE/CEB N. 16/2001, elucida alguns pontos polêmicos sobre a questão, citada anteriormente, abordando a diferença entre um componente curricular e uma disciplina específica, pois, a última, garantiria a presença de um professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, na atual conjuntura, a Educação Física, como sendo um componente curricular, deve ter caráter interdisciplinar agregada à forma tradicional de ensino.

Ainda, sobre esta falta de especificação da LDB (BRASIL, 1996), o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria Estadual da Educação, ainda tem como característica não contratar professores Licenciados em Educação Física para atuarem nas escolas estaduais de ensino básico, como, por exemplo, é o caso da cidade de Santa Maria (RS), que na maioria de suas escolas, não possui professores de Educação Física atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, encontram-se, professores “pedagogos” ou “polivalentes”, conhecidos no Estado como “unidocentes”, que ministram aulas de Educação Física para alunos que fazem parte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e, este termo destacado é evidenciado, no Estado do Rio Grande do Sul, para caracterizar o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental como sendo o responsável de ensinar os conhecimentos referentes a esta fase escolar.

Portanto, tal situação é ocasionada principalmente porque não existe uma especificação na LDB – Lei N. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, dando às escolas a “liberdade” de escolherem o posicionamento sobre o assunto, e, o Estado do Rio Grande do Sul através de Leis como a N. 8.747/1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a N. 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantem gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes “unidocentes”. Assim, essa situação acaba se transformando num tema que vem sendo discutido entre teóricos e professores da

área de Educação Física, pois, estes debates elencam questões, como por exemplo, sobre quem deve ministrar as aulas de Educação Física para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: o professor com Licenciatura em Pedagogia, os chamados “unidocentes” ou os professores Licenciados em Educação Física, e, se a formação do professor “unidocente” é suficiente para desenvolver um bom trabalho na escola.

Na educação infantil, observamos que alguns estudos propõem uma organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, na qual compete à professora “generalista” o desenvolvimento das diversas atividades curriculares. Outros estudos sugerem uma organização mais próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas. Nesse caso, juntamente com a professora “generalista”, aparece a figura da professora “especialista”, com formação em diferentes áreas de conhecimento, como a Educação Física, por exemplo, para ministrar aulas específicas.

Então, as diferentes relações estabelecidas entre alunos e profissionais de várias áreas, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se leva em consideração a diversidade social e cultural dos educandos e as várias situações, pelas quais já tenham passado.

Para Ayoub (2001), a presença de profissionais “especialistas” no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino, pois, há a possibilidade de construir relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre os diferentes profissionais que atuam na educação das crianças. Para esta autora, pode-se pensar não mais em professores “generalistas” e “especialistas”, mas, em professoras com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças.

Enfim, a presença do professor da Educação Física na educação para com as crianças pode colaborar muito positivamente no processo de ensino-aprendizagem como um todo, desde que essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em parceria com os professores regentes das turmas. Porém, se ainda, este compartilhamento de conhecimentos, entre os professores, não for possível de acontecer, o essencial é que o professor, regente das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realize o trabalho

relacionado à Educação Física, com os alunos, de forma sempre qualitativa ao processo de ensino e aprendizagem.

2.2 A Educação Física Nos Anos Iniciais e seu Papel na Formação do Ser Humano

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394, ao organizar o currículo dos anos iniciais, especifica que as aulas de Educação Física devem ser integradas à proposta pedagógica da escola, de modo que a Educação Física é nomeada como um componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições de todos na escola, já que é necessário, assim, que ela esteja organizada em aspectos teóricos-didáticos-metodológicos que consolidem a educação escolar e de estar centrada no ensino de conhecimentos específicos, fundamentais para o exercício da cidadania.

Pode-se dizer então, que o objetivo da Educação Física na escola é integrar e introduzir o aluno no universo da cultura corporal de movimento, “formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais” (BETI, 1998, p. 28), como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, as atividades expressivas, os exercícios físicos, as atividades na natureza.

Portanto, para González (2012), a Educação Física escolar se organiza em três dimensões de conhecimento, que são: as possibilidades do *se-movimentar* humano; as práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde e as estruturas e representações sociais que atravessam o universo das práticas corporais, bem como a educação do corpo, nesta porção da cultura.

Deste modo, ainda de acordo com o autor citado anteriormente, a dimensão dos saberes que se refere às *possibilidades do se-movimentar humano* aparece na Educação Física como a oportunidade de a criança ampliar o conhecimento do próprio corpo, bem como sua capacidade de realizar movimentos nos espaços e no tempo, pois, o conhecimento da Educação Física se materializa e se organiza com base em experiências de movimento. Ainda, com relação à dimensão das *práticas corporais sistematizadas*, vinculadas ao campo do lazer, ao cuidado do corpo e à promoção da saúde, reúne tanto saberes corporais, síntese do saber-fazer e dos

conhecimentos produzidos pela experimentação das práticas corporais sistematizadas, como os saberes conceituais vinculados aos conhecimentos técnicos e críticos da estrutura e da dinâmica destas e os significados sociais a elas atribuídos. E, a terceira dimensão de conhecimento da Educação Física refere-se às estruturas e *representações sociais* que atravessam o universo das práticas corporais mencionadas, e é composta pelos conceitos que permitem refletir sobre a origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como agentes sociais envolvidos em sua produção.

A criança, por meio da linguagem corporal, e esta através de uma dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância, vivencia, desfruta e conhece com prazer e alegria o universo em que vive, pois, movimentando-se e brincando ao mesmo tempo, ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens, alfabetizando-se, desse modo, nas diversas linguagens do mundo e da sua cultura. Portanto, enfatizar a brincadeira no contexto da educação das crianças não pode abrir mão do papel do professor como mediador do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino.

Deste modo, Gallahue e Ozmun (2001) citam que as atividades de Educação Física, na escola, devem ser selecionadas baseando-se na contribuição para o desenvolvimento do indivíduo, e, incorporar a diversão nisto serve como um instrumento de motivação e um objetivo importante em um bom planejamento educacional, onde a meta do aluno poderá ser também a diversão, e o objetivo do educador deve ser de ensinar os indivíduos a se movimentar e a aprender pelo movimento.

Assim, conforme Ayoub (2001), na Educação Física, as manifestações corporais já presentes na vida das crianças deverão ser tematizadas com elas, não só na aula dessa disciplina, como também em outros momentos, atendendo assim, a perspectiva de articulação a ser desenvolvida pela equipe pedagógica, pois, a linguagem corporal não é uma “propriedade” da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador. Portanto, devem-se inserir nas aulas de Educação Física para os anos iniciais, atividades corporais que desenvolvam a consciência corporal, os jogos recreativos e esportivos, a

compreensão dos aspectos fisiológicos básicos, o lúdico e a socialização estimulando uma atitude de cooperação, respeito, amizade e fraternidade, despertando o interesse pela prática permanente, pois, assim, consegue-se dar um sentido a prática de cada atividade fazendo relações com o mundo dos alunos dentro e fora do contexto escolar.

Deste modo, os PCN's (BRASIL, 1997), destacam os conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries), que são, basicamente jogos e brincadeiras com regras mais simples que permitem que a criança vivencie uma série de movimentos dentro de certas limitações; atividades que evidenciem as competências de movimento de meninas e meninos de forma a promover uma troca entre os dois grupos; jogos e atividades de ocupação de espaço que permitem que se amplie as possibilidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos; no plano motor, aborda-se as possibilidades de correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e rebater com diversas partes do corpo e com objetos, em diferentes situações; atividades de exploração e experiências individuais de modo que o aluno tenha acesso a objetos como bolas, cordas, elásticos, bastões, colchões, alvos, em situações não-competitivas; atividades em circuitos de obstáculos, já que é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais.

E, no segundo ciclo do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries), os alunos, no que se refere à Educação Física, já têm uma gama de conhecimentos comum a todos, podem compreender as regras dos jogos com mais clareza e têm mais autonomia para se organizar, além de aprofundarem e fazerem uma abordagem mais complexa daquilo que sabem sobre os jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas. O repertório de brincadeiras e jogos deve ser transformado e ampliado de modo que a compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo. O conhecimento e o controle do corpo permitem que comecem a monitorar seu desempenho, adequando o grau de exigência e de dificuldades de algumas tarefas.

Portanto, evidenciando-se atividades de caráter lúdico às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física, certamente se terá contribuições efetivas ao desenvolvimento global das mesmas, de maneira que no

decorrer da vida escolar, elas apreciem, cada vez mais, a realização de atividades físicas.

Romera (2003) cita que através de uma pedagogia lúdica, a Educação Física tem maior possibilidade de atender as necessidades de seus educandos, uma vez que vivenciam um comportamento que os leva a se colocarem de maneira “natural” de frente as propostas que o professor apresenta, agindo assim com “naturalidade”, pois, o elemento lúdico ocasiona um encontro mais espontâneo entre as pessoas e resgata componentes da cultura infantil, ou seja, a bagagem cultural que cada criança criou e que teve que abandonar quando de seu ingresso na escola.

Portanto, para este mesmo autor, dentro desse entendimento sobre o exercício de ensinar e aprender, através de uma pedagogia educacional que valorize o lúdico, quanto mais espontânea e prazerosa for a atividade, seus praticantes passam a se conhecer e ter melhor compreensão da sociedade e seus valores. É imprescindível, que se busque, vivencie e reconheça nestas variações das atividades físicas propostas o real valor para a formação humana, pois, essa forma de intervenção educativa cria estímulos indispensáveis à expressão total da personalidade da criança, dando-lhe um novo significado mental e psicológico, no qual professor e aluno constroem juntos, em uma relação de crescimento pessoal e social.

2.3 A Reflexividade na Formação Inicial e Continuada de Professores

Desde o final do século passado, o Brasil recebe influência de educadores americanos como Elliot (1990) e Zeichner (1993) e europeus Nóvoa (1992) e Gómez (1992) que influenciaram mudanças nos processos de formação de professores tentando assegurar que tanto os professores em formação quanto os que já se encontravam no ofício de educadores, desenvolvam e aperfeiçoem suas capacidades crítico-reflexivas através de estratégias de reflexão antes, durante e após a sua ação docente.

Pereira apud Lima (2000) propõe que no processo de formação inicial de professores o ensino e a pesquisa sejam trabalhados de forma integrada, com vistas a preparar um docente reflexivo, que quando da atuação em sala de aula, consiga que seus alunos se tornem autônomos e criativos frente às propostas. Desse modo,

formar-se-ão educadores que compreendam a sistemática da produção de conhecimentos científicos como um aspecto inerente de suas práticas pedagógicas.

Podemos constatar esta realidade através do que vem ocorrendo com a produção e a apropriação do conhecimento, que acontece de forma desvinculada do trabalho concreto, prevalecendo no interior dessas instituições a fragmentação deste em teórico e prático, manual e intelectual, concepção e execução.

