AS TRÊS DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM MESTRADO: UM ESTUDO DE CASO

THE THREE CONTENTS DIMENSIONS IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER WITH MASTER DEGREE: A CASE STUDY

Heitor de Andrade Rodrigues*
Suraya Cristina Darido**

RESUMO

A partir da década de 1980 surgiram, ao menos no discurso, diversas propostas que contribuíram para a superação do modelo tradicional de ensino. Apesar disso, a prática pedagógica dos professores permanece, na maioria das vezes, arraigada ao modelo esportivista e ao recreacionista. Com o intuito de oferecer aos professores referenciais que vislumbrem novas possibilidades à Educação Física escolar, o objetivo desta pesquisa foi observar, registrar, descrever, analisar e interpretar as dificuldades e alternativas encontradas por uma professora com mestrado, na implementação de propostas baseadas nas três dimensões dos conteúdos. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, tendo como abordagem o estudo de caso. Os resultados apontaram que as dificuldades perpassam pela resistência a novos conteúdos e pelo planejamento e implementação da dimensão atitudinal dos conteúdos. As alternativas vislumbradas na prática da professora foram as seguintes: o comprometimento da docente e o compartilhamento de responsabilidades, e inter-relações entre a dimensão procedimental e a dimensão conceitual dos conteúdos. Conclui-se que a prática pedagógica da docente avaliada avança em relação aos modelos tradicionais, corroborando a importância da qualidade da formação inicial e principalmente da formação continuada.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Conteúdos curriculares. Estudo de caso.

INTRODUÇÃO

O debate em torno do papel e da especificidade da Educação Física escolar vem amadurecendo desde a década de 1980, período em que novas propostas foram elaboradas com vistas à superação do modelo tradicional de ensino, ou seja aquelas tendências ligadas às concepções militarista, higienista e esportivista da Educação Física na escola, que dizem respeito, respectivamente, à formação de hábitos de higiene e saúde por meio do exercício físico, à formação de indivíduos capazes de suportar o combate e atuar na guerra e à formação do aluno/atleta a partir do desenvolvimento dos quatro esportes coletivos, com vista ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, visões meramente biológica do ser humano.

Até os dias atuais várias foram as reflexões e proposições realizadas na área, em busca de uma identidade. Apesar do avanço das reflexões acadêmicas, o que ainda observamos na maioria dos casos, sobretudo, na Educação Física escolar, são aulas baseadas nos modelos esportivista e recreacionista, nos quais o professor desenvolve os quatro esportes tradicionais ou, no segundo caso, entrega a bola aos alunos e se exime do ato educativo.

Os motivos que justificam essa conjuntura são os mais variados. Darido (2003) aponta que o currículo que imperou nas instituições brasileiras até o fim dos anos de 1970 foi o tradicional-esportivo, baseado nas disciplinas práticas, no saber-fazer para ensinar, fazendo clara distinção entre teoria e prática. Assim, professores formados nessa perspectiva

---

* Mestrando em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista–UNESP, Rio Claro. Professor do Município de Rio Claro.

** Doutora. Livre Docente do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro.

acabam reproduzindo na escola essas práticas esportivas.

Após esse período foi valorizado, sobretudo nas universidades públicas, o “saber sobre”, ou seja, um currículo científico baseado no aprender a ensinar subsidiado pelos conhecimentos das subdisciplinas da Educação Física, tais como, Aprendizagem Motora, Fisiologia, Biomecânica, além de abrir espaço para disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, entre outras. O currículo científico, embora tenha provocado mudanças substanciais na Educação Física brasileira - como o enfraquecimento do currículo tradicional-esportivo, a transferência dos conhecimentos advindos das ciências e da filosofia para o âmbito da prática dos professores - ainda esbarra em inúmeras limitações. O contexto de trabalho do professor apresenta um grau de incertezas e de complexidade bastante diferenciado em relação a prática docente na escola.

Na ótica de Betti (1996), as propostas de cientificação da Educação Física, que tiveram início na década de 1960 e se estendem até os dias atuais, revelam uma constante fragmentação e especialização dos conhecimentos produzidos. Esse quadro conduz a um crescente distanciamento entre a produção científica e o mundo profissional.

Dentre as novas abordagens, tendências e perspectivas, muitas são as propostas que contribuem com novos olhares para a área (TANI, 1987; SOARES et al., 1992; DAÓLIO 1993), mas na verdade são poucas as que contribuem efetivamente com a prática educativa dos professores, ou seja, os estudos preocupados com as questões da Educação Física escolar cresceram bastante nas últimas décadas, mas uma porcentagem muito baixa desses trabalhos conseguiu realmente auxiliar os professores no sentido de facilitar e aperfeiçoar seu trabalho.

Os argumentos de que poucos trabalhos produzidos pela comunidade científica chegam às mãos dos professores da Educação Básica e que, além disso, os professores apresentam dificuldades na interpretação e implementação desses materiais, não esgotam a amplitude do problema enfrentado pela Educação Física escolar.

Costa e Nascimento (2006) apontam que as transformações em nível teórico não alcançaram mudanças significativas na prática pedagógica, e que, além disso, alterações curriculares na formação inicial parecem não favorecer mudanças efetivas na formação profissional e, conseqüentemente, na intervenção futura dos professores.

Esses fatos permitem refletir sobre a necessidade de mais pesquisas dessa natureza serem realizadas no ambiente escolar e em estreita relação com os sujeitos-participantes, facilitando assim a compreensão dos problemas e desafios enfrentados pelos professores no seu cotidiano escolar.

Tentando contemplar a situação expressa nessa introdução, observamos algumas aulas de uma professora do Ensino Fundamental que teve a oportunidade de realizar o mestrado na área de pedagogia da motricidade humana.

