

O “BOM” PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL¹

THE ‘GOOD’ PHYSICAL EDUCATION TEACHER: POSSIBILITIES FOR SHOWING PROFESSIONAL COMPETENCE

Luciane Cristina Arantes da Costa*
Juarez Vieira do Nascimento**

RESUMO

O objetivo dessa investigação foi analisar a percepção de professores em relação ao conceito “ser um bom professor”. Participaram do estudo professores de Educação Física do Ensino Fundamental de escolas estaduais e particulares do município de Maringá - PR. A investigação caracterizou-se como estudo de casos de natureza qualitativa. Participaram seis professores que realizaram sua formação inicial em uma instituição pública do Estado do Paraná, porém em momentos distintos quanto às estruturas curriculares. Foram realizadas observações das aulas e entrevistas semiestruturadas com os professores. Os resultados apontaram como características consideradas essenciais para que o professor possa ser considerado um bom professor o gosto pela profissão, a pesquisa da própria prática pedagógica, os bons exemplos de professores que podem ser utilizados como modelos, a missão de educar, estar aberto a mudanças, estabelecer metas pessoais a curto e longo prazo, trocar experiências com os pares, planejar de forma adequada e trabalhar coletivamente.

Palavras-chave: Educação Física. Professor. competência profissional.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o papel do professor tem sido questionado pela sociedade, resultando em modificações na formação inicial. Assim, verificar a importância desse profissional e as competências necessárias para que o professor possa ser considerado um bom profissional se torna imprescindível para propor metas para a formação do futuro professor. Nos anos de 1970, Lembo (1975) já evidenciava as características do bom professor e as evidências da aprendizagem significativa e ensino eficiente, o que demonstra que esta preocupação não é algo recente.

Com o intuito de buscar respostas quanto aos conhecimentos e às qualidades essenciais do bom professor, bem como as diferenças existentes na sua formação, Korthagen (2004, p. 80) desenvolveu um modelo teórico denominado *The Onion*. Este modelo é formado por etapas

que caracterizam os níveis de mudança do professor, demonstrando que os professores podem ser influenciados nos diversos níveis (meio ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão) durante a sua prática pedagógica.

Os níveis observáveis (os mais externos) compreendem o meio ambiente e o comportamento do professor. De fato, as atitudes, os conteúdos utilizados e a forma como o professor desenvolve esses conteúdos, além do relacionamento entre professor e alunos, são facilmente observáveis. Por outro lado, quanto mais internos são os níveis do modelo, mais difícil é sua visualização imediata. A missão do professor, por exemplo, não pode ser percebida em contatos esporádicos, mas mediante uma investigação mais aprofundada e uma proximidade com o sujeito. A identificação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar,

¹ Apoio: Capes.

* Mestre em Educação Física. Coordenadora do Curso de Educação Física da Uningá.

** Doutor em Educação Física. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

principalmente as questões relativas às crenças, identidade e missão do professor, possivelmente não ocorre sem uma maior aproximação da realidade. As crenças do professor, por exemplo, podem ser detectadas por meio de contato direto com a sua prática pedagógica.

Um aspecto destacado por Korthagen (2004) é que os níveis de mudança dos professores se influenciam mutuamente. O nível de competência, por exemplo, é influenciado pelo comportamento do professor, considerando-se que as competências são caracterizadas por um corpo integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes, que por sua vez dependem do comportamento do professor. As competências também podem ser determinadas por suas crenças. Assim, caso o professor acredite que o sentimento de atenção não é necessário durante o processo de ensino-aprendizagem, não desenvolverá esta competência para mostrar empatia com os alunos.

As crenças evidenciadas neste modelo representam aquilo em que cada professor acredita. Sobre este assunto, Graça (1999) comenta que as crenças funcionam como filtros, que, uma vez instalados, dificilmente são modificados. Nesse sentido, Gómez (2001) relaciona as crenças e valores dos professores a sua própria cultura docente, evidenciando que esta cultura está intimamente ligada ao com o conceito de educação e as teorias implícitas na prática pedagógica dos professores.