A dissociação entre concepção e execução do conhecimento, manifesta-se também no interior das universidades através da organização curricular. Os currículos se encontram fragmentados em disciplinas teóricas e práticas, contribuindo assim para determinar o modo como é concebido e produzido o conhecimento no interior dos cursos responsáveis por habilitar os profissionais da área de educação. Assim, na formação inicial, enfatiza-se a especialização e a submissão destes especialistas durante o percurso acadêmico, às rotinas distantes do conteúdo concreto do trabalho e da vida social. Esta falta de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, irá se refletir no trabalho docente na escola, com os alunos, pois os professores não se sentirão seguros frente à algumas situações, se usufruíram de conhecimentos teoricamente e não os exerceram praticamente.

Outro aspecto importante com relação à reflexividade do professor, quanto à sua prática, é a possibilidade de compartilhar informações, dúvidas e dificuldades com os demais colegas, pois, através dessas socializações, ocorre o avanço do movimento de reflexão, tanto desejado na formação do profissional professor.

Gómez (1992) ressalta que para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do professor prático (a reflexividade) é necessário distinguir três processos diferentes que integram o pensamento prático: a) conhecimento na ação (conhecimento técnico) – se manifesta no “saber fazer” e explicar o que se faz são duas capacidades intelectuais distintas; b) reflexão na ação – é quando pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos. Um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta; e, c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – é a análise que o indivíduo realiza “a posteriori” sobre as características e processos da sua própria ação.

Na concepção de Schön (2000), a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que supõem a mobilização de

saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

Ghedin *et al.* (2008, p.13) revelam que “ao discutir a prática estamos estabelecendo um olhar compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo”.

Contribuindo com isto, Tardif em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, auxilia na questão de reflexão acerca do trabalho e formação de professores no sentido de questionar os condicionantes do contexto escolar, com o saber do professor, pois como descrito em tal obra, “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]” (TARDIF, 2002, p.11).

Tardif (2002) define saberes docentes como um saberes plurais, que são: a) Os saberes da formação profissional - são o conjunto de saberes transmitidos pelas universidades. Esses saberes parecem ser transmitidos pelas Ciências da Educação, contudo as relações desse saber com o conhecimento oriundo da prática educacional, constituem o saber pedagógico, através da reflexão sobre as práticas educativas; b) Os saberes disciplinares – são adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos nas universidades. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; c) Os saberes curriculares – são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, d) Os saberes experenciais ou práticos – são os saberes próprios do professor e de sua vida educacional, incorporando a experiência individual e coletiva.

Assim, para Gómez (1992) é importante a criação de redes de auto-formação participada, que a partilha de saberes consolidando espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando, pois, o diálogo entre professores consolida os saberes da prática profissional.

Sendo assim, quando se analisa o ensino como um todo, entende-se como imprescindível discutir a prática, ou seja, analisar profundamente aquilo que se tem desenvolvido cotidianamente no trabalho docente. Sobre isto, Ghedin *et al.* (2008, p.13) revelam que “ao discutir a prática estamos estabelecendo um olhar

compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo”.

Neste sentido, Gómez e Sacristán (1998), destacam quatro perspectivas da formação docente: a) A percepção acadêmica, que enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas; b) A percepção técnica, que privilegia a otimização e a antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes; c) A percepção prática, que torna o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que é marcada pelo contexto onde se desenvolve. Essa percepção está sofrendo uma grande evolução, resultando na formação de duas grandes vertentes que são: I- O enfoque tradicional, que está centrado na experiência prática, no conhecimento tácito, com escassa organização pedagógica; e, II- O enfoque reflexivo, que vem sendo desenvolvido através das ideias de Schön (2000); e, d) A percepção da reconstrução social, a qual toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais e escolares.

Contribuindo com este estudo, Tardif em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, auxilia na questão de reflexão acerca do trabalho e formação de professores no sentido de questionar os condicionantes do contexto escolar, com o saber do professor, pois como descrito em tal obra, “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]” (TARDIF, 2002, p.11).

Atualmente, na área educacional, têm-se verificado um aumento significativo de estudos que procuram investigar as especificidades, a natureza e os processos de construção de conhecimentos ou de saberes de professores. Esses estudos aconteceram e ainda acontecem porque, conforme Tardif (2002), a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias é uma das condições essenciais a toda profissão. Afirma que o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de repertório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas da situação concreta de ensino.

Montalvão e Mizukami (2002) afirmam que os saberes docentes são construídos ao longo da vida, começando, portanto, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada.

Tardif (2002) define saber docente como um saber plural. Assim, os saberes docentes são: a) Os saberes da formação profissional - são o conjunto de saberes transmitidos pelas universidades. Esses saberes parecem ser transmitidos pelas Ciências da Educação, contudo as relações desse saber com o conhecimento oriundo da prática educacional, constituem o saber pedagógico, através da reflexão sobre as práticas educativas; b) Os saberes disciplinares – são adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos nas universidades. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; c) Os saberes curriculares – são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, d) Os saberes experienciais ou práticos – são os saberes próprios do professor e de sua vida educacional, incorporando a experiência individual e coletiva.

A respeito do desenvolvimento profissional, este é facilitado, de acordo com Little (apud Maroto, 1993), quando os professores conversam entre si sobre suas práticas docentes. E, Rosenholtz (apud Sanchez, 1993), enfatiza a importância do grupo como meio para favorecer o processo de maturação pessoal do professor introduzindo-o em uma dinâmica de trabalho baseada no apoio mútuo, nos diálogos interpessoais e nas interações sociais, rompendo o tradicional isolamento dos professores que certamente constituem num dos principais obstáculos para o aperfeiçoamento da função docente.

Para Xavier (1996), num processo interativo de avaliação, com base na relação de reciprocidade e diálogo profissional por meio de uma colaboração crítica, fomentaremos a capacidade de explorar, compreender e transformar nosso próprio pensamento acerca dos meios e dos fins do ensino, servindo para examinar, entender e desafiar as condições e circunstâncias do nosso trabalho. É um processo de auto-melhora em que se presta assessoramento, baseado em uma relação simétrica, de reciprocidade e de diálogo profissional, representando uma alternativa aos modos tradicionais de avaliação. Portanto, para este mesmo autor, é necessário que os professores realizem um trabalho cooperativo em que a teoria e a prática estejam em permanente diálogo gerando conhecimentos à Educação traduzindo-se em melhorias educacionais e sociais.

Ainda, para Gómez (1992) é importante a criação de redes de auto-formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito assumindo a

formação como um processo interativo e dinâmico. A partilha de saberes consolida espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando, pois, o diálogo entre professores é imprescindível para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Talvez, então, para que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sintam-se seguros quanto à realização de atividades, tanto relacionadas à Educação Física, quanto às outras áreas de conhecimentos, com seus alunos, seja necessário que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica. Essa afirmação, aparentemente redundante, tem o objetivo de evidenciar que a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. E, ainda, nesta mesma linha de pensamento, acredita-se estar corroborando com todo o contexto dos programas de formação continuada oferecidos pelas redes municipal, estadual e particular de ensino, a fim de problematizar e questionar o significado e o objetivo desses momentos de debates nas escolas.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Como forma de afirmar a relevância da metodologia nas pesquisas, quando nos propomos a realizar este estudo, baseando-se em métodos adequados e técnicas apropriadas, é que temos a possibilidade de, a partir de uma questão norteadora, partirmos em busca das respostas ou suposições para a mesma. A metodologia nas pesquisas, deste modo, objetiva levar o pesquisador a comunicar-se de forma adequada inteligível, demonstrando um pensamento estruturado e convincente, através de regras que facilitam e estimulam à prática da leitura, da análise e interpretação das informações e conseqüentemente à formação de opinião, através de argumentações admissíveis e coerentes. Desse modo, a fim de obtermos êxito na elaboração, construção e finalização desse estudo, nos embasaremos na seguinte estrutura de metodológica, a seguir.

3.1 A Abordagem da Pesquisa

A metodologia empregada neste estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa descritiva. Tal abordagem pode ser interpretada como uma alternativa metodológica para os estudos voltados à área da Educação.

Conforme Triviños (1987, p.125), a pesquisa qualitativa “surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana.

Ainda, para este mesmo autor, a pesquisa qualitativa não estabelece separações entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas, o estudo desenvolve-se como um todo, pois todas as partes estão relacionadas. Desse modo, se torna importante salientar que:

A pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo, analisando as várias questões do contexto pesquisado. Esse método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado, etc. (CAUDURO, 2004, p.35).

Ainda, neste contexto, Cauduro (2004, p.21) argumenta que, quem se propõe a fazer pesquisa precisa:

[...] desenvolver habilidades que o levem a se identificar, intelectual e socialmente, como alguém que: conheça o assunto a ser pesquisado; tenha curiosidade e criatividade; tenha consciência de sua integridade intelectual; desempenhe atitudes autocorretivas; cultive perseverança e a paciência; aja com responsabilidade social; e assuma compromisso social.

Já Bodgan e Biklen (1994) esclarecem que os investigadores qualitativos procuram analisar as informações levando em consideração toda a riqueza do fenômeno e a forma com que os dados foram registrados. Portanto, a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa constitui-se num elemento significativo que gera a aproximação entre esses e possibilita o conhecimento mais profundo do contexto em que eles estão inseridos.

As pesquisas do tipo descritivas, para Gil (1999, p.44), têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Desse modo, uma das características mais significativas deste tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para Joel Martins (*apud* FAZENDA, 1989, p.58):

“a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes”.

Através das características citadas anteriormente em relação à abordagem qualitativa descritiva, melhor se compreenderá as práticas pedagógicas em Educação Física, de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D’Ambrósio, com os seus alunos e ao processo reflexivo realizado acerca destas ações educativas.

Assim, na tentativa de fundamentar os objetivos deste estudo optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso.

3.2 Caracterização da Pesquisa

Como um dos delineamentos das pesquisas, o Estudo de Caso, para Gil (1999, p.72), é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Já, segundo Lüdke e André (1986, p.18), o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Godoy (1995, p.35) coloca que:

[...] o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

De acordo com Goode e Hatt (1968, p.17): “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Cauduro (2004) afirma que através do estudo de caso é possível que se realize um estudo profundo de um ou de poucos objetos, ou pessoas de forma que se consiga um amplo e detalhado conhecimento sobre os mesmos. Ainda, nessa direção de entendimento, Lüdke e André (1986, p.18-20), defendem a utilização deste tipo de pesquisa por ter o cuidado em desenvolver a pesquisa com um foco delimitado, singular, mas tendo sua interpretação no contexto em que se manifesta e em relação a um processo plural de significação:

1. Os estudos de caso visam à descoberta.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
5. [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

No que tange a pertinência da realização de pesquisas do tipo estudo de caso, Possebon (2004, p.60) argumenta que longe de buscar propor soluções para os grandes problemas educativos, esse pretende “pouco a pouco ir acrescentando novos elementos que enriquecem o conhecimento coletivo acerca desses mesmos problemas”.

Neste estudo, o caso, refere-se à Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D’Ambrósio.

3.3 O Contexto e os Participantes da Pesquisa

O processo de coleta das informações foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio. As participantes do estudo foram seis professoras, de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que mediante o aceite do convite para a participação, logo entraram em contato com a pesquisadora. Quanto aos critérios de inclusão das participantes no estudo, foi necessário que fossem professoras, de diferentes turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da referida escola, e que estivessem na docência, independente do tempo de atuação no magistério. Desse modo, o aceite e a disponibilidade para participar da investigação por parte das professoras, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, demandou a realização de um encontro para a entrega de um questionário, a cada uma, e, conseqüentemente, tempo disponível pelas professoras a fim de responderem o mesmo.