Escolhemos essa temática porque em boa parte da história da Educação Física escolar os professores atribuíram maior valor à dimensão procedimental dos conteúdos, sendo a dimensão conceitual e atitudinal relegada ao acaso ou permanecendo no currículo oculto, de modo que houve na história da Educação Física escolar uma ênfase maior nos conteúdos ligados à prática, à realização dos movimentos, ao “saber-fazer” (procedimental). Já o “por que fazer” (conceitual) e o “como se relacionar dentro desse fazer” (atitudinal) ficaram em segundo plano ou não foram desenvolvidos intencionalmente nas aulas (AYOUB, 2003; FARIA, 2004; FREIRE; MARIZ de OLIVEIRA, 2004; DARIDO, 2005).

No caso particular de nosso estudo escolhemos intencionalmente a professora participante, pois sabíamos, pelo contado direto e mesmo por relato de outros profissionais, que essa docente, em seu cotidiano pedagógico, organizava e implementava os conteúdos em suas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. Dessa maneira foi possível investigar esses aspectos em situações reais de ensino.

Primeiramente, tentaremos explicitar o que entendemos por conteúdo, já que o seu conceito, na maioria das vezes, é mal entendido e mal interpretado.

O conceito de conteúdo é frequentemente compreendido de maneira simplista e reducionista, como expressam as palavras de Zabala (1998, p. 30):

O termo “conteúdo” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados teoremas.

Há uma proposta de superar esse conceito restrito de conteúdo e entendê-lo como tudo aquilo que se deve aprender para alcançar objetivos de desenvolvimento de todas as capacidades dos indivíduos, designando-o como o conjunto de conhecimentos cuja assimilação e apropriação por parte dos alunos é considerada essencial para o desenvolvimento e socialização (ZABALA, 1998., COLL et al., 2000).

Para Libâneo (1994), os conteúdos retratam a experiência social da humanidade relacionada a conhecimentos e modos de ação que englobam, entre outros:

[...] conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Como podemos observar, os conhecimentos curriculares não se restringem a fatos e conceitos, mas compreendem uma série de formas e saberes culturais essenciais para que se produza o desenvolvimento e socialização dos educandos.

Atualmente, há uma tentativa de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrange as capacidades cognitivas, mas incluem as demais capacidades. Desta forma, poderá ser incluído de forma explícita nos programas de ensino o que antes estava apenas no currículo oculto. Esta classificação corresponde às seguintes questões: "O que se

deve saber?"; "O que se deve saber fazer?"; e "Como se deve ser?" - com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais (ZABALA, 1998).

No caso particular da Educação Física, o contexto de desenvolvimento dos conteúdos é diferenciado das demais disciplinas.

Ao longo da história dessa disciplina, foram priorizados os conhecimentos numa dimensão procedimental, ou seja, o saber-fazer, e não o saber sobre a cultura corporal ou como se relacionar nas manifestações dessa cultura. (DARIDO; RANGEL, 2005).

Freire e Mariz de Oliveira (2004) analisaram treze obras veiculadas na Educação Física que tratam dos conhecimentos relativos à Educação Física escolar, e perceberam uma prevalência dos conhecimentos de ordem procedimental. Os trabalhos traziam alguns conceitos, mas em sua maioria descritos de forma resumida e superficial, sem um detalhamento que permitisse sua sistematização. Já em relação aos conhecimentos atitudinais, identificou-se a falta de especificidade, porquanto os conhecimentos nem sempre estavam relacionados ao movimento humano.

Em pesquisa realizada por Darido (2003) a partir da observação de aulas de sete professores com pós-graduação, fica evidente a falta de tradição na área no encaminhamento de conteúdos na dimensão conceitual, já que, apesar de os professores considerarem importante desenvolver nas aulas os conhecimentos acadêmicos, isso não aconteceu efetivamente na sua prática.

Guimarães et al. (2001) realizaram em estudo observação de aulas de Educação Física escolar de uma professora da 5ª série do Ensino Fundamental. Analisaram o lugar ocupado pelas discussões e pela formação de atitudes no dia-a-dia das aulas de Educação Física e identificaram que, apesar de essa disciplina, como qualquer outra, ser responsável pelo processo de formação e desenvolvimento de atitudes e valores, no caso da professora analisada isto não acontece, já que perdia inúmeras oportunidades de transformar as discordâncias dos alunos em situações educativas, permanecendo passiva frente aos fatos.

Alguns estudos identificam como uma das alternativas para superação do modelo

tradicional de ensino, o “saber sobre a cultura corporal” e o “saber se relacionar no âmbito dessa cultura”.

Ayoub (2003) expressa que é preciso organizar o conhecimento da Educação Física em torno do estudo de diferentes temas da cultura corporal, cujo objetivo é aprofundar a compreensão de que a configuração dos gestos humanos é histórica. Assim, a autora entende que é um dos desafios da Educação Física escolar no século XXI a identificação da importância da superação do mero saber-fazer nas aulas.

Faria (2004) realiza algumas reflexões sobre Educação Física e cultura e aponta como um dos desafios da disciplina ir além da dimensão procedimental. Para o autor, é preciso ensinar além das técnicas, regras e táticas, e incluir normas, valores, atitudes e conceitos impregnados no corpo.

Nesse sentido um novo olhar para a prática pedagógica em Educação Física deverá estar atento aos relacionamentos e conhecimentos no âmbito das manifestações da cultura corporal de movimento, e não apenas à vivência dos movimentos.

Crum (1993), em discussão sobre a crise de identidade da Educação Física e sua legitimidade como disciplina escolar, aponta como um dos problemas essenciais da profissão a falta de compromisso em viabilizar aos alunos aprendizagens. Em sua análise, muitos falam em ensinar Educação Física sem ao menos proporcionar e evidenciar aprendizagens.