As crenças dos professores têm sido estudadas desde a década de 1980 (KORTHAGEN, 2004), diferenciando a prática pedagógica dos bons professores. Para o autor, a principal crença na educação é a concepção de que o ensino é meramente a transmissão de conhecimento. Segundo Kremer-Hayon e Tilema (1999), esta crença somente poderá ser abandonada quando professores possibilitarem aos alunos o controle de sua própria aprendizagem.

A presença efetiva do professor da formação inicial e as discussões a respeito das dificuldades e diferentes possibilidades de ensino desempenham papel essencial na formação do futuro professor. Além disso, as disciplinas que desenvolvem a prática

pedagógica, como as práticas pedagógicas como componente curricular e os estágios supervisionados, possuem importância relevante nesse processo. Através de novas experiências práticas, o futuro professor poderá modificar crenças estabelecidas ao longo de sua vida.

Nesta perspectiva, o objetivo desta investigação foi analisar a percepção de professores em relação ao conceito “ser um bom professor”. Acredita-se que as características apontadas pelos professores, tanto nas entrevistas quanto no discurso informal, possibilitariam a compreensão da relação “ideal x real” existente no contexto educativo. Da mesma forma, os depoimentos permitiriam verificar aquilo que os professores consideram essencial para o desenvolvimento profissional.

As influências do contexto educacional e ainda as características pessoais de cada professor impossibilitam uma descrição e definição mais precisa do que é ser um bom professor de Educação Física. Entretanto, alguns fatores podem contribuir para que o professor possa ser considerado um bom professor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação caracterizou-se como estudo de casos, de natureza qualitativa, que possui como foco a essência do fenômeno a ser estudado (THOMAS; NELSON, 2002).

Na escolha dos professores participantes da investigação foram adotados os seguintes critérios: a) formação inicial na instituição escolhida; b) formação continuada (com curso de pós-graduação e sem curso de pós-graduação em nível de especialização); c) formação inicial em momentos distintos em relação à estruturação curricular determinada pela legislação (Resolução 69/CFE/69 e Resolução 03/CFE/87). Como especificado no primeiro item, somente foram selecionados para a investigação professores que realizaram a formação inicial na instituição previamente escolhida. No quadro 1 são apresentados dados referentes ao ano de conclusão do curso de graduação e pós-graduação dos professores participantes do estudo.

Professor - escola	Formação Inicial (ano de conclusão)	Pós-graduação (ano de conclusão)
Rute - particular	1989 (Resolução 69/69)	1999
Pedro - particular	1996 (Resolução 03/87)	2002
Esdras - estadual	1997 (Resolução 03/87)	1998
Ester - estadual	1992 (Resolução 69/69)	1999
Reis - estadual	2002 (Resolução 03/87)	-
Sara - particular	1992 (Resolução 69/69)	-

Quadro 1 - Professores selecionados para a investigação.

Obs: Os nomes apresentados dos professores são fictícios.

Na coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação da prática pedagógica. Enquanto a observação das aulas foi empregada na análise dos conteúdos e abordagens pedagógicas, a qual resultou em estudo específico sobre esta temática (COSTA; NASCIMENTO, 2006), as entrevistas buscaram informações sobre aspectos inerentes à prática pedagógica e as percepções pessoais dos professores. A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos foi obtida mediante o Parecer nº 39/04.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, devolvidas aos participantes para validar o seu conteúdo e elevar o nível de confiabilidade do estudo (NEGRINE, 1999). A duração média das entrevistas foi de 75 minutos e sua transcrição exigiu aproximadamente 8 horas.

A análise de conteúdo foi utilizada para avaliar os dados qualitativos, buscando compreender os diversos tipos de comunicação, assegurando a objetividade e sistematização dos conteúdos (BARROS; LEHFELD, 2000). Utilizou-se também a análise de conteúdo do tipo categorial, por meio de recortes (BARDIN, 1977). Além disso, a validade interpretativa da investigação foi buscada a partir do auxílio de pesquisador experiente nesta área, no sentido de assegurar coerência interna no estudo e relação adequada entre as informações coletadas e as proposições apresentadas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O gosto pela profissão parece ser o primeiro quesito para justificar a dedicação à profissão escolhida. Nesse sentido, os depoimentos dos professores revelam o gosto pela Educação Física:

“[...] isso aqui é minha cachaça, eu falo... os pequeninhos... eu gosto muito de adolescente, amo adolescente, que é uma fase difícil [...]” (Rute).