A escolha pelas professoras, descritas anteriormente, se deve ao fato de que, poderia se ter através da coleta de informações, noções sobre as práticas pedagógicas, a respeito de atividades relacionadas à Educação Física, com os alunos, e, por fim, se estes momentos proporcionam a oportunidade de as professoras se tornarem reflexivas quanto as suas ações, já que de dentro do contexto escolar, isto se torna essencialmente necessário e imprescindível.

3.4 O Instrumento de Coleta de Informações da Pesquisa

O instrumento utilizado para coletar as informações deste estudo foi um questionário semi-estruturado.

Os questionários, para Gil *et al.* (2004, p. 80), devem estar estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico, e, quando utilizados em pesquisas de corte qualitativo, as perguntas devem estar estruturadas de tal forma, que se ajustem à problematização do estudo, e que se caracterizem em “abertas” ou “fechadas”. Ainda, quando utiliza-se o questionário como único elemento na coleta de informações de um determinado

estudo, é fundamental que sejam definidas previamente algumas categorias de análise, para garantir uma certa coerência interna do estudo.

Dentre as vantagens de se utilizar o questionário nas pesquisas, é que possibilita a obtenção de um significativo número de informações de pessoas distribuídas em uma área bem extensa.

Ainda, de acordo com Gil *et al.* (2004, p. 80), outra vantagem de utilizar o questionário, no processo investigatório, é que podemos aplicá-lo a um grande grupo ao mesmo tempo, uma vez que este não necessita adaptação a cada participante como ocorre com a entrevista. E, o valor do questionário depende da riqueza das questões que contém, da precisão como elas estão colocadas e da adequação de sua extensão, porém, como qualquer outro instrumento, no recolhimento de informações na pesquisa qualitativa, requer como premissa ética, uma negociação com os participantes, pois, estes além de serem selecionados com perfis próximos, o que permitirá promover os ajustes necessários aos objetivos do estudo, devem saber do que se trata e se mostrar disponíveis a prestar as informações sugeridas. Enfim, quanto menos extenso o questionário, maiores as probabilidades de confiabilidade nas respostas, já que o tempo despendido pode levar à saturação daquele que responde.

Portanto, a utilização desta técnica de pesquisa foi de grande relevância, pois, permitiu uma breve interação entre pesquisadora e professoras, de modo a possibilitar de maneira mais eficaz as informações.

3.5 As Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa e as Questões Éticas

Inicialmente foi feito o contato com a diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio para saber da possibilidade da escola ser o campo desta pesquisa, adquirindo-se assim, a autorização institucional para a sua realização.

Após o aval para a realização deste estudo, iniciamos os convites para compor o quadro de sujeitos da pesquisa, portanto, foram convidadas as professoras, sendo necessária a sua aceitação para a efetivação das respostas no questionário, junto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Os questionários foram respondidos de acordo com a disponibilidade de horários das professoras, as quais poderiam escolher o local de sua preferência para a realização do mesmo. Após, a entrega dos questionários respondidos e assinados pelas professoras, foi realizado o início do processo de análise e interpretação de todas as informações coletadas.

Todas as informações originadas nesta investigação foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos, sendo acessadas somente pela autora e orientador da pesquisa, estando essas sob a responsabilidade dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais, a ver no Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B).

Informamos também que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da Educação e da área da Educação Física.

3.6 A Análise e a Interpretação das Informações

A interpretação das informações coletadas nos questionários foi realizada através da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p.42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995, p.23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdos tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

A análise de conteúdo para a interpretação das informações é uma técnica de grande eficácia, porque “busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis” (MARTINS, 2006, p.35). O mesmo autor também coloca que a análise de conteúdo auxilia o pesquisador a descrever e

compreender o material escrito coletado, as falas dos sujeitos e todos os elementos que compõem a estrutura do caso estudado.

Para Bardin (1977), a análise do conteúdo representa um conjunto de técnicas para analisar comunicações, que buscam desvendar através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicativos que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições reais destas mensagens. Portanto, a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais. São elas: 1ª) A pré-análise – etapa que trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – etapa que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamentos dos resultados – etapa onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos documentos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

4. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A REFLEXIVIDADE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo do processo de formação docente a reflexão sobre a prática, a fim de que os conhecimentos profissionais se façam presentes no momento da formação inicial dos futuros professores, é imprescindível para que o trabalho docente seja permeado de características qualitativas. A reflexividade a respeito das práticas pedagógicas, ainda hoje, tem sido muito desconsiderada em grande parte dos cursos de formação inicial de professores e os resultados desse descaso podem ser evidenciados através da desvalorização que ocorre nos processos educativos no âmbito escolar. Desta forma, acreditamos que os conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação inicial de professores, ainda, não são suficientes para que o futuro professor possa compreender melhor as diferentes situações que enfrentará quando inserido no contexto escolar.

A seguir, serão apresentados alguns aspectos da formação inicial e continuada de professoras, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Amabrosio, que instigam ou não estas docentes a adquirem uma postura reflexiva diante das próprias ações educativas, em especial, às relacionadas às práticas em Educação Física.

4.1 Caracterização do Contexto de Estudo e dos Participantes da Pesquisa

O processo de coleta das informações foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, da cidade de Santa Maria.

Esta escola tem como filosofia de ensino, “educar buscando o conhecimento, despertando consciências e promovendo a valorização da vida”, e, acredita que toda escola tem por finalidade educar, valorizando os sujeitos, respeitando as diferenças, buscando formar cidadãos conscientes, através do comprometimento. Assim, ao ofertar matrícula para o Ensino Fundamental a escola oferece além dos conteúdos curriculares, possibilidades de formação de um sujeito que irá se desenvolver integralmente na lógica dos quatro pilares da Educação: Conviver, Aprender, Fazer

e Ser, de modo que todos os envolvidos, profissionais, família e comunidade, estarão, permanentemente, convidados a construir práticas que concretizem este desejo.

Ainda, os objetivos da referida escola caracterizam-se como, construir conhecimentos a partir dos saberes e da ciência; desenvolver o senso crítico através da participação, do envolvimento e do comprometimento; incentivar a promoção da consciência ecológica visando a sustentabilidade; estimular a convivência, a solidariedade e a tolerância em busca de uma cultura de paz; e, promover a valorização da vida pelo auto-conhecimento e contextualização.

As participantes do estudo foram seis professoras, de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que mediante o aceite do convite para a participação, logo entraram em contato com a pesquisadora, das quais, serão descritas algumas características, na tabela a seguir.

Tabela 1. Dados Gerais de Cada Professora participante deste Estudo

	Professora Regente	Formação Inicial	Ano de Conclusão	Pós-Graduação/ Instituição	Ano de Ingresso no magistério	Tempo de Atuação no Magistério
Professora nº 01	3º Ano do Ensino Fundamental	Curso Normal	1999	-	2004	10 anos
Professora nº 02	3º ano do Ensino Fundamental	Habilitação Magistério – Letras Português	1988	-	2003	11 anos
Professora nº 03	5º ano do Ensino Fundamental	Curso Magistério	1978	-	1978	36 anos
Professora nº 04	1º ano do Ensino Fundamental	Pedagogia - UFSM	1981	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Faculdade Imaculada Conceição (Santa Maria) – Conclusão: 1986	1978	36 anos

Professora nº 05	1º ano do Ensino Fundamental	Pedagogia Magistério – Faculdade Imaculada Conceição (Santa Maria)	1992	Pré Escola – Gestão Escolar (UNIFRA) Conclusão: 2005	1993	20 anos
Professora nº 06	2º ano do Ensino Fundamental	Pedagogia - UFSM	2002	Psicopedagogia	2014	4 meses

4.2 Caracterização da Formação Inicial de Professores e os Conhecimentos sobre Educação Física

A fim de avançarmos na forma compreender a formação inicial de professores, pode-se citar Freire (1996), quando este diz que a formação inicial é o momento onde o professor deve adquirir o conhecimento necessário para se assumir como sujeito da produção de conhecimento, e, que ensinar não é transferir, mas criar possibilidades para a produção coletiva do saber.

Ainda, para Ilha; Maschio e Krug (2008) é durante o processo de formação inicial de professores que acadêmicos vivenciam e experenciam diferentes formas de ensino através da docência de seus mestres e também em suas práticas pedagógicas na graduação, nos Estágios Curriculares Supervisionados, em projetos de extensão, de ensino e de pesquisa. Portanto, é imprescindível que a formação inicial de professores aborde aspectos e criem oportunidades para que os futuros profissionais tenham clareza do papel que virão a desempenhar e os objetivos que pretendem atingir na sua prática docente, ao mesmo tempo em que o processo de identificação como educador esteja sendo fortalecido ao longo de todo o percurso acadêmico.

Porém, citamos Pimenta (2002) que se refere que a formação inicial, por vezes, não dá conta de colocar o professor à altura desta responsabilidade através de seu trabalho, assim como das novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade da educação escolar.

Neste sentido, sobre **como foram trabalhados/desenvolvidos os conhecimentos da área da Educação Física, na formação inicial** constatamos pelas respostas dos questionários que **três** professoras (Professoras: nº 01, nº 02 e nº 04) expuseram que isto aconteceu 'através da disciplina de Didática da Educação Física, que construíram estes conhecimentos'. E isso pode ser observado, como exemplo, nas três falas a seguir: “[...] *Havia no currículo um ano da disciplina Didática da Educação Física. [...]*” (Professora nº 01); “[...] *Nós tínhamos no curso um ano da disciplina da didática de Educação Física. [...]*” (Professora nº 02); “[...] *Durante a formação inicial foi através da Didática que foram trabalhados os conteúdos sobre o desenvolvimento da criança, e suas características, os estágios do desenvolvimento, o processo de socialização. [...]*” (Professora nº 04).

Sobre estas colocações citamos Flores et al. (2011), a formação de professores ocupa uma posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas na busca de uma melhoria da qualidade do ensino na escola. Ainda destacam que o contexto da formação de professores e as diversas peculiaridades que compõem as Licenciaturas instigam inúmeros estudos a fim de contribuir com a melhoria desta formação. Assim, neste amplo quadro de peculiaridades um dos mais importantes componentes curriculares para a formação dos futuros professores é a Didática, pois esta é uma disciplina integradora de conhecimentos porque reúne ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘porque ensinar’, ‘para quem ensinar’ e ‘quando ensinar’. E, para Pimenta e Lima (2004), um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite a preparação, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas a priori como necessárias ao bom desempenho docente.

Ainda, com relação a esta explanação, destacamos a afirmação de Grillo (2001), quando diz que o professor não pode apenas contar com saberes oriundos de uma lógica curricular para orientar a ação docente. Desse modo a docência é orientada também pelo conhecimento prático resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza, através do conhecimento na ação e da reflexão sobre a ação, articulando assim, saberes formalizados e saberes da experiência.