Essa tradição é sustentada por duas ideologias bastante frequentes no cotidiano escolar, bem como na formação de professores. A primeira delas, de caráter exclusivamente biológico, vê o corpo como uma máquina, um instrumento, e entende que os exercícios podem melhorar a condição física. A segunda é a ideologia pedagógica, a qual entende que o movimento pode promover o desenvolvimento cognitivo, estético e social e cujo *slogan* é movimentar-se para aprender e ser educado (CRUM, 1993).

A partir da apresentação dessas ideologias, Crum (1993) constrói um modelo que descreve o círculo vicioso do fracasso da Educação Física. Segundo o autor, tanto a formação de professores como os documentos oficiais e a

prática pedagógica estão impregnados dessas ideologias, dificultando o aparecimento de concepções que levem em conta aprendizagens específicas dessa área do conhecimento.

Para superar tal círculo vicioso Crum (1993) encaminha algumas propostas, dentre elas, uma compreensão mais abrangente dessa disciplina que leve em conta a competência tecnomotora (competência para jogar, para danças, para nadar), a competência sociomotora (ser capaz de aceitar a vitória e a derrota, de prosseguir mesmo com limitações individuais), o conhecimento prático e a competência reflexiva (compreensão das regras e suas possíveis modificações, relação entre aptidão física e exercício). Tal concepção se aproxima das dimensões dos conteúdos no sentido de diversificar as competências que devem ser alcançadas pelos alunos, já que não basta melhorar a aptidão física ou restringir-se a aprendizagens que não são específicas dessa disciplina.

Em seguida apresentamos dados que permitem visualizar algumas características da prática pedagógica no campo da Educação Física escolar; mas antes disso, apresentamos uma definição sobre o nosso entendimento desse conceito.

Educação é um conceito que se refere ao processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo diversas qualidades humanas - como as físicas, as morais, as intelectuais e as estéticas - que têm a finalidade de orientar as ações humanas na sua relação com o contexto social. Assim, quaisquer modalidades de influências e inter-relações que influenciem a formação da personalidade social e de caráter correspondem a educação (LIBANEO, 1994).

A educação escolar compreende parte do amplo contexto da Educação e adquire algumas características que a definem. É uma modalidade intencional, pressupondo intenções e objetivos definidos conscientemente; além disso, apresenta caráter formal, pois implica objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos.

O ensino é o principal fator da educação, e corresponde a ações, meios e condições para a efetivação da instrução.

A prática pedagógica compõe parte do processo de ensino. Na compreensão de Zabala

(1998), é suficientemente complexa para que seja fácil a definição dos fatores que a caracterizam.

De acordo com o mesmo autor, a prática pedagógica obedece a uma série de determinantes, como parâmetros institucionais e organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes. Ressalta ainda que para compreendê-la é necessário considerar a aula como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, formas de distribuição do tempo, uso de determinados materiais didáticos, que estão estreitamente integrados dentro do sistema (ZABALA, 1998).

Considerando os diversos fatores que compõem a prática pedagógica, entendemos que a compreensão apresentada por Wittizorecki e Molina Neto (2005) é pertinente aos propósitos deste trabalho. Para os autores, o trabalho docente envolve, além das aulas efetivamente oferecidas, a participação em reuniões pedagógicas, o planejamento, execução e avaliação escolar, atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos, a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas, organização e participação em atividades e/ou eventos promovidos pela escola, o processo reflexivo e as atividades de formação continuada. (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p.53).

Moreira (1992) analisou diversos componentes do cotidiano pedagógico de quatro professores no Ensino Fundamental a partir da perspectiva fenomenológica, e identificou várias características de uma Educação Física mecanicista.

Alguns aspectos merecem ser citados, pois foram recorrentes nas aulas de todos os professores analisados. As aulas são baseadas no cumprimento mecânico de exercícios, o corpo é visto como objeto a ser melhorado em seu rendimento, as atividades não são adequadas aos corpos dos alunos, os esportes são praticados rigorosamente conforme suas regras oficiais, a competição prevalece sobre a cooperação, há ausência de ludicidade e prazer, valorização da vitória a qualquer custo, e a ocorrência das aulas depende de fatores atmosféricos.

As características descritas acima são típicas de propostas baseadas no paradigma tecnicista, ligadas às concepções de rendimento. Nessa perspectiva privilegia-se nas aulas a disciplina corporal, a quantidade em detrimento da qualidade e o rendimento esportivo competitivo. Permanecem em segundo plano ou não são desenvolvidos valores democráticos, a solidariedade, a inclusão, a participação, etc.

Darido (2003) observou aulas de professores formados em instituições públicas que estiveram engajados em programas de pós-graduação, e identificou propostas diferenciadas de ação educativa, mas também se deparou com práticas arraigadas no modelo tradicional de ensino.

Exemplo disso é que, ao mesmo tempo em que encontrou professores preocupados em superar atitudes autoritárias e valorizar os conhecimentos dos alunos, também identificou professores que desenvolvem apenas os esportes coletivos tradicionais (futebol, basquetebol, voleibol e handebol), desconsideram a co-educação e enfatizam demasiadamente a realização correta dos movimentos.

Aspecto interessante apresentado por Darido (2003) é que os professores consideram importante o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, mas esses conhecimentos são desenvolvidos apenas em dias de chuva ou totalmente desvinculados das situações práticas.

Scherer e Molina Neto (2002) também identificaram aulas baseadas no modelo de esporte de rendimento. Além disso, encontraram outra manifestação, que em nossa leitura vem se popularizando nas escolas brasileiras: o esporte recreativo, em que o professor dá a bola aos seus alunos, que jogam livremente, sem nenhuma intervenção educativa.

Diversas são as pesquisas que demonstram as dificuldades no avanço de práticas pedagógicas inovadoras do professor de Educação Física, apesar disso, deve-se reconhecer que muitos estudos e trabalhos vêm sendo realizados com o objetivo de reverter esse quadro.