“[...] eu não me vejo trabalhando em outra coisa. Eu gosto muito de ensinar. Pegar uma criança que não sabia determinado movimento, tinha dificuldade de coordenação motora, e você saber que através de seu trabalho essa criança melhorou” (Reis).

“Eu não me via como professora, eu não queria ser professora, de escola não. E hoje é uma coisa que eu amo... não quero sair disso não, entendeu? Eu quero fazer uma especialização, fazer alguma coisa, mas dentro da área escolar. Eu gosto” (Sara).

Entre os profissionais com maior tempo de prática docente na área, para os quais a escolha da profissão não estava vinculada a qualquer tipo de *status*, o gosto e a decisão pela profissão possuíam relação com a prática de esportes. Por outro lado, tanto os professores formados no currículo antigo quanto os formados no currículo mais recente participaram de práticas esportivas, sendo que cinco deles tinham experiência competitiva, na situação de atletas, o que influenciou a escolha da profissão. Crum (2002) considera que a prática esportiva pode favorecer o ensino da Educação Física e dos esportes. Os depoimentos evidenciam a prática de esportes:

“[...] ser atleta. Primeiro que eu já gostava. Segundo porque eu queria ser atleta, e isso começou a pesar mais. Terceiro que meu irmão já era professor de Educação Física” (Ester).

“[...] eu era atleta [...] Aí, eu joguei no tempo de colégio, né? [...]. Quando entrou a primeira vez jogos abertos, essas coisas por Maringá [...]. Fui para a educação física. Mas o objetivo era continuar o basquete, porque mesmo assim eu continuei jogando basquete [...]” (Rute).

“Se fosse possível matava as cinco aulas pra ficar jogando o dia inteiro... Eu jogava basquete né, e futebol. Aí que vem também dos meus pais, meu pai também jogava, tinha... Era presidente de um time de futebol, meus irmãos todos jogavam, então vem desde casa, as afinidades também” (Esdras).

“[...] eu era aquele chato na Educação Física. Eu queria fazer tudo. Em todos os horários [...] Iniciei no judô com três anos de idade pra fazer uma atividade. [...] aí eu comecei a andar de bicicleta. Tinha uns amigos no meu bairro que faziam bicicross [...] eu comecei a jogar a basquete na escola, comecei a gostar de basquete. [...] aí eu mudei de cidade novamente. Aí não tinha basquete. Aí cheguei lá o professor falou: “Ah, vai ter uns jogos aqui. Cê não quer jogar vôlei? Tá faltando um jogador de vôlei”. Fui jogar vôlei. Aí comecei treinar atletismo. Fui num brasileiro, fiquei em terceiro lugar no brasileiro pelo atletismo [...]” (Reis).

“Eu sempre adorei a Educação Física [...] eu me destacava, porque eu participava do time da escola, participava das seleções de handebol da escola, futsal, é [...]. Treinei com a seleção da cidade, de handebol [...]” (Pedro).

A experiência prática destes professores na área esportiva favoreceu a superação das principais dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem dos esportes. Os professores afirmam que as vivências esportivas lhes forneceram algumas habilidades e comparam a sua prática com a dos colegas que nunca passaram por nenhuma experiência esportiva. O professor Reis destacou as dificuldades enfrentadas por alguns colegas nas aulas de prática de ensino (atual Estágio

Supervisionado), especialmente os problemas disciplinares com os alunos. Segundo Reis, os futuros professores não conseguiam desenvolver seus estágios porque não possuíam liderança e controle sobre suas aulas. Além disso, constatou que estes colegas nunca tiveram como objetivo a docência. Iniciaram a formação inicial pensando em trabalhar em outras áreas, como academia, *personal trainer*, mas em nenhum momento no ambiente escolar. Quando, no último ano, deviam realizar os estágios de prática de ensino, não se sentiam preparados para realizar tais tarefas.

Há pouco menos de uma década a procura pela Educação Física passou a se intensificar, muito mais pelo advento do “*fitness*” do que pela profissão de professor. Na atualidade, com as mudanças implantadas em nível de formação inicial, pelas quais o aluno pode optar por curso de licenciatura ou curso de bacharelado, é possível que estes problemas sejam minimizados. Apesar dos problemas detectados na formação inicial (MENDES et al., 2006), as perspectivas de formação e intervenção em Educação Física têm se diversificado para superar a dicotomia especialistas x generalistas (VIRTUOSO JÚNIOR et al., 2003).