Outro aspecto, de como foram obtidos os conhecimentos relacionados à Educação Física, citado por **três** professoras (Professoras: nº 01, nº 02 e nº 03), foi que isto ocorreu 'através da execução de atividades para cada uma das séries dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental'. E, esse direcionamento de ideia pode ser observado na fala da professora nº 01, como exemplo: “[...] *Tínhamos que aplicar uma aula para cada série dos anos iniciais [...]*”. Portanto, este aspecto de obtenção de conhecimentos relacionados à Educação Física, encontra um tanto de sustentação no que González (2012) evidencia, pois este expõe que dentre os princípios orientadores de uma proposta curricular para a Educação Física, está o que evidencia que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social. Para isso, é necessária uma clara explicitação das competências e dos conteúdos a ela atribuídos, assim como esforço por estabelecer uma progressão coerente com as características sociocognitivas dos alunos nas diferentes etapas escolares e o próprio processo de complexificação do conhecimento.

Acerca disto, as atividades desenvolvidas pela Educação Física escolar para as crianças e adolescentes entre 4 e 16 anos, de acordo com Hurtado (1983), são de ordem bio-psico-fisiológicas e devem ser ministradas com uma didática específica para cada faixa etária, grau, série, e nível de ensino e, além disto, deve-se levar em consideração que o corpo e a mente não podem ser trabalhados em etapas diferentes.

Porém, contrariando o que foi exposto anteriormente, sobre a afirmação de algumas professoras, que tiveram a oportunidade de obter conhecimentos relacionados à área da Educação Física, nos seus cursos de formação inicial, apenas **uma** professora (Professora nº 05), manifestou que ‘durante a sua graduação não foram trabalhados/desenvolvidos estes conhecimentos’.

A respeito disto, algumas mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores deveriam ocorrer afim de melhor subsidiar os futuros docentes às futuras ações como educadores. Em concordância com isso, Pimenta e Lima (2004, p.44), citam que “num curso de formação de professores todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”.

Deste modo, especificamente, com relação à não obtenção de conhecimentos relacionados à Educação Física, na formação inicial de professores, pode-se fazer uma relação disto com o fato de que a disciplina de Educação Física, historicamente

busca sua legitimidade no contexto escolar, e, muitas vezes, é vista como uma disciplina de menor importância frente ao currículo escolar. Sobre isso, temos a destacar que a mudança na prática educativa implica alterar concepções enraizadas enfrentando o cotidiano já existente. De acordo com Borges (2003) para uma mudança nas aulas de Educação Física, evidencia-se, então, a existência de conteúdos relacionados a outros aspectos que não sejam apenas aos relacionados ao esporte e à aptidão física. Portanto, mudar a prática educativa requer enfrentar grandes transformações na forma costumeira do desenvolvimento das aulas, pois, cada aluno é um ser singular e com um tempo próprio que se encontra, em relação aos demais, em nível diferente, referente ao processo de conquista e construção de seu conhecimento. Assim, os docentes necessitam, através do processo reflexivo acerca de suas práticas, criar diariamente uma série de estratégias e também saberes para lidarem não só com as demandas e necessidades que estas condições lhes colocam, como também, com as incertezas e desafios que os pressupostos da escola pública lhes exigem, principalmente no que se refere à Educação Física Escolar.

4.3 A Formação Continuada de Professores e a atualização dos conhecimentos sobre Educação Física

Sabe-se que uma das exigências do século XXI para o professor, é a formação permanente, pois, um profissional da educação que se preocupa em estar sempre se atualizando, com certeza está se concretizando como um bom educador, que se preocupa em refletir com seus alunos, não apenas ensinando ou transmitindo conteúdos a estes. Portanto, este docente precisa estar bem informado, conhecer práticas pedagógicas contextualizadas e instrumentos para um trabalho eficaz, por meio de metodologias diversificadas.

Deste modo, a formação docente não se limita ao processo inicial, ela vai mais além, o profissional da educação deve ter a formação continuada, fazer novos cursos que lhe proporcione melhores práticas. O processo de formação continuada tem como referência o saber docente, o reconhecimento e sua valorização. Nas palavras de Nóvoa (apud CANDAU, 1996, p.147) "A formação continuada deve alicerçar-se numa 'reflexão na prática e sobre a prática', através de dinâmicas de

investigação-ação e de investigação-formação [...]". A formação contínua não pode ser entendida como processo de acumulação de cursos, mas sim como um trabalho de reflexão crítica a identidade pessoal e profissional do docente. Dessa forma, a formação contínua vem se modificando com o intuito de abrir novos caminhos para o desenvolvimento. Conforme Mendes Sobrinho (2002) a formação continuada é importante para minimizar as lacunas existentes na formação docente, ela deve contemplar a reflexão sobre seu saber e seu saber-fazer.

Deste modo, as professoras que participaram deste estudo, ao serem indagadas **como na sua formação continuada obtém e/ou atualizam os conhecimentos/saberes da área da Educação Física**, responderam as informações evidenciadas a partir deste momento.

Para a maioria das professoras, ou seja, **quatro**, (Professoras: nº 01, nº 02, nº 03 e nº 06) esta obtenção/atualização acontece 'através de pesquisas na internet e leituras sobre o assunto'. E, isso pode ser exemplificado pelas falas a seguir: "[...]" *Busco na internet jogos para fazer com a turma toda. [...]"* (Professora nº 01); "[...]" *Utilizo as atividades do caderno que elaboramos no curso de magistério [...]"* (Professora nº 02); "[...]" *leio sobre o assunto e pesquiso atividades diferentes [...]"* (Professora nº 03); e, "[...]" *Procuro leituras que falem principalmente sobre o desenvolvimento motor infantil[...]"*. (Professora nº 06).

Conforme as colocações das professoras, percebemos que a educação continuada é otimizada pela possibilidade de integração de várias mídias, acessando-as tanto em tempo real como assincronicamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo, e também pela facilidade de pôr em contato educadores e educandos. Assim, segundo Pimenta (2006) a respeito da união entre teoria e prática, nas Licenciaturas, o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. E, conforme Candau (1996) teoria e prática são concebidas como indissociáveis, ou seja, uma depende da outra, numa relação recíproca, em que a teoria é reformulada de acordo com as necessidades reais. Assim, os cursos de formação de professores devem favorecer em seu currículo

essa união entre teoria e prática para que o futuro professor tenha condições de inserir-se na escola como profissional qualificado.

Ainda, a respeito da formação continuada, e, de como os saberes/conhecimentos da área da Educação Física são adquiridos nesta, **duas** professoras (Professoras: nº 02 e nº 04), citaram que isto ocorre 'através da troca de ideias e experiências com os colegas'. Como exemplo, usamos estas duas falas: “[...] *trocando ideia com colegas. [...]*” (Professora nº 02); e, “[...] *pela troca de experiências entre colegas que atuam na área. [...]*” (Professora nº 04).

Conforme o que pensam estas professoras, é nesse confronto e num processo coletivo de partilha de experiências que os professores vão constituindo seus saberes, uma vez que reelaboram os conhecimentos iniciais em confronto com suas experiências práticas (PIMENTA, 2006). O trabalho coletivo evidencia que cada professor-participante é importante um para o outro tanto quanto o mediador, pois o grupo é o meio pelo qual podem emergir no mundo aprendendo novos hábitos de pensamento e ação (SCHÖN, 2000). Ainda, na opinião de Pérez Gómez (2001) a partilha de saberes requer a participação de vários profissionais que vão se integrando no processo de indagação e diálogo, e, este processo é um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional, porque exige um momento de reflexão cooperativa; porque enfoca a análise conjunta de meios e fins na prática; porque propõe a transformação da realidade mediante a compreensão prévia e a participação dos agentes no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de estratégias de mudança; porque propicia, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão e orientação para facilitá-la.

E, para **duas** professoras (Professoras: nº 04 e nº 05), é 'através de Seminários, Oficinas e Cursos' que elas obtém e/ou atualizam os conhecimentos sobre Educação Física, na sua formação continuada, e, isso pode ser analisado nas seguintes falas: “[...] *A Educação Física é atualizada periodicamente através de Seminários e oficinas.[...]*” (Professora nº 04); e, “[...] *Através de cursos, geralmente do município.[...]*” (Professora nº 05).

O que estas professoras elucidam está de acordo com a ideia de que os docentes necessitam estar em constantes estudos e atualizações das suas concepções a fim de que afirmem para si mesmos a sua condição de educadores e qualifiquem a sua formação profissional. Segundo Pimenta (1997) ser “bom professor” não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer

circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Dessa forma, o “bom professor” é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação. Ainda, de acordo com Libâneo (2004) a formação continuada do professor, apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas.

4.4 A importância da Educação Física para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Educação Física na escola tem um papel muito importante para o aluno na busca da compreensão do que está acontecendo em sua volta e consigo mesmo, e desde já, a prática dos movimentos nos anos iniciais é um caminho para que a criança compreenda melhor suas habilidades e consiga adaptá-las a outras atividades dentro e fora da escola. Por isso, tanto o professor dos anos iniciais quanto a escola devem conhecer claramente os objetivos e conteúdos a serem trabalhados, de modo que se evidencie o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, tudo, através de um trabalho voltado ao lúdico e à recreação a fim de que a criança crie, desde já, o gosto pelas atividades físicas.

Deste modo, sobre a importância da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, Etchepare, Pereira e Zinn (2003) citam que, pode-se destacar que esta disciplina é o componente curricular responsável pela socialização de conhecimentos sobre o movimento humano para que o aluno possa adaptar, interagir e transformar o meio em que vive sempre na busca de uma melhor qualidade de vida, pois, ela colabora com o despertar e a ampliação de habilidades de leitura e interpretação do mundo em diferentes linguagens. Daí a necessidade de se implantar a Educação Física desde as séries iniciais do ensino fundamental, pois a formação das noções e conceitos tem início desde a entrada do aluno na escola.

Portanto, devem-se inserir nas aulas de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, atividades corporais que desenvolvam a consciência corporal, os jogos recreativos e esportivos, a compreensão dos aspectos fisiológicos

básicos, o lúdico e a socialização estimulando uma atitude de cooperação, respeito, amizade e fraternidade, despertando o interesse pela prática permanente, pois, assim, consegue-se dar um sentido a prática de cada atividade fazendo relações com o mundo dos alunos dentro e fora do contexto escolar. Estudos referentes a psicomotricidade ajudam a compreender e trabalhar alguns aspectos importantes dos alunos como coordenação, consciência corporal, ritmo, equilíbrio, além da atenção, da capacidade de organização, do respeito, e, de um desenvolvimento motor geral (Meurer & Pereira, 2005).

Devido à estas ideias, foi questionado, às professoras participantes deste estudo, **qual a importância que atribuem à prática de Educação Física com os seus alunos, e, se realizam atividades relacionadas à esta prática com eles.**

Deste modo, pelas informações, percebemos que **três** professoras (Professoras: nº 01, nº 02 e nº 04) afirmaram que a importância da Educação Física, se dá 'pela socialização que ocorre entre os alunos'. Portanto, isto pode ser analisado pelas falas: “[...] *Contribui para que saibam trabalhar em grupo [...]*” (Professora nº 01); e, “[...] *A prática de Educação Física contribui para a socialização do educando nos trabalhos de grupo [...]*” (Professora nº 04).