Oliveira (2000), em contraposição ao ensino tradicional, implementou algumas aulas baseadas na metodologia do ensino aberto. No início o professor sofreu forte resistência por parte dos alunos, mas com o decorrer do trabalho elas foram ganhando entrosamento e

cumplicidade. O fato identificado pelo autor para o efetivo sucesso do projeto foi considerar as experiências dos alunos, selecionando conteúdos relacionados ao cotidiano dos envolvidos.

Correia (1996) também desenvolveu sua ação pedagógica com base no planejamento participativo, e percebeu que essa metodologia foi satisfatória na construção da autonomia e no reconhecimento da cidadania. Constatou que o desenvolvimento de conhecimentos teóricos foi essencial para a consecução desses objetivos.

Alternativa vislumbrada para melhorar a qualidade da prática pedagógica em Educação Física que vem sendo usada mais recentemente é a pesquisa-ação. Com essa metodologia o professor se torna um pesquisador de sua própria prática, aumentando assim os níveis de consciência e conhecimento dos problemas identificados no cotidiano e obtendo resultados mais efetivos nas intervenções educativas (BRACHT et al., 2003).

Recentemente, Barros (2006), analisando a prática pedagógica de dois professores, obteve resultados animadores. No decorrer de sua pesquisa identificou que os professores desenvolvem diversos conteúdos da cultura corporal, tais como jogos, brincadeiras, esportes, lutas e conhecimentos sobre o corpo. Além disso, esses docentes não se restringem à dimensão procedimental dos conteúdos e desenvolvem conteúdos conceituais em suas aulas. Diversos conceitos são tratados, entre os quais podemos citar a história e origem dos esportes, jogos e brincadeiras. Tratam também conteúdos relacionados à bioquímica, à biomecânica, à anatomia, à nutrição, à psicologia, à filosofia, etc. (BARROS, 2006).

A efetivação de um trabalho como o citado acima exige dos professores o enfrentamento de diversas dificuldades e demanda constante por alternativas ao modelo tradicional. São essas dificuldades e alternativas que pretendemos investigar no cotidiano de uma professora com mestrado.

Diversos autores, dentre eles Ayoub (2003), Darido (2003), Faria (2004) e Guimarães et al. (2001), vêm sugerindo, ao menos no nível do discurso, propostas de superação da prática de meramente fazer movimentos desprovidos de sentido e significado na Educação Física escolar.

A prática pedagógica de número significativo de professores ainda permanece arraigada às concepções tradicionais, mas é possível vislumbrar alguns bons exemplos entre os docentes comprometidos com novas propostas. Entre elas identificamos as dimensões dos conteúdos como uma das possibilidades de ampliar o conceito de conteúdos, desenvolvendo assim, de forma intencional, conhecimentos e valores na Educação Física escolar.

Nesse sentido, a nossa intenção foi observar, registrar, descrever, analisar e interpretar as dificuldades e alternativas encontradas por uma professora com mestrado, na implementação de propostas baseadas nas três dimensões dos conteúdos. Especificamente, nossos objetivos foram: (1) observar, analisar e descrever a prática pedagógica dessa professora; (2) analisar quais conteúdos foram tratados na prática pedagógica da professora observada; (3) analisar e interpretar como a professora trata as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos em suas aulas na Educação Física escolar; (4) analisar quais foram as suas dificuldades no tratamento das dimensões dos conteúdos; e (5) analisar quais foram as alternativas ou aspectos positivos encontrados pela docente quanto às dimensões dos conteúdos.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e do tipo descritivo. Através dessa abordagem procurou-se registrar, descrever, analisar e interpretar a prática cotidiana da professora pesquisada.

Na análise de Triviños (1987), as pesquisas com enfoque qualitativo surgem em contraposição à atitude tradicional positivista de aplicar aos estudos das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais.

Na visão de Lukde e André (1986), com a evolução dos estudos na área educacional percebeu-se que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos à abordagem analítica, típica das pesquisas experimentais, pois em educação as coisas acontecem de maneira inextricável e não é possível isolar as variáveis envolvidas.

A pesquisa qualitativa apresenta algumas peculiaridades que a definem e norteiam. Nessa abordagem o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador um instrumento imprescindível. Ele estará em contato direto com a situação investigada, o que possibilita maior fidedignidade na descrição dos fenômenos, visto que o sujeito permanece em seu contexto natural. Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Educação Básica e o foco da análise ficou restrito à observação da prática pedagógica da professora com duas turmas de 6ª série do Ensino Fundamental. Como realizávamos as observações sempre no mesmo dia da semana (quarta-feira), foi possível presenciar aulas duplas de uma turma (6ªC) e aulas simples de outra turma (6ªA).

A pesquisa é essencialmente descritiva, por isso o pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos presentes na situação pesquisada, com vista à compreensão detalhada do problema. Assim, a interpretação dos dados surge como a totalidade de um fenômeno, em um contexto.

A preocupação dos pesquisadores se volta ao processo, e não simplesmente ao produto das investigações. Dessa maneira, o interesse do pesquisador tem como foco a análise das atividades, dos procedimentos e das interações cotidianas.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que concentra seus esforços na explicação dedutiva, na pesquisa qualitativa o fenômeno social é explicado em um processo dialético indutivo-dedutivo.

Finalmente, os significados que o sujeito atribui aos fenômenos são essenciais, pois são esses pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas, iluminando o dinamismo interno das situações.

Na particularidade de nossa investigação optou-se pelo estudo de caso. Os estudos de caso surgem da necessidade de compreender fenômenos sociais complexos, permitindo investigações significativas de eventos da vida real (YIN, 2001).

As investigações de estudo de caso são comuns quando existem mais variáveis de interesse do que pontos de dados, baseando-se

em várias fontes de evidência com dados convergindo em forma de triângulo (YIN, 2001).