Se por um lado os professores formados no currículo antigo encontravam facilidades com as questões da prática pedagógica diária, por outro encontravam muita dificuldade na elaboração e implementação de projetos de pesquisa e, ainda, em pesquisar sua própria prática pedagógica. Já aqueles professores com a formação mais recente admitem que, apesar de reconhecerem a importância e necessidade da pesquisa, não a realizam, principalmente por indisponibilidade de tempo, pois a elevada quantidade de aulas que ministram não favorece a participação em ações de formação continuada, como cursos de pós-graduação. Atualmente, reflexões relativas à importância da pesquisa na formação inicial de professores têm sido intensificadas, e conforme Veiga (2004), o objetivo da pesquisa relacionada à prática pedagógica do futuro professor é possibilitar o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre o trabalho pedagógico da escola.

A maior dificuldade para os professores, de acordo com Gasparin (1998), não se encontra no domínio do conteúdo, mas nas dimensões que evidenciam a reflexão, a dialética e o

questionamento. Estas dificuldades ficaram evidentes no depoimento da professora Sara, que, mesmo após 12 (doze) anos de formação, não pôde realizar curso de pós-graduação. Em seu depoimento, a professora relatou que não domina os conhecimentos necessários à realização de pesquisas e investigações científicas e acredita ser difícil buscar tais conhecimentos sem que seja fornecida a devida orientação, já que sua formação inicial não lhe forneceu subsídios para isso. No período em que Sara realizou sua formação inicial, no começo dos anos 1990, iniciava-se a preocupação por um ensino que privilegiasse a pesquisa. Nesse momento, os professores das mais diversas áreas do conhecimento buscavam a continuidade de sua formação por meio dos cursos de mestrado e doutorado. O retorno de alguns professores dos cursos de pós-graduação e as alterações propostas pelas novas diretrizes curriculares (Resolução 03/CFE/87) constituíram o ponto de partida para a evolução científica na Educação Física e o consequente aumento no número de periódicos e publicações na área, porém durante a formação inicial de Sara não era necessária a realização de um trabalho de conclusão de curso e também não existia apoio governamental para projetos de iniciação científica. Como a professora também não realizou uma pós-graduação, estes conhecimentos se apresentavam bastante prejudicados.

Os professores investigados apresentaram como fator fundamental para a melhoria da qualidade do ensino a existência de modelos de ensino, referindo-se aos professores que marcaram o seu percurso profissional:

“[...] ela foi um referencial, assim, uma pessoa muito batalhadora. A gente queria treinar, ela vinha às seis horas da manhã lá, entendeu? [...]” (Rute).

“[...] uma professora do Ensino Médio, do terceiro ano colegial, ela deu bastante incentivo, ela era professora de Educação Física, da escola [...]” (Esdras).

“[...] o modo do professor ensinar, querer mostrar, querer que você aprendesse aquilo que ele tava passando. E ele com a idade que ele tinha mostrava os movimentos, te

ajudava. Ele incentivava aquele que não queria fazer. Ele foi escolhido como nome de turma, e todos os alunos que eu encontro, a gente começa a lembrar da faculdade, a gente lembra dele [...]” (Reis).

“[...] foi um professor que me ajudou muito, abriu assim minha cabeça pra um monte de coisas [...]. Ele chegou, reuniu os alunos embaixo de uma árvore, e foi falando de cada um. “Olha, você é isso, acho que o seu potencial é esse”. Isso me marcou tanto, que até hoje eu faço isso com os alunos... Me fez pensar que eu [...] que eu sou capaz de criar, que eu era capaz de desenvolver as atividades e não ficar preso só num livro [...]” (Pedro).

Os conhecimentos necessários para o professor desempenhar efetivamente suas funções podem ser associados à missão do professor, conforme aponta Korthagen (2004). Além de representar as suas questões espirituais, ela compreende o significado de sua existência enquanto professora e ser humano:

“[...] a minha missão, antes de ser educadora, professora, é como ser humano, eu vejo. Não é querer assim me engrandecer [...] que eu fiz diferença na vida dele, naquele momento dele. A minha missão eu penso assim, é, é resgatar um pouquinho da autoestima de cada aluno” (Ester).