Deste modo, para Musgrave (1994, p.101), na escola, a criança vive no meio de outras crianças da mesma idade com quem partilha a vida e o trabalho, portanto, a relação que as crianças estabelecem com os colegas, o tempo, durante as horas de escola ou fora delas, que permanecem em grupo, comprova que esta relação aluno-aluno tem uma influência considerável no seu comportamento, nas suas atitudes em geral, e no comprometimento com a sua própria aprendizagem e a dos colegas.

Por conseguinte, sobre a importância das atividades de Educação Física a serem realizadas com os alunos, **duas** professoras (Professoras: nº 01 e nº 02), relataram que isto tem a ver com a 'aprendizagem de instruções, pelo respeito às regras e reformulação de estratégias', como mostrado, a seguir, na fala da professora nº 01: “[...] *Contribui para que saibam ouvir instruções, respeitar as regras, reformular estratégias. [...]*”.

De acordo com esta fala, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries), são, basicamente jogos e brincadeiras com regras mais simples que permitem que a criança vivencie uma série de movimentos dentro

de certas limitações; atividades que evidenciem as competências de movimento de meninas e meninos de forma a promover uma troca entre os dois grupos; no plano motor, aborda-se as possibilidades de correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e rebater com diversas partes do corpo e com objetos, em diferentes situações. E, no segundo ciclo do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries), os alunos, já têm uma gama de conhecimentos comum a todos, podem compreender as regras dos jogos com mais clareza e têm mais autonomia para se organizar, além de aprofundarem e fazerem uma abordagem mais complexa daquilo que sabem sobre os jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas. O repertório de brincadeiras e jogos deve ser transformado e ampliado de modo que a compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo. O conhecimento e o controle do corpo permitem que comecem a monitorar seu desempenho, adequando o grau de exigência e de dificuldades de algumas.

Ainda, para **uma** professora (Professora: nº 03), participante deste estudo, a relevância da prática de Educação Física com os educandos, se deve 'pela promoção da saúde', de modo que, isto aparece na sua fala: “[...] *Considero muito importante a prática de Educação Física; exercitar o corpo proporciona boa saúde, todos sabemos disso. Sempre enfatizo a importância desta prática. [...]*” (Professora nº 03).

Porém, a respeito da colocação desta professora, citamos Vieira e Ferreira (2004) que afirmam que devemos ter um tanto de cuidado em não traçar uma relação causal entre Educação Física e saúde, de modo que, essas colocações empobrecem o papel da Educação Física como realidade pedagógica, pois, o professor de Educação Física é um interventor social que atua no campo da educação e da saúde, e que o seu maior compromisso é formar cidadãos, indivíduos críticos e reflexivos, a partir de seus conteúdos que lhe são peculiares.

'Pelo desenvolvimento do raciocínio, atenção e memória', foi o que atribuiu **uma** professora (Professora: nº 04), sobre a importância da Educação Física com seus alunos, de acordo com a sua fala: “[...] *A prática de Educação Física melhora o desempenho em atividades de raciocínio, atenção, memória [...]*” (Professora nº 04).

Sobre isto, consideramos que para Fonseca (2008), a criança, dos 6 aos 11 anos, torna-se mais atenta, autodisciplinada, mais desinibida em termos motores, mais concentrada em termos atencionais e sensoriais, de modo que a planificação motora torna-se mais regulada, controlada, precisa e localizada, o que dá origem a uma exploração do desenvolvimento mais sistemática e precisa.

O ser humano, estando em contato com o mundo, de acordo com Tani (1988), necessita estar captando e reagindo aos estímulos que estão no ambiente, necessita transformá-los mentalmente e utilizá-los em suas ações, de modo que o processo que leva a essas mudanças qualitativas na forma de pensar e raciocinar, é denominado desenvolvimento cognitivo. Ainda, o ser humano apresenta formas de pensar qualitativamente diferentes ao longo da vida, e isto se reflete o que se costuma denominar como sendo o desenvolvimento cognitivo. Desse modo, torna-se clara a importância dos movimentos na formação da inteligência, de modo que se identifique o papel do domínio cognitivo no mecanismo de performance motora humana, ou seja, a maneira pela qual as habilidades motoras são controladas e programadas, e, que na aprendizagem pelo movimento, embora os movimentos sejam utilizados, o foco principal não está na melhoria do movimento, mas sim na sua utilização para a criança conhecer a si mesma e o mundo que a rodeia.

E, ainda, outro aspecto expressado por **uma** professora (Professora: nº 06), que está relacionado à valia da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, refere-se à possibilidade de 'percepção das diferenças e dificuldades dos alunos'. A fala sobre isto foi a seguinte: “[...] *Considero a Educação Física uma prática interessante, pois é um dos momentos em que fica visível para o professor sobre as diferenças e dificuldades de cada aluno [...]*” (Professora nº 06).

Acerca disto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o contexto da aula de Educação Física deve poder contemplar as diferentes competências de todos os alunos, não apenas daqueles que têm mais facilidades para determinados desafios, de modo que todos possam desenvolver suas potencialidades. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos são recursos para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, de modo que eles tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas. E, ainda sobre isso, de acordo com Borges (2003) para uma mudança nas aulas de Educação Física,

evidencia-se, então, a existência de outros condicionamentos que não sejam apenas a do esporte e da aptidão física. Portanto, mudar a prática educativa requer enfrentar grandes transformações na forma costumeira do desenvolvimento das aulas, pois, cada aluno é um ser singular e com um tempo próprio que se encontra, em relação aos demais, em nível diferente, referente ao processo de conquista e construção de seu conhecimento.

Enfim, juntamente com as respostas sobre qual é a importância que atribuem à prática de Educação Física com os alunos, as professoras expuseram **se realizam ou não atividades sobre este componente curricular, e, o que, especificamente, trabalham com os seus alunos**, de modo que se obtiveram as seguintes informações.

As professoras nº 01, nº 02, nº 03, nº 04 e nº 06 citaram que realizam atividades relacionadas à Educação Física, com seus alunos, e, a professora nº 05 explicitou que não realiza tais atividades devido não ter conhecimentos necessários à isto, provavelmente, por não os ter obtido na sua formação inicial. Ainda, de acordo com as professoras que realizam atividades relacionadas à Educação Física, com seus alunos, tais práticas estão relacionadas a gincanas, com caráter competitivo (Professoras, nº 01 e nº 02), além de atividades recreativas, alongamentos corporais e corridas variadas (Professora nº 04).

4.5 A Reflexividade Sobre a Prática Pedagógica em Educação Física

Num contexto de globalização da economia, disseminação mundial dos bens culturais e de intensa inovação tecnológica, conforme Freitas e Paniz (2007), a formação do professor não pode mais ser pensada nos moldes tradicionais de ensino, pois, há a necessidade urgente de profissionais reflexivos em relação a sua prática, capazes de buscar soluções para os problemas que se colocam no ambiente escolar.

De acordo com o que foi exposto anteriormente, evidencia-se que as primeiras ideias sobre reflexão a respeito da prática do professor surgiram com Dewey (1959) e foi redescoberta por Schön (1983) que se tornou o principal defensor contemporâneo da reflexão como condição de uma prática profissional docente bem sucedida. Este autor defende a ideia de que devemos promover o que

ele chama de “reflexão-em-ação que deverá ser o desenvolvimento da habilidade de refletirmos no que estamos fazendo durante nossas ações, o que, conseqüentemente, gera autoconhecimento e uma maior capacidade de responder as situações em que nos encontramos, de forma responsável e inteligente.

Deste modo, no momento em que as professoras foram questionadas sobre **como organizam as atividades, relacionadas à Educação Física, a serem propostas aos seus alunos**, podemos enfatizar, através de alguns autores, a importância do planejamento destas atividades, tendo como embasamento para isto, o processo reflexivo, a fim de que os objetivos possam ser alcançados, quanto à aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, colocamos que estudos (IVO; KRUG, 2008; ILHA; MARQUES; KRUG, 2009) apontam a importância do planejamento de ensino para o melhor desenvolvimento das aulas de Educação Física. Para Piletti (1995) vários são os motivos que embasam a importância do planejamento: a) evita a rotina e o imprevisto; b) contribui para o alcance dos objetivos visados; c) promove a eficiência do ensino; d) garante maior segurança na gestão da classe; e, e) economiza tempo e energia.

Nesse sentido, para Menegolla e Sant’anna (2001), o planejamento se torna um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois, estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. Assim, segundo Schmitz (2000) é necessário e importante elaborar os planos de aula de modo que eles sejam estruturados, escritos ou mentalmente, pois, com isso, há uma tomada de consciência do que o professor de fato pretende fazer e alcançar. Se tiver esse planejamento presente, evitará ser colhido de surpresa por acontecimentos imprevistos. A criatividade e a intuição dos professores tornam-se mais aguçadas e, assim, tem mais facilidade de perceber novas oportunidades.

Portanto, sobre a questão citada anteriormente, as respostas das professoras, participantes deste estudo, permearam mais a respeito do tipo de atividades que realizam com seus alunos, relacionadas à Educação Física.

Assim, a maioria das professoras, ou seja, **cinco** (Professoras: nº 01, nº 02, nº 04, nº 05 e nº 06), relataram que realizam com seus alunos ‘atividades de

alongamentos, de aquecimentos, atividades recreativas, lúdicas e de “volta à calma”.

A partir disto, podemos enfatizar que segundo Mattos & Neira (2005), o aspecto lúdico pode ser desenvolvido num trabalho que pode conter durante o ano todo momentos de alegria, descontração, fantasia e fuga da realidade, e, que, na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser desenvolvido com bastante sucesso o “jogo simbólico”, dadas as características da faixa etária. E, ainda, Romera (2003) cita que através de uma pedagogia lúdica, a Educação Física tem maior possibilidade de atender as necessidades de seus educandos, uma vez que vivenciam um comportamento que os leva a se colocarem de maneira “natural” de frente as propostas que o professor apresenta, agindo assim com “naturalidade”, pois, o elemento lúdico ocasiona um encontro mais espontâneo entre as pessoas e resgata componentes da cultura infantil, ou seja, a bagagem cultural que cada criança criou e que teve que abandonar quando de seu ingresso na escola.

As ‘atividades de competição’ foram citadas por **uma** professora (Professora: nº 03) fazer parte das suas práticas em Educação Física com os alunos. Eis aqui, a fala desta docente: “[...] *Seleciono atividades de competição, outras que exijam mais movimentos, etc. [...]*” (Professora nº 03).