A coleta de dados nesse tipo de estudo pode basear-se em diversas fontes de evidência, tais como documentos, arquivos, entrevistas, observação, entre outras. O uso de várias fontes permitiu o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, possibilitando várias avaliações do mesmo fenômeno (YIN, 2001).

Ainda em relação ao estudo de caso, André (2003) aponta que essa metodologia possibilita uma visão aprofundada, ampla e integrada de uma unidade complexa, mas exige do pesquisador um trabalho de campo intenso e prolongado. Com esse propósito, permanecemos em contato direto com os atores sociais durante o período de quase quatro meses, no qual tivemos a oportunidade de observar e registrar 45 aulas, sendo 30 de uma turma (6ªC) e 15 da outra (6ªA). Acreditamos que esse tempo foi suficiente para apreensão de dados relevantes para o propósito desta investigação.

Segundo Schon (1995), para uma análise rigorosa da prática pedagógica dos professores não basta perguntar o que eles fazem, já que existe certa divergência entre o que os professores fazem e o que eles dizem fazer.

A partir dessa constatação ele propõe chegarmos aos professores por meio da observação direta e registrada, com a qual lhe será possível uma descrição dos comportamentos e a reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos.

Para a coleta dos dados utilizamos entrevistas semi-estruturadas, que permitiram ao investigador partir de questionários básicos, apoiados em teorias e hipóteses, e com o decorrer da entrevista aprofundar as interrogativas e esclarecer os problemas observados.

Os temas geradores da entrevista semi-estruturada estiveram pautados na formação profissional do professor, bem como em suas concepções sobre os objetivos, conteúdos e avaliação da Educação Física na escola.

Realizamos também observações das aulas da professora, o que possibilitou um contato estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Dessa forma, pudemos acompanhar

todas as suas ações, falas, estratégias, relacionamentos, enfim todas as decisões para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Importante salientar que a professora investigada, que terminou recentemente seu mestrado na área de pedagogia da motricidade humana, há mais de dois anos faz parte de um grupo de estudos na área de Educação Física escolar, no qual continua estudando e investigando as questões da Educação Física na escola. Além das aulas na Educação Básica, também ministra aulas no Ensino Superior, experiências que permitem estar sempre atualizada com as novas propostas e lhe garantem conhecimento e segurança durante o trabalho docente.

Válido ressaltar que nossa escolha pela professora participante foi intencional, pelo fato de sabermos previamente e confirmarmos por meio de entrevista que a docente tinha conhecimento das dimensões dos conteúdos e trabalhava nessa concepção em seu cotidiano pedagógico.

Esse estudo foi desenvolvido com o consentimento dos indivíduos envolvidos e para tanto os participantes foram esclarecidos sobre os riscos e o direito de desistir a qualquer momento. Além disso, obtivemos a aprovação de seus propósitos e procedimentos por parte do Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentaremos os resultados alcançados empregando o modelo da triangulação, no qual constam informações obtidas na bibliografia específica, o que observamos na prática pedagógica da professora e o que aprendemos por meio de entrevista. Os resultados dessas três fontes de informação ou, como prefere YIN (2001), fontes de evidência, foram confrontados no sentido de identificar a coerência entre o que se faz, o que se diz fazer e o que deveria ser feito.

As categorias de análise foram divididas em dois blocos. No primeiro foram discutidas algumas dificuldades, e no segundo, alternativas ao desenvolvimento e implementação das dimensões dos conteúdos nas aulas da professora.

Dificuldades

Resistência a novos conteúdos

Nas duas classes observadas havia diversos alunos que treinavam futebol em clubes da cidade. Por estarem envolvidos e serem bastante habilidosos nesse esporte, chegavam à aula com o desejo de mostrar aos colegas suas experiências, por isso solicitavam à professora, incessantemente, a prática do futebol, prejudicando a implementação de outras propostas.

Outro agravante é que durante a observação estávamos no período da Copa do Mundo de Futebol, momento no qual a mídia dedicava grande parte de sua programação aos temas relacionados ao futebol e aos jogos das seleções. Essa situação aumentava as expectativas dos alunos em praticá-lo nas aulas.

Assim, qualquer conteúdo proposto que não fosse o futebol era passível de reclamações e resistência. Os alunos dificultavam o andamento da aula com brincadeiras, brigas, conversas, e até mesmo se recusavam a realizar as atividades, ou as faziam sem empenho e dedicação.

Em entrevista, a própria professora identifica o comportamento dos alunos como uma das dificuldades na implementação das dimensões dos conteúdos, o que foi confirmado no momento da observação.

Agora em relação à dificuldade, eu tenho um pouco por causa do comportamento dos alunos. Na minha escola isso não é absurdo, mas às vezes eu planejo algumas coisas e nem sempre acontece como eu gostaria; mas um lado positivo é que as turmas que estou dando aula já foram meus alunos, então eles sabem como eu trabalho. É mais tranquilo falar que nós vamos fazer um trabalho na classe do que antes, quando era meu primeiro contato com eles (professora participante).

Dessa forma, o aprofundamento dos conteúdos com o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes era prejudicado.

Em pesquisa de Rodrigues e Darido (2006) a mesma dificuldade foi enfrentada quando se buscou implementar jogos nas três dimensões dos conteúdos. Os alunos chegavam com a expectativa de jogar futebol e queimada, e foi

através de acordos e combinados que tal situação foi superada. É importante ressaltar que nesse processo foi necessário discutir, negociar, explicar, acolher, etc.

Silva et al., (2007) também identificaram a resistência dos alunos como uma das dificuldades enfrentadas pelos professores que pretendem diversificar os conteúdos das aulas de Educação Física.

Quando os alunos já estão inseridos em uma prática descompromissada, eles resistem o quanto podem às mudanças trazidas por um professor que anseia outras formas de ensinar [...] (SILVA et al., 2007, p. 75).