“Educar. É ser [...] é ser educador, e não ser professor. É diferente. Acho que a função de todo professor que tá aqui ou de qualquer um é ser educador [...], eu vou passar na vida deles, e eu quero que fique uma coisa positiva, porque a função da gente é essa. Nós não somos detentores da educação, não somos detentores do conhecimento, nós somos formadores. A função da gente é ajudar nisso” (Rute).

“[...] mostrar pros alunos que é possível você ser uma pessoa é [...] Justa, honesta, sincera, ser a mesma pessoa aqui e lá fora. É [...] Que tenha uma visão de sociedade, que é possível mudar. Que é preciso ter mudança,

mudança. Não se conformar com as coisas do jeito que estão. A religião me ensinou a [...] a [...] a valorizar a minha profissão como religião. Não é porque eu tô tendo aula, que eu não tô vivendo a minha religião. Eu vivo a minha religião sendo professor [...]. Então é isso, eu tento mostrar pros aluno, que é possível mudar, que é possível ser feliz, principalmente isso. Essa chance de estar vivo eu não posso desperdiçar” (Pedro).

Na perspectiva de Bento (1999, p. 64), “a legitimação escolar de qualquer área assenta na explicitação de sua incumbência educativa”. Como se verificou nos depoimentos, os professores justificam a sua prática nas questões educativas que o movimento humano, enquanto objeto da Educação Física, pode proporcionar aos alunos. Para que o professor possa colocar em prática o sentido educacional do seu ensino, torna-se necessário que esteja aberto às mudanças e às possibilidades de rever suas concepções. Gómez (2001), ao discutir as mudanças na prática pedagógica do professor, evidencia que nenhuma mudança ocorre sem que exista vontade e compreensão intelectual por parte dos envolvidos. Nesse sentido, os professores acreditam não estar totalmente satisfeitos com sua prática pedagógica, o que evidencia que estão abertos às novas perspectivas de ensino:

“Eu comigo não fico satisfeito, eu gosto de estar mudando. Eu gosto de buscar coisas novas, né? Eu gosto de diversificar bastante. Mudar meu jeito de trabalhar? Na verdade, mudar meu jeito não, mas buscar sempre coisas novas” (Esdras).

“Quando a pessoa falar que tá satisfeita ela pode parar de trabalhar. Satisfeito eu acho que eu não vou tá tão cedo. O dia que eu falar que eu tô satisfeito no trabalho [...] Você trabalha pra aprender, buscar sempre mais [...]” (Reis).

“Eu acho que eu tenho que melhorar. Eu não estou satisfeito, não. Eu acho que eu tenho condições de melhorar. Eu acho que às vezes eu me acomodo por causa da situação da escola. Se a área

da Educação Física se tivesse alguém pra pegar no pé, se fosse cobrado, se a gente se reunisse, eu acho que o trabalho ficaria melhor ainda” (Pedro).

“[...] você está constantemente mudando. Hoje, eu estou satisfeita em termos, porque, se eu achar alguma coisa, de repente um professor que trabalhe de uma forma diferente, que tem bons resultados, e [...] eu acho sim que é válido [...]” (Sara).

No depoimento do professor Pedro percebeu-se a necessidade, manifesta pelo professor, de existir uma cobrança por parte da escola para que ele consiga se desenvolver profissionalmente. O professor considera que existem vários momentos de acomodação no seu ensino, especialmente devido à falta de objetivos.

A existência de grupos de estudos para favorecer a troca de experiências, enquanto momento de discussão e reflexão da prática pedagógica, constitui ainda uma iniciativa isolada e pouco frequente nas escolas. A professora Ester aponta a necessidade de um trabalho coletivo, dizendo: “[...] tem coisa, que você tem que sentar de repente com outra pessoa pra estar discutindo. Você tem uma visão, aí senta com outra pessoa que tem uma outra visão. Sozinho, é complicado”.

O professor Pedro apresentou uma proposta de trabalho coletivo para os outros professores, mas não houve adesão dos demais colegas.