A respeito disto é importante salientar que sobre atividades com características de competição, para Kolyniak Filho (2012), os conceitos a serem trabalhados em Educação Física referem-se ao corpo, à motricidade, à atividade física, ao movimento, ao “se movimentar”, à cultura corporal de movimento, enfim, à realidade corporal concreta do ser humano, que sintetiza suas possibilidades de ação e expressão no mundo. Tais conceitos, portanto, podem ser relacionados à experiência imediata dos alunos, experiência sempre mediada pelo corpo e pela motricidade. Por exemplo, o aluno apoiará um conceito – ou seja, uma generalização abstrata, sobre *competição esportiva* em experiências que ele vive quando presencia tais competições e/ou participa delas. Portanto, os alunos podem participar da mesma atividade e obter experiências diferentes, que reforçam seus conceitos prévios de competição esportiva, por exemplo. Isso só não ocorrerá se o professor, exercendo seu papel de mediador na construção de conceitos – no caso, do conceito de competição esportiva -, propiciar uma elaboração coletiva do conceito de competição, apoiada na vivência da qual os alunos participam. Enfim, isto coloca em evidência uma questão pedagógica relacionada a todo o conhecimento

elaborado na escola, mas que talvez seja mais crucial na Educação Física, por dizer respeito à realidade corporal, dado fundamental da nossa experiência: a relação, muitas vezes conflituosa, entre conceitos cotidianos (apoiados no senso comum) e conceitos científicos (elaborados por especialistas).

Outros tipos de atividades foram citados por **uma** professora (Professora: nº 05), que diz propor aos seus alunos, com relação à Educação Física. Tais atividades se caracterizam ‘de acordo com as dificuldades dos alunos’, e, pode ser percebida na seguinte fala: “[...] *De acordo com suas dificuldades [...]*” (Professora nº 05).

Relativamente ao exposto anteriormente, pode-se exprimir que, de acordo com os PCN’s (1997), ao ingressarem na escola, as crianças já têm uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiência pessoal, das vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitas ou poucas situações de desafios corporais, terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos além de realizar novas aprendizagens. Ainda, na escola, deve ser trabalhado o repertório cultural local dos alunos, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada quando se organiza as atividades, quando se toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar a prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Enfim, **uma** professora (Professora: nº 06), ainda respondeu que realiza mais ‘atividades em grupo’, com seus alunos, nas aulas de Educação Física, de modo que isto pode ser visto na sua fala: “[...] *Gosto de trabalhar com os alunos atividades lúdicas em que a maioria trabalha em grupo. [...]*” (Professora nº 06).

Em conformidade com o teor desta fala, ressaltamos que para Oliveira (1997), a escola, enquanto meio educacional, deve oferecer a oportunidade de uma ótima prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança. Às vezes, a escola se torna o espaço, onde a criança irá viver, talvez, pela primeira vez, situações de grupo, deixando de ser, desse modo, o centro das atenções, e, assim, as experiências que ela vai viver neste período vão servir de base para um desenvolvimento saudável durante o resto de sua vida.

Portanto, Kunz (1991) reforça, que a ‘falta de planejamento’ prévio faz com que a aula de Educação Física não contribua para a descoberta e o

desenvolvimento de um repertório motor amplo capaz de ser significativo para os alunos no seu dia-a-dia fora da escola.

Deste modo, García (1992) destaca que através do processo reflexivo a cerca dos planejamentos de ensino, estará, constantemente presente, a avaliação ativa, persistente e cuidadosa de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, de acordo com os fundamentos que as sustentam e das conclusões para quais se direcionam. Com isso, se verifica a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um artefato de desenvolvimento do pensamento e da ação.

A respeito disto, Gómez (1992) ressalta que para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do professor prático (a reflexividade) é necessário distinguir três processos diferentes que integram o pensamento prático: a) conhecimento na ação (conhecimento técnico); b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim, os entrevistados foram questionados se sabiam distinguir tais processos deste “pensar sobre”.

De acordo com isto, a “reflexão-na-ação”, para Schön (2000), é relacionada diretamente com a ação presente, ou seja, com o “conhecimento-na-ação”, e, isso significa parar para refletir em meio à ação que está ocorrendo, para reorganizar o que estamos fazendo. Para este autor, quando observamos e refletimos sobre nossas ações, podemos descrever um conhecimento que nelas está implícito. Então, mediante a observação e a reflexão, podemos descrever e explicitar essas ações e, podendo então, encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se nos apresentam.

Então, sobre este aspecto da atividade do professor prático reflexivo, de pensar sobre o que está sendo proposto ao mesmo tempo em que isto está acontecendo, é que as professoras, participantes deste estudo, responderam se **durante a realização das atividades, relacionadas à Educação Física, sentem necessidade de modificações e improvisações, das mesmas, e por quais motivos isto ocorre.**

A partir disto, **todas** as professoras (Professoras: nº 01, nº 02, nº 03, nº 04, nº 05 e nº 06) responderam que ‘sentem a necessidade de modificações e improvisações das atividades’, como pode ser analisado nas seguintes falas: “[...] Às vezes torna-se necessário a modificação e improvisação das atividades propostas

[...]” (Professora nº 04); e, “[...] *Sim, como professor em todos os momentos surgem a necessidade do imprevisto de atividades [...]*” (Professora nº 06).

A respeito disto, podemos citar algumas causas que podem gerar a necessidade de modificações e improvisações ao longo das propostas em Educação Física com os alunos, pois, as condições de trabalho precárias, a falta de tempo adequado para o planejamento acaba resultando no despreparo e impossibilidade de organizar adequadamente as atividades referentes às aulas deste componente curricular. De acordo com o que foi citado, Fusari (1989), explicita que a ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, neste caso, relacionado às aulas de Educação Física, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas práticas educativas, pois, o que deveria ocorrer eventualmente, acaba acontecendo frequentemente, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o trabalho docente.

A fim de justificar quais são os **motivos** pelos quais as professoras, participantes deste estudo, sentem a necessidade de modificações e improvisações ao realizarem as atividades de Educação Física com seus alunos, **quatro** delas (Professoras: nº 01, nº 02, nº 04 e nº 06), relataram que isto ocorre ‘para que as práticas estejam de acordo com o interesse dos alunos’. Isto é notado nas falas a seguir: “[...] *para manter o interesse da turma e para que as atividades se tornem prazerosas. [...]*” (Professora nº 04); e, “[...] *às vezes planejo algo que penso ser interessante e os alunos respondem contrariamente a minha proposta. [...]*” (Professora nº 06).

Remetendo o conteúdo das falas das professoras ao o que Castro (1989) diz, pode-se entender que o educador deve ser um incentivador/motivador da aprendizagem, pois, criando um clima de liberdade onde o aluno aprenda sem tensões e coações, possibilita a este, uma aprendizagem mais significativa. Com essa postura do professor como um eficaz mediador entre os conhecimentos e os alunos, os educandos usufruem melhor dos conhecimentos a serem adquiridos se inseridos na metodologia dos professores estão objetivos que contribuam para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, **duas** professoras (Professoras: nº 01 e nº 02) expuseram que as modificações e improvisações são necessárias ‘para que as atividades estejam de acordo com as capacidades dos alunos’. Tal exposição pode ser percebida na fala:

“[...] Geralmente alguma coisa sempre tenho que adaptar por o grau de dificuldade ser maior do que o esperado. [...]” (Professora nº 01).

A respeito do conteúdo das colocações destas professoras, pode-se evidenciar que Fleishman (1964) apud Schmidt & Wrisberg (2001), agrupa capacidades em duas categorias, denominadas de “capacidades perceptivo-motoras” e “capacidades de proficiência física”. Assim, muitos tipos de capacidades estão distribuídos no sistema perceptivo-motor humano, de modo que algumas destas dão suporte a ações de percepção e à tomada de decisão, enquanto outras embasam a organização e o planejamento de movimentos, além daquelas que contribuem para a produção real do movimento e para a avaliação do feedback. Deste modo, há a distinção entre capacidades e habilidades, sendo que esta última representa as potencialidades que são desenvolvidas como um resultado da prática, de modo que o nível de habilidades que as pessoas conseguem alcançar depende das capacidades que, geneticamente e pela prática, trazem consigo para a situação da tarefa e a quantidade e qualidade de suas experiências práticas. E, dentre as capacidades perceptivo-motoras estão a percepção corporal, a percepção espacial, percepção direcional e percepção temporal.

Ademais, as modificações e improvisações nas propostas educativas em Educação Física, ocorrem, para **uma** professora (Professora: nº 05), por esta ‘não ter conhecimentos sobre as atividades relacionadas à Educação Física’.

Em conformidade com o depoimento da professora citada, podemos mencionar Pimenta (2006) que afirma que a dissociação entre os conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação de professores e os subsídios necessários à realização das intervenções nos contextos escolares empobrece muito as ações pedagógicas, pois, essas se tornam muito distantes da realidade de todo o contexto escolar. A respeito disto, Pimenta e Lima (2004) nos chamam à atenção para o papel da teoria que é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos. Assim, a formação docente esbarra em problemas diretamente, tanto no plano científico quanto no plano pedagógico, que levam o modelo vigente de formação a não atingir plenamente seus objetivos. Dentre esses problemas, citam-se os conteúdos que o professor deveria dominar para desempenhar seu papel, qualificando-se profissionalmente, pois, nos cursos de

licenciaturas os elementos teóricos e técnicos que lhe são repassados, muitas vezes, não são enriquecidos com a prática necessária.

Ainda, no rol de perguntas dos questionários solicitados que as professoras, participantes deste estudo, respondessem, foi indagado, **se posteriormente à realização das atividades de Educação Física, refletem a respeito do que foi elaborado e realizado com os alunos, e de que maneira isto acontece.**

Relativamente a isso, Larrosa Bondía (2002) sugere que se os professores, nas suas reflexões acerca das suas ações educativas, utilizarem das questões experienciais que permeiam suas práticas docentes, esses conseguirão, mais conscientemente, chegar ao desejado, quando do processo reflexivo, como educadores.

Assim, **duas** professoras (Professoras: nº 01 e nº 02) disseram que 'realizam reflexões, posteriormente às atividades'. Sobre isto, Pimenta (2006) assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e das experiências que já obteve. E, Libâneo (1994, p. 225) diz que "a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino". Porém, sobre a colocação das professoras, citadas anteriormente, podemos ressaltar que devemos ter ciência que à medida que se fala tanto em professor reflexivo, os professores devem não apenas reformularem suas atividades após as aulas e sim, durante as mesmas, de forma a sempre seguirem seus objetivos.

Referindo-se a realização das reflexões posteriores às aulas, dentre as professoras que relataram fazer isto, **uma** delas (Professoras: nº 01) explicou que isto ocorre 'através da observação do que foi positivo e negativo nas aulas', e, a **outra** (Professora: nº 02), que reflete 'conversando com os alunos sobre as aulas'.

Então, em conformidade com estas explanações, pode-se enfatizar que, conforme Florence (1991), os diálogos com os alunos melhora a conduta dos professores, pois, isto resulta uma postura mais comprometida dos alunos, já que, estes necessitam ser incluídos, ter uma participação ativa e até mesmo colaborar no desenvolvimento das aulas, questionando, sugerindo e cooperando. Dessa forma, sentiriam mais prazer e vontade de vivenciar as atividades propostas. Ainda, para Martinelli *et al.* (2006) se os professores apresentarem a iniciativa de conversar com os alunos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, oferecendo a oportunidade

de um planejamento participativo, o interesse pelas aulas de Educação Física naturalmente aumentará. Assim, cabe ao professor, estimular e incentivar a participação, para os alunos se relacionarem melhor e atribuírem valor a essa disciplina, criando a possibilidade de se tornarem indivíduos ativos e autônomos nos aspectos motor, cognitivo e socioafetivo.