Válido ressaltar que a professora pesquisada, apesar de enfrentar o impasse de diversificar e aprofundar os conteúdos ou ceder à resistência dos alunos, manteve-se firme na proposta de apresentar a estes um maior número de manifestações corporais, viabilizando a vivência e conhecimento do futebol apenas no período que ele estava planejado. Com o tempo os alunos foram percebendo que não era apenas o futebol que constituía os conteúdos da Educação Física.

Planejamento e implementação da dimensão atitudinal dos conteúdos

No que diz respeito à dimensão atitudinal, a professora parece não planejar antecipadamente quais valores pretende desenvolver com os alunos. Aborda essa dimensão apenas quando surgem oportunidades durante as aulas, quando percebe nas manifestações do cotidiano escolar alguma necessidade de intervenção imediata. Apesar de representar um avanço, se comparada aos professores que fecham os olhos às manifestações atitudinais de seus alunos, essa categoria dos conteúdos fica a mercê do acaso, sem que haja um planejamento antecipado e intencional. A ausência de planejamento prévio foi identificada e corroborada com os dados da entrevista.

Em relação aos conteúdos atitudinais, eles nem sempre são planejados. Por exemplo, algumas informações que eu levo tento tirar alguma coisa deles, discutir alguma coisa com eles em termos atitudinais, mas nem sempre

isso é planejado, porque às vezes surge uma situação e tem a oportunidade de estar trabalhando isso naquele momento. Normalmente, os procedimentos e conceitos são mais organizados e planejados (professora participante).

Fato semelhante foi identificado por Guimarães et al., (2001) na prática pedagógica de uma professora da 5ª série do Ensino Fundamental, mas no caso deste estudo a situação era mais preocupante, pois, além de não fazer planejamento, a professora perdia a oportunidade de tornar algumas discordâncias e atitudes entre os alunos em situações educativas, permanecendo passiva diante dos fatos.

No documento de temas transversais Brasil (1998) existe a proposta da atuação do professor no processo de educação baseada em valores, a qual deverá ser norteada pelo projeto político-pedagógico. Na construção desse projeto coletivo os professores poderão realizar um diagnóstico da realidade e dos valores que permeiam aquele ambiente. Com isso, deverão planejar atividades e selecionar conteúdos que despertem os interesses e as necessidades dos alunos.

Na concepção de Zabala (1998), a dimensão atitudinal abrange valores, atitudes e normas, e sua aprendizagem varia desde disposições intuitivas até atitudes reflexivas, fruto de uma clara consciência dos princípios que a regem.

Assim, consideramos que essa dimensão pode ser aprendida por simples aceitação, por certa reflexão sobre o que significa, e, em última instância, pela interiorização, aceitando-a como imprescindível ao convívio social. Além disso, sua compreensão e apropriação estão relacionadas aos componentes cognitivos, afetivos ou de condutas, exigindo tratamento dos valores associados aos conceitos (ZABALA, 1998).

Por isso, o tratamento dessa dimensão não se restringe a conversas e punições sobre as brigas e manifestações de indisciplina dos alunos. Outros aspectos merecem intervenção planejada e intencional dos professores, por exemplo, estabelecer relações de respeito, fazendo-os reconhecer características físicas e de desempenho próprio e dos colegas, compreendendo as diferenças, sendo tolerante e

não discriminando por características individuais. Tais aspectos, tão fundamentais para a formação humana, pareciam não estar presentes nas aulas da professora observada, a não ser que algum problema ocorresse no decurso da aula.

Alternativas

O comprometimento da professora e o compartilhamento de responsabilidades

Com o decorrer das observações identificou-se uma competência da professora que aperfeiçoava sua prática pedagógica e aumentava sua cumplicidade e reconhecimento entre os alunos. Ela mostrava-se bastante interessada e preocupada com o trabalho docente e também com as necessidades, anseios e desejos de seus alunos. A todo momento estava disposta a ouvir, explicar, recomendar, resolver, pesquisar, estudar e praticar em suas aulas. Considera-se esse o perfil de uma professora comprometida com a prática docente, responsável pela transformação de seus alunos.

Com esse comportamento ela conquistava o respeito e cumplicidade dos alunos. Isso não quer dizer que eles faziam tudo o que ela solicitava, mas compreendiam e atribuíam significados às suas solicitações.

Outro aspecto que contribui para a configuração dessa realidade foi o que se optou por chamar de compartilhamento de responsabilidades. Uma atitude comum da professora era convidar os alunos a participarem ativamente das tomadas de decisão durante as aulas, a começar pelo planejamento participativo, em que os alunos deveriam escolher as manifestações corporais a serem trabalhadas e as formas de conhecê-las e vivenciá-las. Além disso, ela considerava e discutia todas as sugestões e opiniões dos alunos em relação às aulas.

Darido (2003) observou aulas de um professor com as mesmas preocupações:

[...] o professor não quer impor um conteúdo na aula, deseja que os alunos participem, inclusive, da decisão quanto ao conteúdo da aula, mas busca estratégias alternativas para levá-los a

fazer o que ele acredita ser mais positivo (DARIDO, 2003, p. 51).

Correia (1996), da mesma forma, desenvolveu o planejamento participativo com seus alunos. Para tanto, apresentou-lhes uma proposta abrangente de Educação Física, solicitou a escolha das manifestações corporais que seriam tratadas durante o ano, promoveu o debate e discussão para escolha das atividades, distribuiu com auxílio dos alunos os temas do primeiro semestre, e para consolidar o trabalho, todos ficaram responsáveis por buscar os recursos materiais e humanos necessários à efetivação das aulas. Ao final do ano, percebeu que essa metodologia fora satisfatória na construção da autonomia e no reconhecimento da cidadania.