CONCLUSÕES

Algumas iniciativas poderiam diferenciar a prática pedagógica do professor de Educação Física. Existe o desejo de iniciar um novo processo de formação, seja na formação inicial (graduação) seja em ações de formação continuada. A intenção é que estas ações forneçam subsídios que possam estimular novas ações pedagógicas dos professores, mas também possam auxiliar na valorização e legitimação da própria Educação Física na escola, tornando-a “legal” muito além do sentido jurídico.

Os depoimentos dos professores investigados forneceram diferentes perspectivas que caracterizam o bom professor. De fato, não

há uma classificação específica dos fatores que poderiam favorecer esse processo. Cada possibilidade apresentada se identifica em si mesma, mas se fortalece em conjunto com as demais. As características consideradas essenciais para que o professor possa ser considerado um “bom professor”, na perspectiva dos participantes da investigação, podem ser assim identificadas: o gosto pela profissão, a escolha da profissão docente, a pesquisa da própria prática pedagógica, os bons exemplos de professores que podem servir de modelo, a missão de educar, estar aberto às mudanças,

estabelecer metas pessoais a curto e longo prazo, trocar experiências com os pares, planejar adequadamente e trabalhar coletivamente.

As evidências encontradas permitiram identificar o “perfil de competências” do professor e suas características essenciais (PACHECO; FLORES, 1999). Além disso, contribuíram para que os propósitos da formação inicial e suas concepções curriculares possam ser revisados, considerando-se que a concepção de currículo na formação inicial, em termos de estrutura e conteúdo, inicia a partir da compreensão do perfil profissional.

THE ‘GOOD’ PHYSICAL EDUCATION TEACHER: POSSIBILITIES FOR SHOWING PROFESSIONAL COMPETENCE

ABSTRACT

The objective of the present investigation was to analyze teachers' perception in relation to the concept of being a good teacher. Physical education teachers, working with primary school (1st to 8th Grade) in public state schools of the municipality of Maringá-Pr, participated in the study. The investigation was characterized as a report cases of qualitative nature. Six teachers who had accomplished their initial formation in a public institution in the state of Paraná, but at different moments, thus having a formation based on different program designs were selected for the study. Class observation and semi-structured interviews were accomplished with the teachers selected. Results showed that according to the participants' perspective, there are some essential characteristics, so that the teacher can be considered a good teacher. Such characteristics were defined as follows: having a real taste for the profession, researching the own pedagogic practice, the good examples of old teachers to be used as models, the mission of educating, to be open to changes, setting personal goals to be achieved at short and long-term, sharing experiences with other teachers, planning classes appropriately and working in a collective way.

Keywords: Physical education. Teacher. Professional competence.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENTO, J. O. Contexto e perspectivas. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. p. 19-111.
- COSTA, L. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.17, n. 2, p.161-167, 2006.
- CRUM, B. Funções e competências dos professores de educação física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 23, p. 61-76, 2002.
- GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. p. 166-251.
- GASPARIN, J. L. A problematização como desafio metodológico no ensino superior. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 35-44, 1998.
- GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GRAÇA, A. Conhecimento do professor de educação física. In: BENTO, J. O.;

- KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, no. 20, p. 77-97, 2004.
- KREMER-HAYON, L.; TILEMA, H. H. Self-regulated learning in the context of teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, no. 15, p. 507-522, 1999.
- LEMBO, J. M. **Porque falham os professores**. São Paulo: EPU, 1975.
- MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; NAHAS, M. V.; FENSTERSEIFER, A.; JESUS, J. F. Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo delphi. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.17, n.1, p. 53-64, 2006.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRINOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 61-94.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VIRTUOSO JÚNIOR, J. S.; ARAÚJO, L. C. G.;
SARTORI, R. F.; NASCIMENTO, J. V. Educação Física e
Esporte no Brasil: perspectivas de formação e intervenção
profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá,
v. 14, n. 1, p.17-30, 2003.

Recebido em 12/06/2008
Revisado em 17/09/2008
Aceito em 30/11/2008

Endereço para correspondência: Luciane Cristina Arantes da Costa. Av. São Judas Tadeu, 1148, Jardim Copacabana,
CEP 87023-200, Maringá-Pr. E-mail: educacaofisica@uninga.br