Ainda, a respeito destas afirmações, mencionamos Freire (2003) que assinala que a interação dialética professor-aluno, aluno-professor torna a prática pedagógica um desafio maior e muito mais prazeroso, na qual se estabelece vínculos de amizade e respeito favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Portanto, a afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências variadas, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em aula. O relacionamento baseado na afetividade é, portanto, um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer.

Enfim, acerca da reflexividade sobre as práticas pedagógicas em Educação Física, **uma** das professoras questionadas (Professoras: nº 03), mencionou que 'não realiza reflexões, posteriormente às atividades que propõe aos seus alunos', o que pode ser observado na fala dela: *"[...] não costumo fazer essa reflexão. [...]"* (Professora nº 03). Assim, indo ao encontro do conteúdo desta fala Xavier (1996) nos diz que o professor que não faz uma reflexão crítica do próprio trabalho, tem como implicação um retrocesso dos resultados, em todos os aspectos do ensino, da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização. Ressalta ainda que num processo interativo de reflexão entre professores, com base na relação de reciprocidade e diálogo profissional por meio de uma colaboração crítica, fomentamos a capacidade de explorar, compreender e transformar nosso próprio pensamento acerca dos meios e dos fins do ensino, servindo para examinar, entender e desafiar as condições da docência. É um processo de auto-melhora em que se presta assessoramento, baseado em uma relação de reciprocidade e de diálogo profissional, representando uma alternativa aos modos tradicionais de avaliação. É uma revisão crítica à docência, uma reconstrução do ensino onde o tipo

de conhecimento, base em que se apóia a aprendizagem que promove, é o próprio conhecimento, teorias e experiência docente sobre seu ensino.

Ao final do questionário, aplicado às professoras, participantes deste estudo, elas foram indagadas se **percebem alguma relação das atividades relacionadas à Educação Física, com o desempenho do aluno no processo de ensino e aprendizagem nas outras áreas de conhecimento**. Portanto, a respeito disto, todas as professoras, ou seja, **seis** (Professoras: nº 01, nº 02, nº 03, nº 04, nº 05 e nº 06) responderam que ‘existe esta relação, das atividades da Educação Física com o desempenho dos alunos na sala de aula’. Conforme isto, temos a fala a seguir: “[...] *As atividades tem tudo a ver com o desempenho do aluno em sala de aula no processo de aprendizagem. [...]*” (Professora nº 05).

Deste modo, com relação ao exposto, especificamente, referindo-se à Educação Física Escolar, para muitos alunos, esta é a disciplina que eles mais gostam e esperam ansiosos pelo seu horário, pois, o professor além de exercer o papel de mediador entre os conteúdos da aprendizagem e a assimilação destes, ele é caracterizado como um amigo dos educandos, provavelmente devido à proximidade existente na relação que além de afetuosa é de comprometimento com os estudantes. Portanto, devido à esta proximidade física, consegue, cordialmente realizar um trabalho que irá desenvolver os estudantes em sua totalidade quanto aos seus aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, pois, ao ouvir os alunos, o professor busca compreender suas necessidades, expectativas e a partir daí consegue fazer com que suas ações docentes estejam permeadas por uma metodologia mais humanizadora.

Ainda, de acordo com os PCN's (1997) a Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Assim, independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Além disso, deve-se adotar uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.

Enfim, a prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, pois, estas práticas não devem se

restringir ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas, sim, de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada, a fim de que isto reflita de maneira favorável ao processo de ensino e aprendizagem nas outras áreas de conhecimento.

Ademais, quando as professoras responderam que acreditam que existem uma relação entre o que desenvolvem com seus alunos, nas aulas de Educação Física, com o comportamento dos mesmos e a obtenção dos conhecimentos nas outras disciplinas, **três** destas docentes (Professoras: nº 01, nº 02 e nº 04), ainda explicitaram a forma como observam haver esta relação, em sala de aula, e, mencionam que isto acontece 'através da melhora da concentração, da participação, da criatividade e da socialização com os colegas'. Assim, o descrito anteriormente está expresso nas falas a seguir: “[...] *Desenvolvimento da lateralidade, concentração e melhor participação das aulas e regras. [...]*” (Professora nº 02); e, “[...] *Pode-se observar que os alunos que participam com prazer das atividades físicas são alunos criativos, organizados e que conseguem integrar-se nas atividades de grupo. [...]*” (Professora nº 04).

Sobre estas colocações, citamos que as aulas de Educação Física significam muito mais do que a realização de atividades corporais, pois, por meio da apreensão de conhecimentos específicos dessa disciplina e da prática regular de atividades físicas, o aluno desenvolve competências, capacidades e habilidades, associadas às dimensões afetivas, cognitivas, sociais, psicomotoras, e internaliza valores, e, pela participação em atividades individuais e coletivas ele deixará de pensar apenas em si mesmo para contribuir para o bem-estar comum.

Contudo, segundo Almeida (1994), aprender é usar a criatividade, a imaginação, é pensar criticamente. E, a educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio e um enriquecimento permanente, de modo que a participação desta, em atividades com caráter lúdico, se caracteriza como franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o fato compromisso de transformação e modificação do meio. Compreende-se, então, que a formação de toda criança é influenciada direta ou indiretamente por atividades lúdicas, pois na criança o ato do brincar é tão espontâneo que ela não se dá conta de que, através de suas brincadeiras, ela está adquirindo novos conhecimentos e habilidades, possibilitando seu crescimento, pois, através da

brincadeira a criança se entrega, dedica, interage com o meio e com outras pessoas, assim tem maior possibilidade de comunicar, expressar e se tornar uma criança integralmente crítica e criativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DO PROCESSO REFLEXIVO ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao encerrarmos as análises das informações obtidas através dos questionários com as professoras, participantes deste estudo, podemos concluir que as práticas pedagógicas em Educação Física destas docentes com os seus alunos, vem sendo caracterizadas por alguns importantes elementos que serviram para termos uma noção de como estas ações influenciam na qualidade ou não das aprendizagens no contexto escolar.

Assim, diante das informações concedidas pelos participantes desta pesquisa surgiu o seguinte desfecho a fim de que os objetivos deste estudo fossem atendidos.

Ainda que nos cursos de Licenciatura estejam presentes alguns aspectos de uma formação tradicional, em que a metodologia de ensino dos professores formadores ainda se baseia na reprodução de conhecimentos, que não trabalha com a questão da criticidade, do pensar reflexivo acerca das ações educativas, as professoras questionadas, já conseguem formular uma opinião sobre o que, através da sua função como educadoras no âmbito escolar, precisam evidenciar aos alunos a respeito de conhecimentos sobre o corpo, mas, também que os instiguem a se posicionarem criticamente na sociedade em que vivem, a fim de que se tornem autônomos, e, deste modo, atuantes críticos na realidade que vivenciam no dia-a-dia.

Assim, ao analisarmos a opinião das professoras, constatamos que os conhecimentos a respeito da área de Educação Física, no curso de formação inicial, foram obtidos, principalmente através da disciplina de Didática da Educação Física, pois, esta se caracteriza como um componente curricular que integra os aspectos de o que, como, porque, para quem e quando ensinar, já que evidencia através das práticas e experiências docentes, os momentos indispensáveis às ações educativas, cada vez mais, com maior qualidade. Portanto, isto se observou quando as professoras especificaram que os conhecimentos relacionados à Educação ocorreram através da execução de atividades para cada uma das séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao longo do desenvolvimento da disciplina de Didática em Educação Física, o que possibilitou a análise crítica das atividades

docentes relacionando, deste modo, os saberes formalizados com os saberes da experiência.

Porém, contrariando o que foi exposto anteriormente, também destacado que durante o curso de formação inicial de professores os conhecimentos a respeito da área de Educação Física foram insuficientes ou não foram trabalhados/desenvolvidos. Diante disto, de acordo com Isaia e Bolzan (2009), sobre esta desarticulação entre conhecimentos advindos da teoria e das questões práticas, nos cursos de formação de professores, constata-se que a maioria desses profissionais, em seus processos de formação inicial, aprenderam somente a ensinar matérias e conteúdos específicos, sem entender o por quê e o para quê dos mesmos. Esses professores embora competentes em suas áreas, não conseguem realizar uma ligação entre estas e a formação de sua identidade de homem e/ou mulher, assim como têm dificuldades em relacionar os conteúdos sistematizados com a vida de seus alunos. O que se comprova aqui é uma suposta falta dessas relações na formação inicial de professores, bem como a precariedade de informações que possam sustentar com eficiência um futuro trabalho, com os alunos, sobre determinada área de conhecimento. Portanto, o professor ao ensinar os alunos, está em constante aprendizado, e, tomando consciência disto, percebe o quanto influencia no processo formativo dos educados e de si próprio.

Ainda, quando as professoras responderam como na sua formação continuada obtém e/ou atualizam os conhecimentos/saberes da área da Educação Física, podemos observar, positivamente, que todas elas se preocupam com isto e estão indo em busca desta educação permanente, de modo que isto nos faz evidenciar a frase de Demo (2007, p. 11) a qual expressa que “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”, o que nos faz refletir sobre a Formação Continuada de professores enquanto pré-requisito necessário à prática de uma educação de qualidade.

Ademais, manifestou-se nas respostas das professoras que a forma como obtém e/ou atualizam os conhecimentos/saberes, relacionados à Educação Física, ocorrem através de pesquisas na internet e leituras, da troca de ideias e experiências com os colegas, e, de Seminários, Oficinas e Cursos, de modo que através disto entende-se que a Formação Continuada é, geralmente, desenvolvida mediante atividades de estudos e pesquisas, planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades e

conhecimentos derivados das suas experiências docentes, alicerçando-se na reflexão teórico-crítica, e, ainda, para Schön (1995), o diálogo entre docentes reformula e/ou consolida saberes emergentes da prática profissional e afirma valores próprios da profissão de modo que estas trocas fazem com que os futuros professores reflitam sobre as suas práticas pedagógicas, a fim de conseguirem avaliar assim, os seus sistemas didático-pedagógicos, para a atualização e contextualização do seu ensino junto aos alunos.

Ao longo dos questionamentos, já que as professoras realizam atividades de Educação Física com os alunos, atribuíram alguns aspectos, que acreditam caracterizar a importância da prática de Educação Física, e, dentre estes estão, a socialização entre os alunos, aprendizagem de instruções, respeito, regras e reformulação de estratégias, a promoção da saúde, o desenvolvimento do raciocínio, atenção e memória, e, a percepção das diferenças e dificuldades dos alunos. Portanto, a respeito disto, Daólio (1996), exprime que, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o conhecimento a respeito da cultura corporal será desenvolvido de forma vivencial, e, as aulas de Educação Física devem propiciar uma ampla gama de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimentação, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras, e atividades de socialização com os colegas, por meio do lúdico.