Barros (2006) também identificou essa característica de compartilhamento de responsabilidade quando observou a prática de uma professora também com o título de mestre. De acordo com o autor, essa docente planejava e aplicava atividades nas quais os alunos pudessem ser os protagonistas:

Um exemplo foi uma aula cujo tema central era o handebol, em que os alunos discutiam sobre a necessidade de aplicar ou modificar as regras que estavam sendo utilizadas. Eles sugeriram, por exemplo, alterações na pontuação, por acharem que isto aumentaria a motivação (BARROS, 2006, p. 71).

Na compreensão de Darido (2005), esse posicionamento influencia positivamente a auto-estima e, evidentemente, a aprendizagem dos alunos, pois se o professor acreditar que os alunos podem aprender, esses acabam convencidos de suas potencialidades.

Os alunos, no caso desta pesquisa, sentiam-se parte do processo pedagógico, já que participavam da escolha, estruturação e implementação das aulas e não eram considerados meros receptáculos de conhecimento, tornando a aprendizagem significativa, tal como propõe, por exemplo, Zabala (1998).

Inter-relações entre as dimensões procedimental e conceitual dos conteúdos

Em relação à dimensão procedimental, um aspecto diferenciado é que a professora não restringia a gama de manifestações corporais que os alunos podem aprender quando não dispunha dos materiais oficiais para as práticas. Esse posicionamento foi claramente observado na aula sobre o esporte tênis. A partir do planejamento participativo os alunos optaram por conhecer e vivenciar o tênis de campo, e como a escola não disponibilizava de raquetes, bolas e redes, a professora resolveu pesquisar algum material que pudesse substituir aqueles oficiais. Percebendo que teria muito trabalho para encontrar uma alternativa a esse desafio, ela poderia propor aos alunos outro conteúdo para as aulas; mas, ao contrário, preocupada e interessada em atender às expectativas dos alunos, investigou e encontrou um material que solucionaria o problema. Construiu, juntamente com os alunos, raquetes com cabides de arame e meias-calças.

De posse desse material vivenciaram as diversas habilidades do tênis de campo, criaram pequenos jogos, desenharam uma pequena quadra e realizaram um torneio.

Explorando mais essa motivação inicial, ela ensinou as regras do jogo e solicitou uma pesquisa sobre as lesões freqüentes no tênis. Com essa pesquisa discutiu a situação do jogador Gustavo Kuerten (Guga), que, após uma lesão no quadril, ficou um longo período fora das quadras.

Percebemos bastante coerência entre o discurso e a prática da professora investigada, e a estrutura da aula de tênis está muito próxima do que foi relatado por ela quando a questionamos sobre o que esperava que seus alunos aprendessem:

A minha pretensão é que eles sejam críticos em relação às práticas corporais. Que eles façam, que sintam o que é esse fazer, sejam críticos em relação a isso. Eu gosto muito de conversar com eles sobre as notícias que saem sobre o esporte e atividade, para eles pensarem nessas questões relacionadas à prática de atividade física. E aí também por até tentar trazer deles o que eles gostariam de aprender, que eles tenham prazer em realizar atividade física e que busquem novas práticas. Então, é eles vivenciarem

essas práticas e ter um olhar crítico sobre isso (professora participante).

Em outra oportunidade pudemos perceber como a professora relacionava a dimensão procedimental com a dimensão conceitual dos conteúdos de forma complementar e sem que houvesse uma compartimentalização. Com esse objetivo, iniciou a aula com uma parte prática que apresentasse situações-problema, para que depois, diante das dúvidas, os alunos pudessem trazer os conceitos envolvidos nas vivências.

Especificamente, observei essa estratégia em uma das aulas sobre a história do handebol. Primeiro a professora propôs a vivência de um jogo no campo, que tinha como objetivo a realização de gols com as mãos.

Organizou os alunos em duas equipes e permitiu que jogassem. Com o decorrer da atividade sentiram que o jogo era pouco dinâmico e necessitava de mudanças nas regras. A partir dessa oportunidade elaborou com os alunos algumas regras e modificou o local de prática para uma quadra de cimento.

Terminado o jogo, convidou os alunos para uma discussão sobre os dois jogos e questionou-os sobre o porquê de acharem o handebol de campo menos dinâmico. Disseram que não era possível driblar a bola, a grama escorregava e era difícil fazer gol. Finalizando, a professora tratou da questão histórica e explicou que esses eram alguns dos motivos pelos quais o handebol de campo tinha sido extinto e o handebol de salão se difundira. Tal como proposto por Ayoub (2003), a professora contextualiza historicamente a manifestação esportiva.

Para Zabala (1998), a diferenciação tipológica dos conteúdos em dimensões tem finalidade didática que só se justifica quando utilizada para compreender o pensamento e comportamento das pessoas. Essa compartimentalização do conhecimento não é desejável no momento da prática pedagógica, já que a análise e compreensão dos conteúdos devem ser realizadas de forma integrada. E foi exatamente o que a professora realizou, já que conseguiu relacionar e integrar a vivência com os conceitos nela constituídos. Esse tipo de aula de Educação Física exige bastante do professor, pois, tradicionalmente, os professores ensinam aos alunos técnicas e táticas. O tratamento pedagógico da dimensão conceitual, sobretudo

em relação à dimensão procedimental, não está pronto e depende do esforço do professor para que esta seja construída e consolidada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos ao longo desse estudo investigar um tipo de prática pedagógica que visa superar o modelo tradicional de ensino em Educação Física no ambiente escolar, e metodologicamente, acompanhamos uma professora com título de mestre atuante numa escola de 5ª a 8ª séries, durante quase quatro meses.

Visualizamos que durante o trabalho docente as dificuldades são evidentes, mas, apesar disso, existem alternativas viáveis aos problemas enfrentados.