No momento em que as professoras foram indagadas sobre como organizam as atividades aos alunos, relacionadas à Educação Física, elas responderam que isto ocorre por meio de atividades de alongamentos, de aquecimentos, recreativas, lúdicas, de competição, atividades de acordo com as dificuldades dos alunos, e, atividades em grupo. Desse modo, a Educação Física na escola tem um papel muito importante para o aluno na busca da compreensão do que está acontecendo em sua volta e consigo mesmo, e desde já, a prática dos movimentos nos anos iniciais é um caminho para que a criança compreenda melhor suas habilidades e consiga adaptá-las a outras atividades dentro e fora da escola. Por isso, tanto o professor dos anos iniciais quanto a escola devem conhecer claramente os objetivos e conteúdos a serem trabalhados, de modo que se evidencie o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, tudo, através de um trabalho voltado ao lúdico e à recreação a fim de que a criança crie, desde já, o gosto pelas atividades físicas.

Ainda, durante a realização das atividades, relacionadas à Educação Física, as professoras expuseram que sentem necessidade de modificações e improvisações, das mesmas, para que as práticas estejam de acordo com o interesse dos alunos, para que as atividades estejam de acordo com as capacidades dos alunos, e, por não ter conhecimentos sobre as atividades relacionadas à Educação Física. Assim, observa-se que ocorrem momentos que facilitaram ou dificultaram as ações das professoras, relacionadas à Educação Física, e, isso, proporciona para que percebam que tem que utilizar estratégias de ação diferenciadas, das que tinham planejado, para que consigam atingir seus objetivos com maior qualidade. Dessa forma, como salienta Zabala (1998), educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, de modo que a prática docente do professor passa a ser construída e reconstruída juntamente com as necessidades que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Quanto à reflexão posteriormente às atividades de Educação Física, realizadas com os alunos, apenas duas professoras citaram que refletem a respeito do que foi elaborado e realizado, e, isto acontece através da observação do que foi positivo e negativo nas aulas, e, conversando com os alunos sobre as aulas. Deste modo, torna-se fundamental conhecimento e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos, pois, o professor ao se manter sempre atualizado, busca fontes de informações e reflete sobre sua prática como Nóvoa (1992, p.36) cita “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Ainda, como afirma Alarcão (2008), o grande desafio dos professores é ajudar desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e ter o espírito crítico. O desenvolvimento disso se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro e a si próprio, autocriticando-se. Portanto, os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar espaços de requalificação da competência profissional, pois, esse conhecimento é construído naquilo que Schön (*apud* ALARCÃO, 2008) designa por reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Enfim, as professoras foram indagadas se percebem alguma relação das atividades relacionadas à Educação Física, com o desempenho do aluno no processo de ensino e aprendizagem nas outras áreas de conhecimento, e, todas afirmaram que esta percepção é muito visível nos alunos, principalmente, através da

melhora da concentração, da participação, da criatividade e da socialização com os colegas. Desta forma, em se tratando da realização de atividades, relacionadas à Educação Física, as professoras puderam perceber que existem algumas situações que as fazem estar pensando mais criticamente a respeito das suas próprias ações educativas diante dos alunos, nas mais variadas situações do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando isto, podemos inferir que a ampliação dos significados da prática docente acontece na medida em que os professores expressam suas práticas, justificando-as e repensando-as simultaneamente, a partir de uma reflexão em que “os professores entendem o que querem e o que fazem, e, constroem, assim, seus saberes, os saberes da profissão, saberes pedagógicos” (MARQUES, 2000, p.89).

Estas colocações fazem lembrar que os saberes experienciais (TARDIF, 2002, p.49) são adquiridos no âmbito da profissão docente, “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana”, constituindo a “cultura docente em ação”. O domínio do conhecimento específico não dá conta de tal atividade, por isso o professor precisa dispor de outros conhecimentos, principalmente o ‘saber que vem da prática’, que é alcançado quando se questiona a própria prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, M. A **Janela de Vidro**. Esporte, Televisão e Educação Física. 2ª Ed. Campinas, SP: POPYRUS, 1998, p. 25-26.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação e a construção do saber**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases a educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 25 mai. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 16 de 03 de julho de 2001**. Obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>. Acesso em: 03 out. 2014.

CANDAU, M. V. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 8. ed. Vozes, 1996.

CASTRO, J. J. de. A formação profissional de Educação Física em uma sociedade de transformação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 10, n. 3, mai., 1989.

CAUDURO, M. T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes**: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 19-28.

DAÓLIO, J. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade**. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, SP, 1996. Disponível em: www.usp.br/eef. Acesso em: 06 out. 2014.

DEMO, P. É preciso estudar. In A.M. de Britto. **Memórias de formação**: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1990. p. 72-77.

ETCHEPARE, L. S.; PEREIRA, E. F.; ZINN, J. L. **Projetos pedagógicos e Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 9. N° 60. Maio de 2003. Disponível em www.efdeportes.com/efd60. Acesso em: 06 dez. 2014.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FLORENCE, J. **Tareas significativas en Educación Física Escolar**. Barcelona: INDE Publicaciones, 1991.

FLORES, P. P. et al. A importância da Didática para a formação inicial na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Revista Digital Lecturas**: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a.16, n.158, p.1-4, julho, 2011.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. (Orgs.). **Ações educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 47-60.

FUSARI, J. C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1989.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, J. M. S. et al. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONZÁLEZ, F. J. **Afazer**es da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICHONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.

HURTADO J. G. G. M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2. ed. Curitiba: Educa/Editer, 1983.

ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. O planejamento e o desempenho dos acadêmicos de educação física na sua prática de ensino: um estudo de caso no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA, 2, 2009, Santa Maria. **Confluências e diálogos no campo das artes**. Anais... Santa Maria: UFSM, 2009.

ILHA, F. R. da S.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM sobre as abordagens de ensino da Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-9, diciembre, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-compreensao-dos-academicos-da-licenciatura-sobre-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 20 dez. 2014.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

IVO, A. A.; KRUG, H. N. O estágio curricular supervisionado e a formação do futuro professor de educação física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n.127, p.1-18, dic., 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-formacao-do-futuro-professor-de-educacaofisica>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

KOLYNIAC FILHO, C. **Construindo conceitos**: contribuições para a sistematização do conteúdo conceitual em educação física: anos finais do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KUNZ, E. **Educação Física Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí Editora, 1991.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 21, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. F. de. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física**. Uberlândia: UFU, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTALVÃO, E.C.; MIZUKAMI, M. da G.N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G.N.; REALI, A.M. de M.R. Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFCar, 2002. p. 101-126.

MAROTO, J. L. S. F. La supervisión clínica al servicio del desarrollo profesional docente. In: DIÁZ, M. (Coord.). **Evaluación y desarrollo profesional docente**. Oviedo: KRK Ediciones, 1993.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MARTINELLI, C. R. et. al. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Infantil: construindo o movimento na escola**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação continuada de Professores. In: **Educação: saberes e práticas**. Teresina, p.63-90, 2002.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEURER, A. C.; PEREIRA, E. F. **Epistemologia da prática na Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental**. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 10. N° 84. Maio de 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd84/ef.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Cadernos da TV Escola. Convívio escolar. Técnicas didáticas. Educação Física**. Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO. Acesso em: 18 out. 2008.

MUSGRAVE, P. **Sociologia da Educação**, 2. ed. Calouste Gulbenkian, 1994.

NETO, F. R. **Manual de Avaliação Motora**. Florianópolis, SC, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. RJ: Vozes, 1997.

PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTA, S. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e outros. **Alternativas do ensino da Didática**. Campinas: Papirus, p. 37-69, 1997.

_____. **Pedagogia e pedagogos, caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSEBON, M. O estudo de caso na investigação em Educação Física na perspectiva qualitativa. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 51-66.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974**. Dispõe sobre Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747, de 21 de novembro de 1988**. Dispõe sobre o Quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Sistema LEGIS. Porto Alegre, RS, 21 nov. 1988. Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br>>. Acesso em 11 de maio. 2014.

ROMERA, L. A. **Lúdico, Educação e Humanização: uma experiência de trabalho**. Nelson Carvalho Marcellino. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SANCHEZ, A. M. La autobiografía colaborativa y el desarrollo profesional del docente. In: DIÁZ, M. de (Coord.). **Evaluación y desarrollo profesional docente**. Oviedo: KRK Ediciones, 1993.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000. p. 101-110.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2. ed. Porto Alegre. Artmed, 2001.

SCHÖN, D. **The reflective practioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANI, Go. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU (Editora da Universidade de São Paulo), 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, V.; FERREIRA, M. S. Perfil dos praticantes de atividade física na pista do Maracanã. **Revista Ação & Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2004.

XAVIER, B. M. O desenvolvimento profissional através das trocas de experiências. In: CANFIELD, M. S. *et al.* (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor/Palotti, 1996. p. 95-102.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário para as Professoras

Roteiro para a realização do questionário semi-estruturado

1) a) Professora regente do(a) Ano/Turma:

b) Turno:

c) Formação Inicial/Instituição:

d) Ano de Conclusão:

e) Pós-Graduação/Instituição:

f) Ano de Conclusão:

g) Ano de Ingresso no Magistério:

h) Tempo de Atuação no Magistério:

1) Na sua formação inicial, como foram trabalhados/desenvolvidos os conhecimentos da área da Educação Física?

2) Na sua formação continuada, de que forma obtém e/ou atualiza os conhecimentos/saberes da área da Educação Física?

3) Qual a importância que atribui à prática de Educação Física com os seus alunos? Realiza atividades relacionadas à esta prática com eles?

4) Como organiza as atividades, relacionadas à Educação Física, a serem propostas aos seus alunos?

5) Durante a realização das atividades, sente a necessidade de modificações e improvisações das tarefas? Posteriormente à realização das atividades reflete a respeito do que foi elaborado e realizado com os alunos?

6) Você percebe alguma relação das atividades relacionadas à Educação Física, com o desempenho do aluno no processo de ensino e aprendizagem nas outras áreas de conhecimento?

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: Percepções de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Sobre a Prática de Educação Física com as Crianças

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Duarte

Autora: Carla Pardo Kronbauer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 99571574

Endereço: Cidade Universitária - Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

Convidamos o(a) prezado(a) professor(a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo analisar qual a percepção, de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a respeito da prática de Educação Física com as crianças.

Este estudo justifica-se pela importância da realização da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental com os alunos, podendo-se destacar que esta disciplina é o componente curricular responsável pela socialização de conhecimentos sobre o movimento humano para que o aluno possa adaptar, interagir e transformar o meio em que vive sempre na busca de uma melhor qualidade de vida, pois, ela colabora com o despertar e a ampliação de habilidades de leitura e interpretação do mundo em diferentes linguagens.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de questionários com os(as) professores(as) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio a fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática. Após a realização dos questionários, as informações, obtidas nos mesmos, serão transcritas.

O material coletado através dos questionários será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo, em periódicos e eventos da área da Educação Física.

Mesmo não sendo a nossa intenção, esse estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 55-99571574 ou por e-mail carlapk@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas _____ dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de questionário sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado: _____

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CI: 3059712228

Assinatura da autora do estudo: _____

CI: 6075035235

Santa Maria, 05 de Novembro de 2014.

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade

Título do Projeto: Percepções de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Sobre a Prática de Educação Física com as Crianças

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Duarte

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 99571574

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionários. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação Física e Desportos, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, de de 2014.

.....
Prof. Dr. Gustavo Duarte – CI 3059712228

.....
Carla Prado Kronbauer – CI 6075035235