Além disso, identificamos que a professora analisada e outros professores começam a compreender melhor as propostas renovadoras em Educação Física, aquelas propostas que nas décadas de 1980 e 1990 tentaram superar as concepções tradicionais na Educação Física, são exemplos dessas propostas os trabalhos representados por Betti (1991), Soares et al. (1992), Daólio (1993), Freire (1989), Kunz (1994), Brasil (1998), entre outros exemplos, e que, no caso particular deste estudo, vislumbram a ampliação do universo de possibilidades dos conteúdos, mais especificamente em suas dimensões conceitual e procedimental.

No propósito dessa pesquisa estávamos interessados em investigar as dificuldades e alternativas encontradas por uma professora com mestrado na implementação de propostas baseadas nas dimensões dos conteúdos.

Identificamos que os alunos reclamam e dificultam o andamento das aulas em que não são desenvolvidos os conteúdos por eles desejados, demonstrando bastante resistência a

conteúdos diversificados. No que diz respeito à dimensão atitudinal, a professora desconsidera a necessidade de seu planejamento e avaliação, sendo que essa dimensão dos conteúdos não recebia tratamento adequado, ficando à mercê do acaso.

No que diz respeito às alternativas, a professora é comprometida com a aprendizagem e compartilha as responsabilidades com os alunos, acreditando em suas potencialidades e viabilizando a efetiva participação deles no processo pedagógico.

Em relação às dimensões procedimental e conceitual, a prática docente observada avança bastante, já que as desenvolve integradamente sem que haja uma compartimentalização entre os blocos; além disso, consegue fazer isto de forma contextualizada, facilitando a compreensão dos alunos.

Importante salientar que os resultados apontam para prática do que se considera o bom professor. Percebe-se no campo profissional a constante preocupação com a formação continuada, seja por meio de leituras seja por participação em grupo de estudos. Já em relação à prática pedagógica há o comprometimento com a diversificação dos conteúdos, bem como com a promoção do protagonismo dos alunos, por meio de estratégias diversas, como, por exemplo, o planejamento participativo.

Assim, sugere-se que a produção científica da área e a formação inicial e continuada de professores de Educação Física na escola atentem para a necessidade de discutir e analisar como tratar os valores e atitudes nas aulas de Educação Física não enquanto currículo oculto, mas sim, como possibilidade concreta de intervenção pedagógica, além de aprofundar a análise das relações entre as dimensões procedimental e conceitual.

THE THREE CONTENTS DIMENSIONS IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER WITH MASTER DEGREE: A CASE STUDY

ABSTRACT

Physical Education School advances in the decade of 1980 were clear; several proposals had contributed for the traditional model of education overcoming. In spite of this, professor's pedagogical practice remains, in the majority of times, linked to the sport and entertaining model. With intention to offer to the referred professors, who glimpse new possibilities to Physical Education school, this study's objective was to observe, register, describe, analyze and interpret the difficulties and alternatives found for a teacher with master degree in the implementation of proposals based on the three contents dimensions. The used methodology was of qualitative nature, having as main approach the case study. The results had pointed that the difficulties pass by the resistance to new contents and by planning and implementation of attitudinal contents

dimension. The alternatives glimpsed in the study were the following: teacher's commitment and the sharing of responsibilities, and inter-relations between procedural dimension and conceptual dimension of the contents. It is concluded that the pedagogical practice of teaching evaluated advances in direction contrary to traditional models, corroborating the importance of the quality of the initial and continuous formation.

Key words: Pedagogical practice. Curriculum contents. Case study.

REFERÊNCIAS

- ÁNDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- AYOUB, E. Educação física escolar: compromisso e desafios. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.10, p. 106-117, 2003.
- BARROS, A. M. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos**. 2006. 71f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)-Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, p. 73-127, 1996.
- BRACHT, V. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Ed.da Unijuí, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 43-48, 1996.
- COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006.
- CRUM, B. A crise de identidade da educação física: ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim de Sociedade Portuguesa de Educação Física**, [s.l.], n. 7/8, p. 133-148, 1993.
- DAÓLIO, J. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação física escolar: ser ou não ter**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- DARIDO, S. C. Educação física na escola: experiência de uma professora universitária no contexto escolar. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **A educação física no ensino fundamental: (5ª à 8ª séries)**. Natal, RN: Paidéia; UFRN; Brasil: MEC, 2005. cap. 2, p. 23-31. (Coleção Cotidiano Escolar, v. 1, n. 1).
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).
- FARIA, E. L. Conteúdos da educação física escolar: reflexões sobre educação física e cultura. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa. v.12, p. 124-142, 2004.
- FREIRE, E. dos S; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física no ensino fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.10, n. 3, p.141-151, set./dez. 2004.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. Campinas, SP: Scipione, 1989.
- GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAUJO, J. S. R.; MAZZINI, J. M. Educação física escolar: atitudes e valores. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 7, p. 17-22, 2001.
- KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. Ijuí: Unijui, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, W. W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- OLIVEIRA, A. A. B. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do "ensino aberto" no ensino noturno. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n. 5, p.65-79, 2000.
- RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C; Conteúdos na educação física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **Revista Lecturas**, Buenos Aires, n. 96, maio 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd96/jogos.htm>>. Acesso em: 2 out. 2006.
- SCHERER, A; MOLINA NETO, V. O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no Rio Grande do Sul: uma etnografia em Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n.13, p. 71-80, 2002.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVÓA, A. **Os professores e sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, R. B.; OLIVEIRA, A. A. B.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A educação física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 69-83, 2007.
- SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau: uma abordagem de desenvolvimento. **Kinesis**, Santa Maria, v 3, n.1, p.19-41, 1987.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Súcias**. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECHI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 47-70, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 04/10/2007

Revisado em 25/03/2008

Aceito em 19/05/2008

Endereço para correspondência: Heitor de Andrade Rodrigues. Rua das Margaridas, 1220 Jd. Florida, CEP 14403274, Franca-SP. E-mail: triheitor@yahoo.com.br